



caletroscópio

v. 12 | n. 2 | 2024 | ISSN: 2318-4574





UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

REITORA

Cláudia Aparecida Marliére de Lima

VICE-REITOR

Hermínio Arias Nalini Júnior

DIRETOR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Mateus Henrique de Faria Pereira

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ada Magaly Matias Brasileiro

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Eliane Mourão

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS DA LINGUAGEM

Mônica Fernanda Rodrigues Cama

REVISÃO TEXTUAL

Laércio Alves Júnior

Marllon Borges

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Farrel Kautely

E-MAIL

caletroscopio@ufop.edu.br

FORMATO DA REVISTA

A4 210 x 297 mm (on-line)

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

Caletroscópio [recurso eletrônico]. - v. 1, (2012-). - Mariana : Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos da Linguagem, 2012-1 recurso online.

Semestral.

e-ISSN: 2318-4574

Disponível apenas online.

1. Linguagem - Periódicos. 2. Memória cultural - Periódicos. 3. Tradução. 4. Patrimônio Cultural. I. Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDU: 81:82.09(05)

Bibliotecário Responsável: Elton Ferreira de Mattos - CRB 6 - 2824

REVISTA CALETROSCÓPIO

Universidade Federal de Ouro Preto

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (Posletras)

Rua do Seminário, s/n – Centro

Mariana/MG

CEP: 35420-000

Tel. (31) 3557-9418

E-mail: caletroscopio@ufop.edu.br

EDITORAS-GERENTES DA REVISTA CALETROSCÓPIO

Carolina Anglada de Rezende - Universidade Federal de Ouro Preto

Rómina de Mello Laranjeira - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORES ASSOCIADOS

Mônica Fernanda Rodrigues Gama - Universidade Federal de Ouro Preto (Estudos Literários)

EDITORAS DESTES NÚMERO

Rómina de Mello Laranjeira - Universidade Federal de Ouro Preto

Carolina Anglada de Rezende - Universidade Federal de Ouro Preto

EDITORAS CONVIDADAS DO DOSSIÊ

Ana Regina e Souza Campelo

Dayse Garcia Miranda

Tatiana Bolivar Lebedeff

ASSISTENTE DE EDIÇÃO E REVISÃO TEXTUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marllon Borges - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Adail Sebastião Rodrigues Júnior - Universidade Federal de Ouro Preto

Bernardo Amorim - Universidade Federal de Ouro Preto

Clézio Roberto Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto

Emilio Carlos Roscoe Maciel - Universidade Federal de Ouro Preto

Leandra Batista Antunes - Universidade Federal de Ouro Preto

José Luiz Vila Real - Universidade Federal de Ouro Preto

Maria Clara Versiani Galery - Universidade Federal de Ouro Preto

Rivânia Maria Trotta Sant'Ana - Universidade Federal de Ouro Preto

Soélis Teixeira do Prado Mendes - Universidade Federal de Ouro Preto

William Augusto Menezes - Universidade Federal de Ouro Preto

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Aléxia Teles Duchowny - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Antônio Luiz Assunção - Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Carlos Gouveia - Universidade de Lisboa, Portugal

Cristóvão José dos Santos Júnior - Universidade Federal da Bahia, Brasil

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Eni Puccinelli Orlandi - Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Fábio de Souza Andrade - Universidade de São Paulo, Brasil

Fábio Durão - Universidade Estadual de Campinas, Brasil

José Carlos de Almeida Filho - Universidade de Brasília, Brasil

PARECERISTAS AD HOC - Caletroscópio, v. 12, n. 2 (2024)

Ada Magaly Matias Brasileiro - Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)

Alexandre Rosado - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)

Argus Romero Abreu de Moraes - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Bernardo Sollar Godoi -

Claudia Regina Vieira - Universidade Federal do ABC (UFABC)

Elidéa Bernardino - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Emiliana Faria Rosa - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Eva Reis - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Giselli Silva - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Glenia Aguiar Belarmino da Silva Sessa - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Jesiel Soares Silva - Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)

Leonardo Lucio - Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Ligiane Lopes - Universidade Federal do Ceará (UFC)

Lodenir Becker Karnopp - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Márcio Hollosi - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Mayara Bataglin Raugust - Universidade Federal de Pelota (UFPEL)

Michelle Andrea Murta - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Paloma Bianca Lopes de Assis - Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Patrícia Ferreira - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

Rita Cristina Lages - Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)

Rogers Rocha - Universidade Federal de Pelota (UFPEL)

Rosane Aparecida Favoreto da Silva - Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

Shirley Barbosa das Neves Porto - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Valéria Fernandes - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Vinicius Martins Flores - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Violeta Porto Moraes - Grupo Interinstitucional de Educação de Surdos (Gipes)

Wilma Favorito - Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)

9

EDITORIAL DA REVISTA

11

EDITORIAL DO DOSSIÊ TEMÁTICO

13

NARRATIVAS CURTAS VISUAIS: O *STOP MOTION* COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Carmem Pimentel

Claudia Pimentel

28

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L1 PARA ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINO L1

Gabriela Otaviani Barbosa

Jaqueline Rodrigues do Nascimento Santiago

Milena Lago da Silva

44

ELEMENTOS VISUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS

Gildete de S. Amorim Mendes Francisco

57

UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Jaciara Gonçalves

Francyllayans Fernandes

Edneia Alves

Walquíria

76

O TEXTO MULTIMODAL COMO RECURSO INICIAL DO PORTUGUÊS ESCRITO PELA CRIANÇA SURDA EMBASADO PELO LETRAMENTO VISUAL

Vanessa Paula

Dayse Garcia de Miranda

92

TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS E OS DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Maura Corcini Lopes

Leonardo Peluso

Priscila Silveira Soler

108

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA POR ALUNOS SURDOS

Andreia Chagas Rocha Toffolo

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

124

**MATERIAL DIDÁTICO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL PARA SURDOS:
DO QUE ESTAMOS FALANDO?**

*Luiz Cláudio de Oliveira Antônio
Rosana Prado*

139

ENTREVISTA

DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO COM DR. VINICIUS MARTINS FLORES

Mariana Baierle

FLUXO CONTÍNUO

149

**CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

*Ludiéli Felício Martin
Eliana Merlin Deganutti de Barros*

166

**A ARTE DE ENSINAR: UM DEBATE SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO LÚDICO**

*Anelise Fonseca Dutra
Gabriela Batista Pinheiro*

188

**QUESTÕES DE CRONOTOPIA E ELABORAÇÃO PSÍQUICA EM CONTEXTO DE
INTERNAÇÃO HOSPITALAR: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E A PSICANÁLISE**

*Maria Eduarda Freitas Moraes
Eduardo da Silva Moll*

206

**HAVAN E BOLSONARISMO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA INTERTEXTUAL**

*Elisa Sodré Teixeira
Ana Maria Sá Martins*

219

**ESTUDIOS SORDOS EN URUGUAY:
CONSIDERACIONES ACERCA DEL CAMPO**

Leonardo Peluso

EDITORIAL DA REVISTA

O dossiê desta segunda edição de 2024 surgiu do interesse das editoras gerentes em dedicar um número à área dos Estudos Surdos, pois tal não tinha ainda acontecido desde a criação da Caletroscópio, em 2012. Para tanto, convidamos a Profa. Dra. Dayse Miranda (DELET/Posletas/UFOP) para organizar um número dedicado ao tema, convite que a colega prontamente aceitou juntamente com as Profas. Dras. Ana Regina Campelo (INES/RJ) e Tatiana Bolivar Lebedeff (UFPEL).

As editoras convidadas propuseram reunir, na referida chamada, artigos científicos com foco no “uso de recursos imagéticos como ferramenta de ensino de língua portuguesa, como L2, e ensino de língua de sinais, como L1, para discentes surdos”. Assim, a chamada convidou os autores a enviarem textos focados na experiência visual para além das questões linguísticas, tendo como mote que o surdo é um sujeito visual.

Neste dossiê temático interinstitucional, com enfoque específico na visualidade, são, então, publicados 9 artigos de pesquisadores de várias regiões do país, num total de 15 artigos recebidos. Essa avaliação significou um árduo trabalho de articulação e decisões conjuntas entre editoras-gerentes, editoras convidadas, pareceristas ad hoc, e ainda, o exímio suporte do nosso graduando, e assistente editorial, Marllon Borges. Por tal motivo, agradecemos a colaboração e o trabalho realizado por todos mesmo em períodos de recesso acadêmico, Natal e festas de fim de ano.

É de salientar, nesse contexto, que o periódico vem tentando superar algumas das dificuldades inerentes a essas tarefas em um cenário local e nacional de escassez de recursos humanos, financeiros e de pouco reconhecimento institucional das atividades associadas à editoria científica, tal como se tem debatido em diversas esferas acadêmico-científicas.

Incorrendo em certa repetição, ressaltamos, novamente, no editorial da revista, que tivemos bastante dificuldade para encontrar pareceristas ad hoc, também, para alguns dos artigos submetidos ao fluxo contínuo do segundo volume de 2024. Queremos deixar registado que, no caso de alguns desses artigos, foram convidados mais de 5 ou 6 avaliadores, em razão ou da ausência de resposta ou do não cumprimento do prazo. Por fim, alguém aceitou. As editoras gerentes lamentam tal situação que afeta, diretamente, o cumprimento da periodicidade. Além disso, a revista tem um sistema de publicação duplo cego. Portanto, em caso de avaliação díspar, é necessário um terceiro parecerista. Não foi possível, no entanto, cumprir integralmente essa política em alguns dos artigos. Dessa forma, a avaliação, em alguns casos, se deu por decisão editorial, com o intuito de dar retorno aos autores ainda em 2024 e, pelo menos, não terem de aguardar por resposta e/ou pela publicação seguinte, apenas em 2025-2. Num total de 18 artigos, publicamos 5 de tema livre no fluxo contínuo. Somos muitíssimo gratas aos pareceristas que colaboraram nesta edição, cujos nomes e instituições são apresentados na ficha técnica, visando maior transparência.

Em meio a esse processo de avaliação exigente, surpreendentemente, alguns autores não responderam à solicitação de modificações nos textos aprovados com correções obrigatórias, tanto para o dossiê quanto para o fluxo contínuo. Uma possibilidade para tal silêncio é a submissão simultânea do mesmo texto a mais de uma revista, indo de encontro às nossas normas; outra é a perda de comunicação via e-mail ou sistema da revista; outra ainda seria a desistência, o desinteresse, sem aviso prévio, em dar seguimento à publicação conosco, o que tem graves implicações para o nosso trabalho editorial. Certas de que não temos uma resposta segura e definitiva para tais especulações, temos, contudo, uma única certeza: a evidente falência do aforismo “publish or perish”.

É imperativo repensar o sistema de publicação em periódicos acadêmicos, a qualidade das publicações, o financiamento das revistas acadêmicas, sobretudo as que não têm elevada avaliação, já que também não conseguirão melhorar se não tiverem financiamento, recursos humanos e todo um sistema de edição e divulgação em pleno funcionamento, entre outros aspectos. Podem parecer obviedades, mas é nossa intenção ressoar esse incômodo que se propaga em diversas instâncias, discursos e sujeitos. Aguardamos, portanto, esperançosas, o novo sistema de avaliação de periódicos anunciado pela CAPES para 2025-2028.

Finalmente, agradecemos ao mestrando Laércio Júnior pela colaboração na edição do número, especialmente na revisão de textos, e ao designer Farrel Kautely pelo cuidadoso trabalho de sempre.

Convidamos, desse modo, os leitores a conhecer os artigos do dossiê de Estudos Surdos e visibilidade, primeiramente apresentados, e os textos ensino de línguas, dialogismo, psicanálise e análise de discurso crítica, que se encontram em seguida.

A todos, um feliz ano novo!

Mariana, 6 de janeiro de 2025.

Rómina de Mello Laranjeira
Carolina Anglada de Rezende

Com a colaboração de:
Laércio Alves Júnior (Posletras/UFOP)
Marllon Borges (UFOP)

EDITORIAL DO DOSSIÊ

A revista *Caletroscópio*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto, nesta edição especial, apresenta o dossiê temático: Estudos Surdos. A ideia deste dossiê está no interesse de reunir pesquisas e pesquisadores que investigam os elementos visuais como modos de comunicação e expressão pertencentes à cultura surda.

Somos considerados “analfabetos visuais” por autores como Kress e van Leeuwen (2006) que advogam que fomos perdendo, ao longo dos anos, a capacidade de observar as imagens com olhos críticos de quem as compreende enquanto texto. O que diversos autores denunciam é que há um distanciamento escolarizado da imagem, que vai sendo suplantada pelo texto linear, à medida que avançamos academicamente. Sara Oliveira (2006), no artigo *“Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido”*, publicado pela revista *Linguagem & Ensino*, Pelotas, chama a atenção para o fato de que os alunos 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. Para a autora, a imagem não pode ser apenas um “enfeite” para o texto linear.

No caso de estudantes surdos a imagem assume um papel estratégico do ponto de vista linguístico e cultural. Gladis Perlin (2003), pesquisadora surda, comenta que a experiência de ser surdo ou experiência visual significa mais que a utilização da visão, como meio de comunicação. Para a autora, desta experiência visual surge a “cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

Nesse sentido, Leonardo Peluso e Ana Claudia Lodi (2015) chamam a atenção para a materialidade visual e espacial constitutiva das línguas de sinais e a intrínseca relação existente entre língua e cultura(s). Isto é, como comenta Otavio Santos Costa (2020, p. 80), “o surdo não é visual, a Língua de Sinais é”. A visualidade das línguas de sinais, segundo o autor, que se materializa na própria combinação de movimentos, pontos de articulação, configuração de mãos, delimitações espaciais e expressões faciais, possibilita a exploração de outros recursos visuais. A característica visuoespacial da língua de sinais estabelece condições de produções culturais que precisam ser compreendidas e reverberadas,

Tem-se em Michel Halliday (1998) o argumento de que todo processo educativo é mediado pela linguagem; desta forma, como os recursos semióticos, neste caso específico, os elementos visuais são utilizados como estratégias que possibilitam o ensino e o aprendizado de línguas (L1/L2) e está fortemente apoiado na representação de todo tipo de significação como sujeito surdo/a. “Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também” (Campello, 2008, p. 106).

Deste modo, Lucia Reily (2003) 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, pois crianças surdas prosperam e organizam o mundo, em grande parte, a partir de seus olhos.

O número conta com 9 artigos de áreas, temas e objetos de estudo, desde assunto específico. Foi particularmente desafiador, nesta edição, o diálogo e a designação de avaliadores para os artigos submetidos. Assim, deixamos nosso enorme reconhecimento aos avaliadores e a gratidão pela leitura cuidadosa dos artigos que se dispuseram a avaliar. Agradecemos aos autores pela contribuição e interesse publicar suas pesquisas na nossa revista. Aos leitores, desejamos instigar a vontade de buscar conhecimento no universo tão valioso dos Estudos Surdos. Encerramos com a frase: “*Deaf people are first, last, and of time, people of the eye.*” de Veditz (1912), que se traduz por “**Os surdos são, em primeira e última instância, e sempre, o povo do olho.**”.

Editoras convidadas:

Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campelo (INES/RJ)

Profa. Dra. Dayse Garcia Miranda (UFOP)

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff (UFPEL)

NARRATIVAS CURTAS VISUAIS: O *STOP MOTION* COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

SHORT VISUAL NARRATIVES: *STOP MOTION* AS A RESOURCE FOR TEACHING PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR THE DEAF

Carmen Pimentel¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-1844-4860>
carmenpimentel@ufrj.br

Claudia Pimentel²

Instituto Nacional de Educação de Surdos
<https://orcid.org/0000-0001-8154-3207>
claudiapimentel@ufrj.br

RESUMO: O artigo apresenta uma oficina de criação de narrativas curtas visuais, com o intuito de desenvolver recursos linguísticos que representam dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos (LPL2). Escolheram-se os marcadores temporais, como “Era uma vez”, “No outro dia”, “Até que”, “Na semana seguinte”, por tratar-se de elementos fundamentais constitutivos da narração, e muitas vezes subutilizados na LPL2. Como recursos da produção, usaram-se o *storyboard* para o esboço do texto narrativo e o aplicativo *Stop Motion Studio* para animar a produção. As produções dos participantes foram analisadas posteriormente a partir de categorias, tais como tema e soluções fotográficas. Como aporte teórico, recorremos a BNCC (2018), com a habilidade sobre textos narrativos; a Kress e van Leeuwen (2009), sobre a multimodalidade dos textos; e a Strobel (2009), que discorre sobre a cultura e os estudos surdos. Apresentamos análises do material criado pelos participantes na intenção de dar exemplos das soluções encontradas durante a oficina, com destaque para a imaginação e a criatividade. Percebeu-se que trabalhar com narrativas curtas visuais, além de atividade lúdica e prazerosa, contribui para a compreensão das estruturas narrativas da língua portuguesa como L2 para surdos. Observou-se, também, que a necessidade do uso de marcadores temporais foi compreendida pelos participantes, mesmo não tendo sido utilizados na totalidade das produções, mas representados pelas imagens. **PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas curtas; Stop motion; Língua portuguesa como segunda língua; Educação de surdos; Estudos surdos.

ABSTRACT: The article presents a workshop for creating short visual narratives, with the aim of developing linguistic resources that represent difficulties in learning Portuguese as a second language for deaf people (LPL2). Temporal markers were chosen, such as “Once upon a time”, “The other day”, “Until”, “Next week”, as they

¹ Doutora em Letras – UFRJ. Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² Doutora em Educação – UFRJ. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

are fundamental elements constituting the narration, and are often underused in the narrative. LPL2. As production resources, the storyboard was used to outline the narrative text and the Stop Motion Studio application to animate the production, which were later analyzed based on categories such as theme and photographic solutions. As a theoretical support, we resorted to BNCC (2018), with the skill on narrative texts; Kress and van Leeuwen (2009), on the multimodality of texts; Strobel (2009) who discusses deaf culture and studies. We present analyzes of the material created by the participants with the intention of giving examples of the solutions found during the workshop, with emphasis on imagination and creativity. It was noticed that working with short visual narratives, in addition to being a playful and pleasurable activity, contributes to the understanding of the narrative structures of the Portuguese language as an L2 for the deaf. It was also observed that the need to use temporal markers was understood by the participants, even though they were not used in all productions, but represented by the images.

KEYWORDS: Short narratives; Stop motion; Portuguese as a second language; Deaf education; Deaf studies.

I. INTRODUÇÃO

Durante o “II Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como segunda língua para surdos: materiais didáticos em debate - epistemes, suportes, plataformas e concretudes” (2024), ministrou-se a oficina “Narrativas Curtas Visuais” com o objetivo de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos.

A partir da habilidade EF69LP47 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), que versa sobre “a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemiótico”, foram selecionados os seguintes elementos pertinentes à construção de narrativas curtas: expressões escritas que indicam a passagem do tempo, favorecendo a coesão entre as partes do texto. Tais recursos linguísticos são, muitas vezes, de difícil uso e compreensão pelos surdos quando em aprendizagem da LP como L2 (doravante LPL2).

A presença massiva de smartphones tem gerado uma série de conhecimentos mais ou menos intuitivos sobre a gramática da visualidade: o que fazer para tornar as imagens mais expressivas, comunicativas, funcionais. Dessa forma, optou-se por usar um aplicativo que facilita a criação de vídeos, favorecendo a construção do texto narrativo pelos desenvolvedores da mídia visual.

Para adequar a proposta da oficina ao tempo disponível, foi feita uma apresentação dos princípios teóricos básicos, tais como elementos da narrativa, recursos linguísticos específicos do texto narrativo, as relações entre texto verbal e imagem, o protagonismo do estudante na construção de seu conhecimento. Além disso, também foram abordadas as características do *storyboard*, como recurso para organização do pensamento, e as características do aplicativo *Stop Motion*, de criação de pequenos vídeos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para Kress e Van Leeuwen (2006), o uso de imagens e de textos multimodais favorecem o aprendizado de L2, quando inseridos na cultura do estudante, no caso, os surdos. Nessa perspectiva, considerar as imagens, ou vídeos, como formas de expressão do pensamento por meio de narrativas curtas visuais apresenta-se como maneira valorosa de compreensão da LPL2. Nesse caso, e em consonância com Strobel (2009), o surdo utiliza-se da visão para substituir a ausência de audição. Portanto, trazer para a sala de aula a proposta de criação de vídeos que representem uma narrativa a ser contada pode auxiliar na construção da comunicação em LP.

Para Rosado e Taveira (2019, p. 356-357), a internet facilita a produção e a publicação de vídeos, “levando ao surgimento de uma ecologia midiática da imagem em movimento [...] alimentada por pequenos novos produtores em suas casas e estúdios particulares, os youtubers e vloggers, para os vídeos, e os bloggers, para os textos”. Nessa via, a possibilidade de oferecer recursos midiáticos, portanto, multimodais, para a construção de narrativas como auxiliar no aprendizado de uma segunda língua – LPL2 – parece ser um grande incentivo.

Na perspectiva de Kress e Van Leeuwen (2006), a multimodalidade, que combina diferentes linguagens, gerando textos multissemióticos, facilita a produção de situações de comunicação variadas. Os autores complementam seu pensamento, afirmando que a produção material de algum produto não é a reprodução fiel de algo, mas de seu significado. Tal conceito nos remete ao de gramática visual (Santaella, 2012; Leborg, 2015; Rosado e Taveira, 2019), como uma proposta de aprendizado das características do texto visual, para protagonizar a sua produção, aqui, no caso, por meio de vídeos.

Essa visão vai ao encontro de Simões (2018) que afirma que

em se tratando de linguagem, a multimodalidade é a potencialidade de utilização exaustiva do múltiplo potencial humano de comunicação [...] pela capacidade de representação de ideias por meio do desenho, da pintura, da fotografia, da música, da dança, do teatro, do cinema, enfim, a comunicação humana é originariamente multimodal (Simões, 2018, p. 318).

Incluem-se aí, os gestos na comunicação em língua de sinais. Têm-se visto, na construção da memória da comunidade surda, a produção de vídeos, publicados na internet, constituindo um acervo pouco dependente, de acordo com Rosado e Taveira (2019), dos caracteres alfabéticos da LP. Por isso mesmo, a importância de representar narrativas com começo, meio e fim, com a passagem de tempo marcada tanto por meio das imagens como do uso de elementos recorrentes na LP, se faz presente.

Na criação de vídeos, as paisagens, movimentação de personagens, expressões corporais, cores e recursos gráficos, entre outros, são pistas para a sequência narrativa. De acordo com a BNCC (2018), a habilidade EF69LP47 consiste em:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os

efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BNCC, 2018).

Assim, na criação de vídeos, a partir de um *storyboard*, todos os elementos elencados na habilidade EF69LP47 são contemplados e são constituintes do texto multimodal/multissemiótico.

O *storyboard*³ (ou narrativa gráfica) é uma ferramenta que nasce para auxiliar a criação de animações, filmes e jogos, vindo a ser muito aplicada, posteriormente, na área da comunicação, com o objetivo de dar suporte à criação de peças publicitárias. Constitui-se numa sequência de desenhos quadro a quadro com o esboço das cenas pensadas, definindo o ritmo e o tempo de um vídeo. O resultado é semelhante a uma história em quadrinhos, e o objetivo é detalhar a sequência narrativa e, principalmente, organizar o pensamento numa ordem lógica e cronológica.

Por isso, optou-se por trazer esse recurso para a oficina, a fim de demonstrar, com seu uso, uma forma de ajudar estudantes surdos a construir suas narrativas por meio de um esboço visual que se concretiza, posteriormente, numa animação ou pequeno vídeo. A materialidade de suas ideias, nesse primeiro momento, repercute na necessidade de usos de ferramenta linguístico apropriado para construção da narração.

Sabe-se que as novas mídias, em especial a mídia móvel smartphone/celulares, favorecem a comunicação entre os surdos pelo fato de usarem a língua gesto-visual em uma vídeo-chamada, por exemplo, como uma situação de comunicação bem comum atualmente, graças a sua popularização de acesso. Pensando nisso, escolheu-se uma ferramenta de criação de vídeo, ou animação, que pudesse ser utilizada facilmente com o celular.

O *Stop Motion Studio*⁴ é um aplicativo gratuito para fazer filmes em *stop motion* (quadro a quadro). Ele tem uma interface fácil de usar para criar filmes de animação. Cada cena criada é fotografada, move-se pequenas partes dos personagens ou do cenário e tira-se nova foto. Quanto mais fotos feitas, mais fluidez a animação terá. Ao final da sequência de fotos, coloca-se o vídeo para “rodar”, o que gera a percepção da animação dos elementos, gerando movimento.

Tomou-se o cuidado de enfatizar que cada sequência narrativa deveria comportar os elementos elencados na habilidade da BNCC, prestando-se especial atenção para os recursos de coesão de marcação temporal, objetivo principal da oficina em relação ao aprendizado de LPL2. Foi intenção propor, durante a oficina, a produção de narrativas curtas visuais que integrassem na sua composição elementos tanto da língua escrita como da visualidade.

3 Mais informações podem ser conseguidas em <https://rockcontent.com/br/blog/storyboard>. Acesso em 10/07/2024.

4 Pode ser baixado de qualquer loja de aplicativos de celulares ou no computador. Há as versões gratuita e paga.

3. METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Por tratar-se de uma oficina de três horas, durante o II Congresso Internacional sobre o Ensino de Português como segunda língua para surdos, cujo foco recaía em materiais didáticos, foi necessário organizar o tempo em sete sessões, a saber: (1) apresentação da teoria de embasamento – textos narrativos (Fig. 1), BNCC, textos multimodais/multissemióticos e as ferramentas storyboard e Stop Motion Studio;

Figura 1 - Slide da apresentação teórica



Fonte: Autoria própria

(2) leitura comentada dos livros (a) Onde vivem os monstros, do autor e ilustrador Maurice Sendak, para mostrar como uma narrativa pode ser desenvolvida com ilustrações e com textos na mesma página ou apenas ilustrações em páginas duplas e assim por diante, de forma que, sem “ler” as imagens e o texto verbal, não se tem a noção do todo da narrativa proposta pelo livro; e (b) Construindo um sonho, do autor e ilustrador Marcelo Xavier, para estimular o uso da técnica da massa de modelar para composição de cenários e personagens (Fig. 2); (3) apresentação das possibilidades diversas de materiais para confecção dos cenários e dos personagens – massa de modelar, EVA, papéis coloridos, canetinhas, giz de cera e lápis de cor, entre outros. Aqui, retomando a importância de aprendizagem da constituição das imagens, estáticas ou em movimento, como base da gramática visual (Santaella, 2012; Leborg, 2015; Rosado e Taveira, 2019);

Figura 2 - Capas dos livros lidos em sala



(4) explicação sobre *storyboard* e *Stop Motion Studio*, com solicitação para baixarem o aplicativo em seus celulares; (5) distribuição de folha para confecção do *storyboard*: tendo em vista que a proposta da oficina era a criação de narrativas curtas visuais, a folha era dividida em começo, meio e fim (Fig. 3), para que os participantes pudessem construir seus esboços gráficos já pensando nas etapas da sequência narrativa de suas histórias, bem como da construção de personagens e cenários;

Figura 3 - Folha do *storyboard*

Título da história: _____
Nome: _____
Turma: _____
Data: ____/____/____

STORYBOARD

1 - Começo	2 - Meio	3 - Fim

Fonte: Autoria própria

(6) confecção dos personagens e cenários, com as fotografias de cada movimento; (7) apresentação das animações e discussão sobre os resultados obtidos.

No decorrer da oficina, foi explicado que, para darem noção de movimento, cada parte da narrativa deveria ser subdividida em alguns momentos e que, para isso, o modelo do *storyboard* poderia ser redesenhado, de forma a resultar num esboço detalhado, feito de rascunhos de desenhos. O fundo, ou cenário, poderia ser permanente e o movimento deveria ser enfatizado por meio dos personagens, feitos de massa de modelar ou de EVA para que braços e pernas (por exemplo) pudessem ser recolocados e fotografados a cada pequena modificação, resultando numa sequência de imagens capaz de dar a ilusão do movimento, quando acionados os recursos de edição, tempo e sequenciamento próprios do aplicativo selecionado - *Stop Motion Studio*.

Para auxiliar, foram mostrados modelos de animação encontrados no livro-brinquedo *Segredos do Cinema*, da editora Melhoramentos (Fig. 4), que traz a história da animação e de algumas técnicas que contam com o efeito gerado pelo fato de a retina reter por alguns fragmentos de segundo uma imagem, o que faz com que uma outra imagem apresentada em certa velocidade seja impressa na mente como parte da anterior, completando o movimento, sucessivamente. O livro-brinquedo foi passado de mão e mão para que os participantes pudessem compreender a técnica da geração de movimento a partir de vários quadros.

Figura 4 - Livro Segredos do Cinema



Foi-lhes solicitado que produzissem narrativas curtas visuais que integrassem, na sua composição, elementos tanto da língua escrita como da visualidade. Para isso, foi distribuída, também, aos participantes uma folha com diversas expressões de marcadores temporais (“Era uma vez”, “Tempos depois”, “Uma semana depois”, “Enquanto isso”, “Por fim”, “Além disso”, entre outros) escritas em molduras, para que colocassem entre suas cenas, dando a sequência de tempo que melhor lhes conviessem (Fig. 5), já que este era o objetivo principal da oficina em relação ao aprendizado da LPL2. Havia também molduras em branco, para que escrevessem outras expressões temporais e, ainda, o título e autoria do vídeo.

Figura 5 - Marcadores temporais



Fonte: Autoria própria

Os frames selecionados foram organizados de forma a analisar elementos da gramática visual (enquadramento, uso de cores, cenário, zoom), da língua portuguesa escrita (títulos, autores, expressões de passagem do tempo como elementos de coesão textual) e a construção de personagens, temáticas, elementos da subjetividade.

Durante todo o tempo da oficina, asicineiras acompanharam e deram instruções aos participantes sobre a confecção de cada etapa, como: preparar o cenário, criar os personagens, fazer os movimentos dos personagens, tirar as fotos com enquadramento apropriado, segurar o celular (câmera)

sempre na mesma posição, não deixar de colocar as molduras com o título do vídeo e os créditos de produção, usar as molduras com os marcadores temporais ao longo de suas narrativas visuais. Também houve explicações a respeito do uso de cores, preto e branco, alguns efeitos como zoom, com o intuito de que a gramática visual também fosse compreendida, apesar de não haver tempo suficiente para aprofundar a questão.

Essas fotografias, ou frames, em articulação com os elementos de coesão temporal escritos em língua portuguesa, resultaram em composições capturadas pelos vídeos gerados pelo aplicativo, as quais denominamos “narrativas curtas visuais”.

O resultado das análises dos vídeos é apresentado a seguir.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Não foi interesse expor os participantes nem os resultados integrais. Portanto, para as análises que se seguem, foram utilizadas apenas capturas de alguns frames, de forma a destacar os elementos textuais em análise, assim como as condições materiais da realização (principalmente os marcadores temporais e os recursos plásticos e tecnológicos).

Os participantes eram de diversos perfis, tais como surdos, intérpretes e educadores, o que muito enriqueceu a oficina, pois as trocas eram constantes.

A seguir, serão apresentadas breves análises de 5 narrativas criadas na oficina de língua portuguesa como L2 para surdos. Será destacado o uso de elementos de coesão da narrativa, que são os marcadores e conectivos temporais apresentados durante a oficina de narrativas curtas, conforme explicado, anteriormente, na metodologia do trabalho.

Vídeo 1: Onde vivem os monstros

A narrativa visual mostra um personagem malhando seus músculos numa academia. Três momentos são marcados, 1ª semana, 2ª semana e o resultado final. Quanto ao uso dos marcadores temporais, o passar do tempo é quase um segundo personagem, dada a sua importância para o desenvolvimento dos músculos do personagem principal. Esse tempo investido está por trás da brincadeira proposta no título, pois a dupla de participantes autoras optou por criar uma história com título que brinca com a leitura prévia feita pelas oficinas do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendack. A dupla de autoras da animação criou um novo sentido para a proposta de Sendack, pois o personagem principal é um homem que investe seu tempo, e supostamente sua atenção e valores, apenas para ser musculoso. Seria o “malhador” um monstro? Fica aí a brincadeira e o jogo de intertextualidade para o espectador resolver, sendo interessante observar que a leitura do texto desperta, por analogia, os monstros dos leitores.

O uso da massa de modelar facilitou a movimentação dos braços do personagem que levanta e

abaixa pesos para ficar bem forte.

Quanto ao uso dos conectivos temporais, o empenho do personagem dessa narrativa curta em ganhar músculo passa por “Uma semana depois”, “Até que” e “Fim”, mostrando a rotina do personagem na academia de musculação e sua perseverança, conforme pode ser observado na sequência da Figura 6.

Observa-se como o movimento dos braços foi criado e, no final, a massa de modelar utilizada na confecção do personagem ajuda na construção do corpo musculoso dele. A dupla se preocupou em utilizar os marcadores temporais, enfatizando o processo de o personagem se tornar um “monstro” da musculação.



Figura 6 - Frames da animação Onde vivem os monstros

Vídeo 2: O nascimento de uma planta

Duas participantes da oficina optaram por fazer narrativas curtas tematizando o desabrochar de uma flor desde a germinação de uma semente. O cuidado necessário com as plantas, com a natureza de forma geral, e em última instância a cooperação e a empatia são temáticas que apareceram num total de quatro narrativas.

O registro do processo de criação do vídeo “O nascimento de uma planta” revelou a apropriação, durante a oficina, de elementos linguísticos tanto da gramática visual (pelo aprimoramento do enquadramento da imagem no ato da fotografia) como da gramática da língua portuguesa (pela ampliação do

uso do repertório de conectivos temporais). No registro dessa história em especial, chama a atenção a rápida apreensão e a experimentação, no tempo curto da oficina, que favoreceram o aprimoramento tanto do enquadramento da cena criada como do uso dos conectivos temporais. A participante teve tempo de rever seu trabalho e melhorá-lo tanto na parte dos enquadramentos quanto na de uso dos marcadores temporais, gerando, assim, duas versões para a mesma história. Seleccionamos quatro frames que mostram a semente crescendo na terra, por meio de elaboração de pequenos movimentos que representam a germinação da semente e o uso de várias fotografias dessa sequência inicial (no *storyboard* da participante, essa etapa - início - foi descrita por palavras e não por desenhos), o tempo passando (com o recurso da fotografia da placa com o conectivo escolhido) e a flor desabrochada, não só com enquadramento melhor, se comparada à primeira sessão de fotografias, mas com uso de “zoom” que foi conseguido com a aproximação da câmera à cena montada com massa de modelar sobre papelão, sendo que tanto o “zoom” como o enquadramento podem ser considerados elementos da gramática visual.

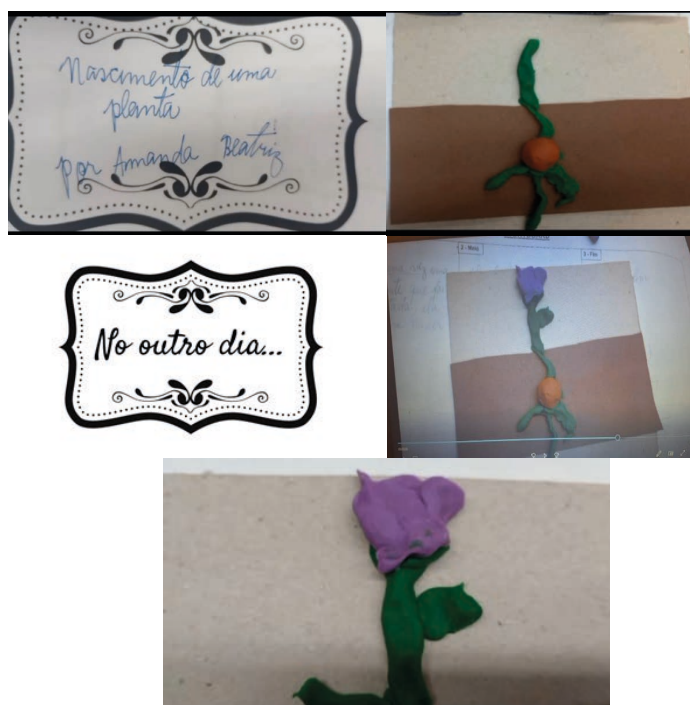
O primeiro frame apresenta a placa “Era uma vez...”, em seguida vemos a imagem da semente. Uso de “No outro dia...”, a flor desabrochada e, por fim, o “zoom” na flor (Fig. 7).

A quarta imagem da sequência da Figura 7 faz parte da primeira elaboração, mostrando a falta de enquadramento na hora de fotografar. A flor já está pronta, mas vemos por trás dela o *storyboard* da participante. Na sequência do exercício durante a oficina, observa-se um melhor enquadramento durante a fotografia.

Para obter o melhor resultado, a flor pronta foi desmembrada para que pudesse ser feita por etapas a serem fotografadas separadamente de forma a mostrar a germinação acontecendo aos poucos. A quinta imagem da Figura 7 mostra a flor fotografada com enquadramento e “zoom”.

Houve uso de moldura em branco para fazer o título e autoria do vídeo.

Figura 7 - Frames da animação Nascimento de uma planta



Vídeo 3: Era uma vez

O vídeo “Era uma vez”, que tematiza o amor, mereceria ser aprimorado em outra ocasião, para o aprofundamento no uso dos recursos temporais sugeridos. A dupla usou apenas o elemento de coesão temporal “Era uma vez” como título da narrativa visual e para dar início às fotografias para realizar o filme de *stop motion*, e o “Fim” na finalização. Não houve uso dos elementos de conexão ao longo do texto viso-verbal e na elaboração dos créditos finais. Teria sido mais interessante chegar a noções de tempo mais especializadas, como “foi amor à primeira vista”, “assim que se viram”, ou “quando se encontraram”, por exemplo. Os créditos com os nomes das autoras e outros elementos próprios desse tipo de texto também poderiam ser mais explorados.

Como as autoras optaram por usar EVA recortado para fazer os personagens e seus movimentos, houve maior investimento durante a oficina para solucionar como se daria a movimentação, o enquadramento e a fotografia quadro a quadro, de forma a dar movimento à ideia de representar o amor, deixando de lado a proposta do uso dos marcadores temporais. A preparação dos elementos utilizados para passar a mensagem de forma visual exigiu da dupla quase o tempo todo da oficina, pois envolveu o recorte de elementos do cenário que garantiram que os elementos do fundo (nuvens azuis e “exclamações” vermelhas que, ao mesmo tempo, são as partes que se unem para formar o coração) se aproximassem de forma a valorizar a movimentação dos personagens, pois, a partir da narrativa visual, esses elementos formam um todo de referências que permitem a leitura dos gestos e dos acontecimentos na cena, como podemos observar na Figura 8.

Ainda na Figura 8, a fotografia intermediária mostra a aproximação dos elementos de fundo e dos personagens. Em seguida, os elementos de fundo e os personagens se unem para representar o encontro amoroso.



Figura 8 - Frames da animação Era uma vez

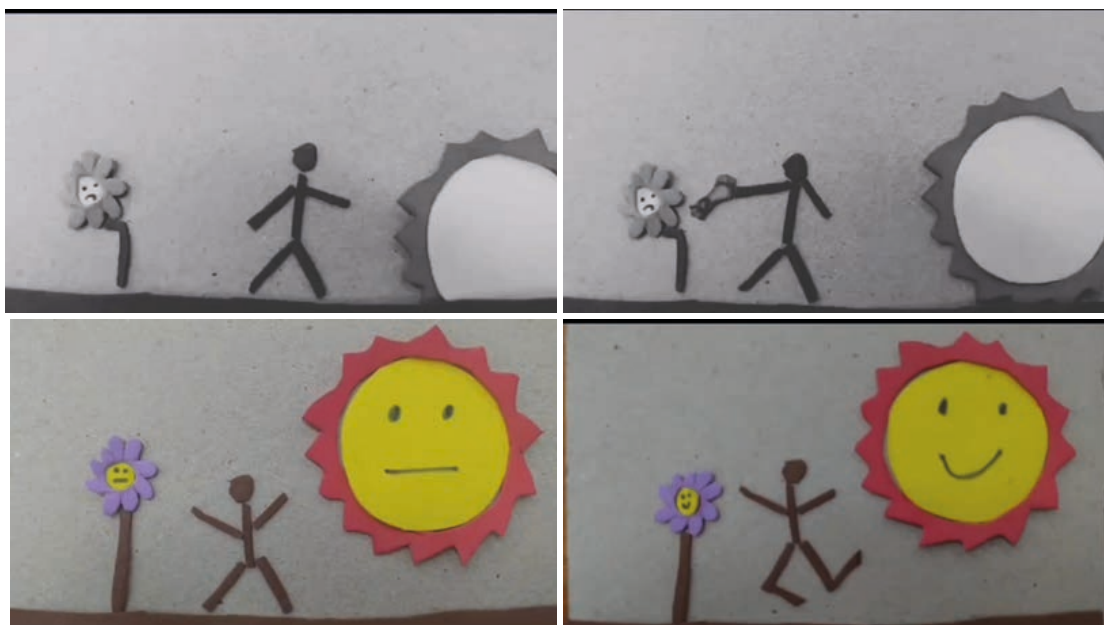
Vídeo 4: Regue e colherás!!!

No vídeo “Regue e colherás!!!”, o autor usou como elemento da gramática visual a fotografia em preto e branco, num primeiro momento, para mostrar a flor desolada, sem água, prestes a morrer, e, em seguida, a fotografia colorida para mostrar o que aconteceu depois, graças ao cuidado do personagem que lhe dá água e traz as cores de volta, não só para a flor, mas também para o mundo, como se pode ver na Figura 9.

Na montagem com fotografias dos frames, o participante mostra o uso das cores contribuindo para a compreensão da narrativa curta visual. Aqui também foi utilizado o EVA como material para a confecção das cenas e dos personagens. Novamente, não houve a inserção dos marcadores temporais como foi proposto pelas oficinas. O trabalho com recorte do EVA das partes que se movimentam demanda mais tempo do que era disponível.

Este participante só usou os marcadores temporais de abertura e fim.

Figura 9 - Frames da animação Regue e colherás!!



Vídeo 5: Quem sou eu?

Recorrente na literatura, principalmente para as crianças, a construção da identidade foi tematizada no vídeo “Quem sou eu?”. A introdução gradual dos elementos constitutivos do personagem – um caracol – faz um jogo de “o que é, o que é?”, introduzido pelo título. Em termos da estética das imagens, o uso do “zoom” no papelão de base gerou um efeito de textura de areia ou terra, por onde passeia o personagem que aos poucos descobre sua identidade, junto aos “leitores” dessa narrativa visual (Fig. 10).

O título foi feito com letra cursiva e uso de diferentes cores de canetinha, dentro da moldura

vazia, oferecida pela oficina, revelando cuidado e capricho. Os elementos de composição do personagem aparecem aos poucos, gerando suspense e movimento. A fotografia final com enquadramento simétrico, personagem pronto, revela sua identidade. Aqui também não houve o uso dos marcadores temporais.

Figura 10 - Frames da animação Quem sou eu?



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado anteriormente, a oficina “Narrativas Curtas Visuais” se propunha a incentivar os participantes a criarem pequenas animações com os recursos do *Stop Motion Studio*. Como a oficina estava inserida em um congresso cujo tema versava sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (LPL2), escolheu-se trabalhar com o gênero textual narrativo, de forma a desenvolver os marcadores temporais como recurso coesivo na construção do texto, por tratarem-se de recurso linguístico com certo grau de dificuldade para surdos em contato com a LPL2.

Os vídeos analisados demonstraram uma compreensão clara da coesão temporal, especialmente no vídeo “O nascimento de uma planta”, em que os marcadores temporais foram utilizados de forma eficaz para descrever o crescimento da semente.

Os participantes eram de perfis bem distintos. Havia homens e mulheres, todos de idade adulta, surdos e ouvintes, alguns eram intérpretes. Mostraram-se interessados nas explicações teóricas, fazendo perguntas, esclarecendo dúvidas, e muito entusiasmados com a possibilidade de criarem animações, principalmente com o uso de materiais como massa de modelar e EVA. Por serem adultos, geralmente estão distanciados do contato com esse tipo de material e de atividade.

Os resultados revelaram empenho e dedicação na realização da proposta feita pelasicineiras. No entanto, nem todos os produtos atenderam às instruções. Era necessário construir uma narrativa visual, mas que também englobasse o uso de marcadores temporais como forma de desenvolvimento da LPL2.

É possível que o envolvimento com a construção das animações, com o uso dos materiais variados, tenha tomado tanto tempo quanto investimento dos participantes, deixando a parte da utilização dos marcadores temporais em segundo plano. A parte lúdica da produção do vídeo se sobressaiu em relação ao objetivo de trabalhar com a LPL2, contudo se compreende que, para a construção de narrativas, é importante investir na imaginação, na criatividade e na autoria. Esse resultado nos leva a refletir sobre a possibilidade de futuros desdobramentos da experiência obtida no congresso para o ensino da LPL2 com investimento de tempo maior (mais horas/aula de oficina, na escola, por exemplo, ou em cursos de aprimoramento da narrativa).

Consideramos os resultados satisfatórios, pois, ao exibirmos todos os vídeos para o grupo, alguns perceberam o que deixaram de incluir e fizeram comentários elogiosos, enaltecendo o cumprimento da tarefa pelos colegas. Viu-se que o trabalho com os princípios da narrativa junto a recursos visuais auxilia na construção de textos e no desenvolvimento da LPL2, principalmente com foco nos recursos de coesão textual indicativos da passagem de tempo, auxiliando a compreensão pelos surdos de expressões próprias da narrativa ficcional.

Pudemos observar que muitos se preocuparam com as questões da gramática visual, como enquadramento, uso de cores, movimento, entre outros aspectos, mesmo não tendo sido este o objetivo central da oficina. Abre-se aqui um caminho para novas oficinas em que o conhecimento sobre a gramática visual, indispensável para o estudante surdo, seja mais desenvolvida, junto a novas propostas de ensino de LPL2.

Também se observou que o *Storyboard* (e ainda o roteiro ou o esboço) é uma ferramenta que promove a organização do pensamento, prevendo as etapas da narrativa, quadro a quadro, ou cena a cena, ou passo a passo, por meio de planejamento prévio. Também o uso do *Stop Motion Studio* concretiza visualmente a narrativa elaborada, garantindo comprometimento, ludicidade e noção de começo, meio e fim.

Percebemos que, para que todos os aspectos envolvidos na produção de uma narrativa curta visual, integrada ao ensino de recursos da língua portuguesa na composição do texto escrito, há a necessidade de mais tempo despendido. No caso de este trabalho ser levado para a sala de aula de estudantes do

nível básico, o ideal seria que a atividade tivesse a duração de, pelo menos, 10 tempos de aula (50 min cada), para que haja a possibilidade de retorno para a correção e aprimoramento de todos os recursos envolvidos na proposta.

Apontamos, assim, para a necessidade de se estender a proposta da oficina de forma a integrar um currículo que favoreça a criatividade e a imaginação, dando tempo, espaço, recursos para a construção gradual de elementos próprios da narrativa visual, como os personagens, os cenários, as temáticas, as subjetividades, as intertextualidades, característicos da multimodalidade e da multissemiótica. Entendemos que o diálogo entre texto escrito, imagem, projeto gráfico, movimento, tecnologias, aliados ao uso de smartphones em sala de aula gera resultados positivos. Por fim, esperamos ter contribuído com este trabalho para a ampliação dos debates a respeito do desenvolvimento de materiais didáticos e de recursos modernos para o ensino e a aprendizagem da LP como L2 pelos estudantes surdos de qualquer segmento de ensino.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- JENEUSSE, Gallimard. *Segredos do Cinema*. Trad. Maria Alice Sampaio Dória. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2. nd. London: Routledge, 2006.
- LEBORG, Christian. *Gramática visual*. Trad. Priscila Farias. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.
- ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 355-372, jul./set. 2019.
- SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SENDACK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. Trad. Heloisa Jahn. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- SIMÕES, Darcília. Multimodalidade e inteligências múltiplas nas aulas de Língua Portuguesa. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/57115>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. UFSC, Florianópolis, 2009.
- XAVIER, Marcelo. *Construindo um sonho*. Belo Horizonte: RHJ, 2018.

Submetido em: 16/07/2024

Aceite em: 22/10/2024

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LIBRAS COMO L1 PARA ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DIDACTIC RESOURCES FOR TEACHING LIBRAS AS L1 TO DEAF ELEMENTARY STUDENTS

Gabriela Otaviani Barbosa¹

Universidade Federal do Tocantins

<https://orcid.org/0000-0002-7497-185X>

gabriela.otaviani@uft.edu.br

Jaqueline Rodrigues do Nascimento Santiago²

Universidade Federal do Tocantins

<https://orcid.org/0009-0000-8638-9157>

jaquelinernsantiago@gmail.com

Milena Lago da Silva³

Universidade Federal do Tocantins

<https://orcid.org/0009-0004-0959-6442>

milena.lago@mail.uft.edu.br

RESUMO: Este artigo apresenta os materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para os estudantes surdos do Ensino Fundamental. Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar o uso do planejamento de objetos educativos visuais culturais pelas monitoras bilíngues do curso de Letras Libras da UFT. Fundamentado nas teorias de Stumpf (2021), Soares (1998), Milani (2011) e Morin (2001), os quais discutem aspectos essenciais do tema abordado. O estudo buscou destacar dois materiais didáticos em Libras e escrita de sinais que utilizam princípios, procedimentos sistemáticos, instrumentos estruturados e métodos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem de L1 dos alunos no contexto escolar e social. Por fim, as conclusões da investigação na produção de materiais didáticos verificaram uma grande presença de aplicação de estratégia. Isso acontece na descrição de instrumentos pedagógicos e métodos, em que há elementos recursos visuais culturais, em que as monitoras elaboraram as matérias educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Libras como L1; Materiais didáticos; Alunos surdos do Ensino Fundamental, Monitores bilíngues.

ABSTRACT

This article presents didactic materials for teaching Libras as L1 to deaf elementary school students. The research aimed to demonstrate the use of cultural visual educational objects planned by bilingual monitors from

1 Mestra em Linguística Aplicada pela UFSC. Professora da Universidade Federal do Tocantins do curso de Letras – Libras, Porto Nacional, Tocantins, Brasil.

2 Graduanda do curso de Letras – Libras da Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, Tocantins, Brasil.

3 Graduanda do curso de Letras – Libras da Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, Tocantins, Brasil.

the UFT Libras program. It is grounded in the theories of Stumpf (2021), Soares (1998), Milani (2011), and Morin (2001), who discuss essential aspects of the topic addressed. The study sought to highlight two didactic materials in Libras and sign writing that utilize principles, systematic procedures, structured tools, and specific methods for developing students' L1 learning in educational and social contexts. Finally, the study's conclusions regarding the production of didactic materials revealed a significant use of strategic applications. This is seen in the description of pedagogical tools and methods, which include cultural visual elements that the monitors used to develop educational materials.

KEYWORDS: Teaching Libras as L1; Didactic materials; Deaf elementary school students; Bilingual monitors.

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho, intitulado 'Materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental', tem como objetivo analisar o desenvolvimento das monitoras bolsistas bilíngues do curso de Letras-Libras do campus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins. O estudo foca no uso de materiais didáticos utilizados nas práticas atuais de ensino de Libras como L1 para os estudantes surdos, com a finalidade de avaliar seu impacto no crescimento desses alunos. Nesse contexto, torna-se necessário apresentar os resultados da aplicação desses materiais na evolução dos alunos surdos, avaliando características, bem como as atitudes explícitas e conscientes dos profissionais bilíngues envolvidos no processo de ensino. Busca-se verificar se os dados obtidos, demonstrar os resultados alcançados com o uso de materiais didáticos em Libras e escrita de sinais, além de reconhecer as concepções pedagógicas do ensino de L1 para a educação de surdos. Outra meta é identificar princípios e procedimentos sistemáticos que possam tornar os materiais didáticos mais acessíveis e eficazes para os alunos surdos. Ademais, pretende-se avaliar se os alunos surdos conseguem reconhecer os comportamentos e valores transmitidos por meio do letramento visual utilizado pelos professores para aproximá-los do conhecimento no espaço cultural. Em suma, o projeto visa refletir sobre o cotidiano da comunidade surda, as lutas enfrentadas nas práticas de ensino de Libras e escrita de sinais, bem como o papel fundamental dos materiais didáticos nesse processo educativo.

O material didático pesquisado, focado apenas nos alunos surdos, apresenta duas metodologias de ensino diferentes, utilizando-se de Libras e escrita de sinais como base para a prática didática. Por essa razão, acredita-se que o material seja apropriado para esse público, uma vez que os estudantes podem aprender de forma autônoma as lições e atividades visuais, promovendo a criação de um espaço cultural próprio para a comunidade surda. A oportunidade de aprendizado tanto em Libras quanto em escrita de sinais possibilita que os aprendizes, apesar de suas diferenças, adquiram e compartilhem seus conhecimentos, sua cultura e suas práticas. O pensamento relevante de Stumpf (2005, p. 38) diz que:

O desenvolvimento intelectual e cultural dessas comunidades surdas tem evoluído e o caminho natural dessa evolução passa pela aquisição de uma escrita própria que pode proporcionar o acesso a um novo patamar em suas expressões culturais e comunicativas. Com a aprendizagem da escrita de sinais, os surdos vão ter a oportunidade de desenvolver uma nova cultura, que é a cultura surda escrita, um pouco diferente da cultura surda sinalizada.

Além disso, esses alunos podem desenvolver novas habilidades, despertar o interesse pelos materiais didáticos e compreender melhor o processo de implementação de novas estratégias para o ensino de Libras como L1. Isso ocorre por meio de estratégias pedagógicas práticas durante sua experiência como futuros profissionais.

O papel do material didático no ensino de Libras e na escrita de sinais para os estudantes surdos é promover o uso de uma língua nativa que possui sinais próprios e tem como objetivo representar a língua de sinais. Esta é organizada por um sistema em que os sinais são representados tanto pelo conceito quanto pela imagem visual. O sistema de escrita de sinais, *Sign Writing*, representa os sinais em forma escrita, enquanto o “significante (som articulado) estimula na mente do ouvinte o reconhecimento do significado (a ideia ou coisa referida pelo signo)” (Milani, 2011, p. 103), conforme expresso nos recursos pedagógicos de Libras. Dessa forma, os surdos podem compreender tanto o significado quanto o significante por meio do letramento visual proporcionado pelas ferramentas de ensino de Libras e pela escrita de sinais.

Nesse contexto de formação dos signos, os conceitos de alfabetização e letramento são bastante importantes. A alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, enquanto o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que utilizam a escrita (Soares, 1998).

É importante que o processo de alfabetização, imerso nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais, organize o pensamento, as ideias e as experiências, e registre, de maneira natural, as relações entre significado e significante que constituem o mundo surdo. Por meio da experiência visual com o sistema de escrita, que se relaciona ao uso da língua, os alunos surdos começam a criar hipóteses e a se alfabetizar. Ou seja, ter experiência com o sistema de escrita significa saber lê-lo. De acordo com Morin (2001), o material didático de Libras com escrita de sinais, utilizado como instrumento de mediação em ambientes escolares, contribui para o desenvolvimento da consciência dos estudantes surdos e para a aprendizagem da L1 nos diversos contextos em que circulamos, sendo, assim, fundamental na vida real.

Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (Morin, 2001, p. 76).

Proporcionar aos surdos a oportunidade de expressarem suas ideias, seus pensamentos e hipóteses sobre suas experiências visuais com o mundo surdo é fundamental para o processo de aquisição de materiais didáticos em Libras e escrita de sinais.

O objetivo deste trabalho é apresentar a criação de materiais de apoio em Libras e com escrita de sinais, enfatizando a realização de materiais visuais e culturais. Para tanto, é necessário implementar estratégias pedagógicas por meio das alunas bilíngues, desenvolver novos métodos comunicativos e atividades didáticas, além de demonstrar exemplos de modelos de conteúdos educacionais de forma

funcional para os estudantes surdos do Ensino Fundamental.

A hipótese sugere a observação do progresso das monitoras bilíngues do curso de Letras-Libras do campus de Porto Nacional. Para isso, formula-se a seguinte pergunta: Quais são as novas estratégias pedagógicas e métodos para o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas no uso desses materiais didáticos visuais e culturais em Libras, com escrita de sinais, no ensino de Libras como primeira língua (L1) para estudantes surdos do Ensino Fundamental no contexto do letramento visual?

Nesse contexto, a evolução dos livros didáticos visuais-culturais trouxe uma ambiguidade em relação ao seu público. Inicialmente a figura central era a do professor; porém, a partir da segunda metade do século XIX, tornou-se evidente que o livro didático não era um material de uso exclusivo deste, utilizado apenas para transcrever ou ditar conteúdo. Observou-se que o livro precisava ir diretamente para as mãos dos alunos.

Essa mudança de perspectiva passa a ver o aluno como consumidor direto do livro, sinalizando, tanto para autores quanto editores, que era necessário modificar o produto para atender novas exigências, transformando e aperfeiçoando sua linguagem. Nesse sentido, as ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos gêneros didáticos, como os livros de leitura e de lições (Bittencourt, 2004).

No futuro, propõe-se uma evolução no material didático visual-cultural para ser divulgado gratuitamente online, para que os alunos surdos o utilizem no espaço virtual do *site*. Espera-se que o professor desses alunos seja capaz de adaptar e complementar o livro de Libras e escrita de sinais e também produzir novos materiais. Também se espera que os estudantes surdos do Ensino Fundamental sejam capazes de utilizar recursos específicos da *internet*, numa editoração eletrônica. Eles, em colaboração com seus colegas, desenvolveram livros didáticos, especialmente visuais. Nesse sentido, Quadros (2002, p. 10 *apud* Gesser, 2012, p. 96) define cultura surda:

como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas: ela é visual, traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Os demais professores surdos e bilíngues podem considerar a proposta de criar um site específico para compartilhar atividades que auxiliem os alunos a aprender diversos conteúdos escolares, além de propor desafios que estimulem o raciocínio lógico e a possibilidade de responder a partir de sua própria perspectiva durante o processo de aprendizagem. Os materiais didáticos poderão incluir sinais, português com sinais, escrita de sinais, exercícios interativos, jogos criativos, atividades rápidas, textos para leitura com exercícios de vocabulário, expressões em Libras com escrita de sinais, dicas e técnicas para avaliações, sugestões de atividades e planos de aula. O movimento dos educadores de Libras visa incluir, em suas grades curriculares, atividades que consideram essenciais para esses profissionais no ambiente escolar. De acordo com Matos (2007, p. 2):

As mudanças na organização do processo de trabalho, o avanço tecnológico e os meios de in-

formação e de comunicação da atualidade, ao colocarem novas exigências para escola, apontam outros requisitos para a formação dos seus profissionais.

Desse modo, um maior número de usuários no *site* poderia contribuir significativamente para o seu sucesso no Brasil, além de aumentar o interesse em aprender sobre os aspectos dos materiais didáticos em Libras e escrita de sinais.

A página do professor oferece um guia para o aluno com exercícios interativos, jogos e trabalho com vocabulário do site do aluno; dicas de como usar alguns aspectos do material; arquivos para download com palavras cruzadas para testar vocabulário; ideias de atividades rápidas; textos para leitura com exercícios de vocabulário e expressão oral; transcrição das fitas, modelos de aula com worksheets para os alunos e notas para ajudar o professor a ministrar essa aula e, também, dicas e técnicas para tarefas de avaliação. Uma novidade é um espaço virtual para o compartilhamento de sugestões de atividades, planos de aula e artigos de autoria dos professores usuários do site (PAIVA, [s.d.], p. 25).

Os conteúdos instrucionais integram a cultura, a pedagogia, a produção editorial e a memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, continua a exercer uma função relevante para os alunos surdos, atuando como mediador na construção do conhecimento. A criação de recursos didáticos exige atenção, intenção, pausa e concentração para refletir e compreender a mensagem entre Libras e a escrita de sinais, utilizando o português e imagens como signos, significante e significado. Segundo Ferdinand de Saussure (1916), o signo linguístico é a união entre o significado, que representa mentalmente um conceito como expressão, e o significante, que caracteriza mentalmente uma imagem presente na memória dos estudantes surdos durante sua aquisição de alfabetização e letramento visual. Isso ocorre de forma distinta em relação a outras mídias, como sites, DVDs, e outros instrumentos, como enciclopédias, recursos audiovisuais, softwares didáticos, CD-ROMs, entre outros.

O suporte didático em Libras, juntamente com a escrita de sinais, se destaca não apenas por seu conteúdo, mas também por seu projeto gráfico, que visa atrair a atenção e provocar a intenção de fomentar a leitura e a escrita.

O material didático, enquanto livro, pode ser assim definido:

Como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. No universo escolar atual o livro didático coexiste com diversos outros instrumentos como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, Internet, dentre outros, mas ainda assim continua ocupando um papel central (Stray, 1993, p. 77-78).

Durante muito tempo, o texto escrito e o conteúdo foram os critérios mais importantes e valorizados na hora de se produzir um material didático e as imagens desempenhavam um papel secundário, ou simplesmente decorativo. Contudo, hoje, a imagem passou a ser valorizada e seu papel é visto como menos decorativo e mais ilustrativo, no sentido de apoiar e complementar o conteúdo textual (Couti-

nho; Freire, 2006).

A relação entre imagem e texto, formas, cores, enfim, recepção de informação por meio de recursos visuais impressos, necessita ser observada, especialmente em relação à sua capacidade mediadora. E, refletir sobre a mediação promovida pelo letramento dos alunos surdos por meio de abordagens pedagógicas suscita também questões relevantes, tais como a apresentação do conteúdo de forma criativa, organizada e interessante, o estímulo ao estudo e a facilidade da compreensão do conteúdo em Libras e escrita de sinais, utilizando o sistema *Sign Writing*.

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação (Stumpf, 2013, p. 63).

Atualmente, no Brasil existem quatro sistemas de escritas de sinais em uso, são eles: *Sign Writing* (Sutton, 1974), ELiS (BARROS, 2008), SEL (Oliveira, 2011) e Visografia (Benassi, 2017) presentes nos diversos níveis de escolaridade e modalidades de ensino. A comunidade surda, que domina plenamente a Libras, demonstra grande facilidade de ler e escrever em escrita de sinais. Contudo, defende-se a adoção do *Sign Writing* para utilizar a escrita de sinais no currículo escolar, por ser considerado o programa que oferece um grafema mais original, rápido, simplificado, esquemático e acessível à educação de surdos no Estado de Tocantins.

A legislação brasileira reconhece e assegura a educação bilíngue para surdos, conforme a Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e pela Lei n. 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), essas normativas garantem aos alunos surdos o acesso ao conhecimento de seus métodos, recursos e atividades especificadas, com base na organização curricular.

A fim de implementar as metas e as estratégias previstas no PEE-TO, o governo do estado do Tocantins criou uma comissão para elaborar propostas de inserção da língua brasileira de sinais como componente curricular na educação básica e para a implementação de uma Educação Bilíngue de Surdos, com membros da Secretaria de Educação e da Universidade Federal do Tocantins, a partir da portaria 1049 de 16 de junho de 2021 (CARNEIRO, 2023, p. 335).

Nesse contexto, surgem os movimentos sociais que lutam pela implementação de uma Educação Bilíngue de Surdos na Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins e inserção da Língua Brasileira de Sinais como componente curricular. O grupo de professores pesquisadores da UFT tem dialogado com a Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes (Seduc - TO) sobre os conteúdos a serem estudados e as demandas referentes ao ensino de Libras e a escrita de sinais como L1, além dos procedimentos para formalizar as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas no currículo escolar. “Parte do pressuposto de que a língua de sinais deve ser o meio de comunicação

principal e que a língua oral deve ser aprendida na sua modalidade escrita” (Gesser, 2012, p. 88). De acordo com Quadros (1997, p. 27):

[...] se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais.

O *SignWriting* tem o objetivo garantir a todos os alunos o acesso ao sistema registrado, utilizado nas disciplinas de escrita de sinais nas grades curriculares de universidades e escolas de surdos, ou em projetos de formação de professores experientes dessa área. Ademais, promove a participação em práticas sociais que usam a grafia visual como sistema simbólico, contribuindo para a construção de instrumentos de avaliação e registro de aprendizagem da leitura e escrita em Libras.

Ao apresentar o sistema registrado, o *SignWriting* é traduzido para o termo brasileiro “Escrita de Sinais” sendo este o nome em português para o sistema.

Esse programa permite a forma de transcrição de qualquer língua de sinais por meio de um símbolo em seu próprio idioma, pois expressa de forma natural os parâmetros gramaticais dos sinais, como as configurações de mãos, orientações das palmas, pontos de articulação, movimentos e expressões faciais e corporais. A escrita possibilita a representação gráfica dos sinais, o que a torna uma ferramenta valiosa para todos os usuários (surdos e ouvintes) das línguas de sinais ao redor do planeta.

O sistema mundial foi desenvolvido pela dançarina Valerie Sutton, no ano de 1974. O *SignWriting* é um sistema de escrita das Línguas de Sinais mais usado em nosso campo internacional, sem ser restrito ao norte-americana, uma vez que não foi criado nos Estados Unidos. O desenvolvimento dessa escrita não foi influenciado por um único país, visto que, após a sua criação, foi implementado em diversas nações. Sutton considera-se cosmopolita, isto é, cidadã do mundo (Barreto; Barreto, 2015, p. 71).

Ao ser introduzido no Brasil em 1996, os pesquisadores que desenvolviam estudos linguísticos sobre Línguas de Sinais começaram a aplicar o *SignWriting* no contexto da Educação de Surdos, em práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos visuais.

Desde então, o *SignWriting* tem sido usado e difundido nas escolas públicas tocantinenses, onde foram oferecidas matérias de Libras, com ementas que mencionam o conteúdo em todos os níveis de ensino a partir do ano de 2022. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) esse sistema também é abordado no curso presencial, desde o ano de 2015 alcançando grande êxito. Além disso, diversos alunos têm se dedicado ao estudo de escrita de sinais, visando se tornarem futuros professores surdos e bilíngues nessa área, que é parte da cultura surda.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisas analíticas, descritivas, quantitativas e bibliográficas, com o objetivo de solicitar às monitoras bolsistas bilíngues do Programa Institucional de Inova-

ção Pedagógica (PIIP) do curso de Letras - Libras a criação de dois recursos pedagógicos, em Libras e escrita de sinais, utilizando o sistema escolhido, o *Sign Writing*. Esses materiais estão relacionados ao letramento visual, de acordo com a cultura surda. A apresentação inclui análises estatísticas descritivas, enfatizando a objetividade na coleta de dados obtidos e o uso de instrumentos estruturados e métodos específicos da Libras no ensino de L1 para os estudantes surdos do Ensino Fundamental.

Rodrigues (2007) afirma que, nas áreas analítica, descritiva, quantitativa e bibliográfica foram realizadas pesquisas científicas a partir do levantamento de informações em livros e outros meios de publicação. Esses estudos investigam a descrição sobre dados obtidos de materiais didáticos criados em Libras e escrita de sinais, fornecendo incentivo para a pesquisa analítica de natureza explicativa. A abordagem quantitativa baseia-se predominantemente em dados estatísticos (Rodrigues, 2007, p. 34) e propõe a análise de dois materiais didáticos acerca de uma solução, com o objetivo de desenvolver novos métodos e estratégias para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental. A avaliação busca obter esclarecimentos sobre os elementos constitutivos de determinada prática e “verificar a possibilidade de aplicação prática, de modo a descrever, caracterizar e compreender algo (um texto, uma obra de arte etc.) para proporcionar uma avaliação crítica do mesmo” (Rodrigues, 2007, p. 29).

Com base nos tipos de pesquisas mencionadas, e a partir do levantamento de referências teóricas publicadas em meio de textos escritos e eletrônicos, como livros e sites, investigam-se as descrições sobre os materiais educacionais ou análises dos recursos adaptados a um determinado problema. Dessa forma, é possível utilizar a observação para compreender o processo de aquisição da L1 por alunos surdos, por meio de duas ferramentas didáticas. Além disso, a avaliação permite analisar os conhecimentos dos discentes sobre uma determinada realidade e possibilita a verificação através da observação. Assim, é possível discutir o caráter exploratório, além de descobrir e descrever o processo de desenvolvimento de L1 dos estudantes da comunidade surda do Ensino Fundamental.

A pesquisa intitulada “Materiais didáticos para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos de Ensino Fundamental”, foi conduzida por meio da criação de recursos pedagógicos pelas alunas bolsistas. Um dos elementos desenvolvidos consiste em “Cartas de raças de cães”, contendo imagem e escrita de sinais, enquanto o “Picolé da Libras” foi criado com base em análises de apoio disponíveis no Youtube. Ambos os materiais focam na adaptação de conteúdos educacionais para o ensino de Libras como L1 com ênfase no letramento visual.

Nosso instrumento de coleta de dados consistiu no primeiro material. Na elaboração do instrumento adaptado “Picolé da Libras”, empregou-se o letramento visual por meio de imagens, desenhos de sinais em Libras, ilustrações de frutas, cores, palavras em português e soletração da Libras. O primeiro objeto da pesquisa foi acessado por meio de um vídeo disponível no Youtube, intitulado “Sorvete Mix da Libras”, apresentado pela ‘Prof. Lenira Lima conta um pouco sobre como elaborar matérias pedagógicas em Libras para crianças’⁴. Com uma duração de 13 (treze) minutos e 38 (trinta e oito) segundos, foram selecionados apenas os trechos entre 8 (oito) minutos 27 (vinte e sete) segundos e 13 (treze) minutos e 19 (dezenove) segundos que serviram como base para a criação da nova peça

⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0gG2i_41Y7s. Acesso em: 23 set 2024.

educacional “Picolé da Libras”.

O segundo material, intitulado “Cartas de raças de cães”, utilizou o método de leitura da língua nativa como L1. Ele abrange categorias de cachorros, sinais em *SignWriting*, imagens das classes e textos que descrevem as características de cada tipo, dispostos verticalmente conforme as normas da estrutura de escrita de sinais. O segundo instrumento da pesquisa foi acessado por meio do Google, utilizado para buscar as fotos selecionadas das espécies, criar frases em escrita de sinais através do sistema⁵, salvar e inserir no Word, organizando a formatação. Em seguida, o documento foi impresso e recebeu uma camada de adesivo protetor. Neste sentido, a matéria apresenta alunos surdos que leem escrita de sinais e se expressam em Libras, a conhecerem diversas subespécies, suas formas, características afetivas e nomes. É fundamental que os alunos leiam os significantes e compreendam os significados, entendendo-os como conceitos propostos por este material didático.

A escolha desses materiais didáticos em Libras e escrita de sinais, tem como objetivo analisar se é possível os estudantes surdos do Ensino Fundamental compreender os significados e decodificar os significantes dentro do contexto histórico do conteúdo escolar durante a interação com esses instrumentos. Os estudantes surdos participantes da pesquisa são estudantes surdos que estudam em escola pública e residem em Porto Nacional – TO. Optamos por alunos, pois eles demonstram excelência na relação com o conhecimento, no uso e na circulação da Libras, promovendo a constituição de um prisma linguístico, social e cultural, fundamentado no letramento visual por meio da interação com seus pares. De acordo com CERVO (2007, p. 62), “comumente se incluem nesta modalidade os estudos que visam a identificar as *representações sociais* e o *perfil* de indivíduos e grupos, como também os que visam a identificar *estruturas, formas, funções e conteúdos*”.

Os dois materiais didáticos foram empregados para obter resultados e analisar o desenvolvimento da linguagem dos estudantes surdos, levando em consideração sua compreensão e produção, fundamentadas em seu conhecimento prévio e pensamento aplicado. Foram descritas novas estratégias e métodos especificados, nos quais os alunos compreendem os significantes e expressam os significados do que foi aprendido durante a participação com os instrumentos pedagógicos voltados para o letramento visual. Para essa finalidade, os objetos foram utilizados na Escola Municipal Deasil Aires, em Porto Nacional/TO. A participação dos estudantes ocorreu em um encontro presencial, durante o qual foi solicitado que eles participassem das atividades utilizando as ferramentas didáticas em Libras “Picolé da Libras” e outro em escrita de sinais “Cartas de Raças de Cães”. Todos os conteúdos foram aplicados para promover o aprendizado e a compreensão do objeto educacional.

Em seguida, coletamos os resultados obtidos e as discussões, identificando novos métodos e desafios para o ensino de Libras e escrita de sinais como L1 para estudantes surdos do Ensino Fundamental. Registramos novas estratégias pedagógicas para a abordagem de ensino, direcionadas à utilização por professores surdos e bilíngues de Libras, que terão a oportunidade de conhecer as novas estruturas, formas, funções e conteúdos na área da educação básica. Esses materiais didáticos criados ressaltam a importância da qualificação dos professores e da afetividade no contexto escolar para alunos nas escolas brasileiras.

⁵ Disponível em: <https://www.signwriting.org/brazil/>. Acesso em: 24 set 2024

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise de resultados, foram consideradas as criações de materiais didáticos em Libras e escrita de sinais com o sistema *Sign Writing*, obtidos pelas monitoras bolsistas bilíngues de PIIP do curso de Letras – Libras, Campus Porto Nacional. Nas pesquisas descritivas e quantitativas consideramos os principais métodos no ensino de Libras como L1 para os discentes surdos, que estabelecem relações com o conhecimento, o uso e a circulação da Libras, promovendo a constituição do prisma linguístico, social e cultural fundado no letramento visual, com base na interação com seus pares. Na discussão, a partir do projeto da pesquisa, reportamos aos dados de materiais criados e realizamos a discussão de análise e escolha dos instrumentos pedagógicos para os alunos surdos no ensino de L1 no ensino fundamental.

Nos resultados dos dados encontrados pelas monitoras bolsistas bilíngues, produzidos naturalmente durante o seu trabalho com novas estruturas, métodos específicos da disciplina e estratégias para o aprendizado e desenvolvimento de linguagem do indivíduo, os estudantes surdos do Ensino Fundamental compreendem “questões subjetivas, dispõe de elementos para sua incorporação na relação dialógica com seu grupo e/ou comunidade, na reciprocidade de emoções e pensamentos, entendendo o que acontece à sua volta, e, assim, poderá construir novos conceitos” (Stumpf; Linhares, 2021, p. 47).

De acordo com a análise descritiva, escolhemos dois materiais didáticos em Libras e escrita de sinais para o ensino de Libras como L1. O primeiro instrumento pedagógico, intitulado “Picolé da Libras”, apresentou seu processo da criação com uso de categorias, constatando sua estratégia em fazer sinais, perguntas, respostas e conversas livres em partes do primeiro objeto realizado. Investigamos os possíveis conhecimentos do indivíduo no processo de aprendizagem da linguagem visual na estrutura da sua relação dialógica, o contexto das cores com frutas existentes e os benefícios para a saúde em sua representação em Libras, bem como a estrutura da matéria instrutiva em Libras. A seleção foi apresentada aos estudantes surdos do ensino fundamental durante a reciprocidade (veja na Figura 1).

Figura 1. Material didático criado, intitulado “Picolé da Libras”



Fonte: acervo das autoras.

Com esta análise descritiva e quantitativa das modalidades de coleta de informações, foi possível investigar a produção de material didático adaptado pelo YouTube para o ensino de Libras como L1 para estudantes surdos. Nesse contexto, a professora ouvinte de Libras, com experiência na área de didática pedagógica, apresentou oralmente em português o objeto intitulado “Sorvetes Mix da Libras”. Ela utilizou ilustrações de picolés com imagens de frutas e cores (verso frontal) e palavras em português acompanhadas de sinais de Libras relacionados às frutas (verso traseiro) para a disciplina de didática, auxiliando os alunos no desenvolvimento da aprendizagem de sua língua nativa.

Sobre este item da atividade, as etapas de utilização do tema “Picolé da Libras” incluem a introdução novos sinais, imagens, palavras em português e soletração do alfabeto manual em Libras. São 22 (vinte e dois) sinais, 14 (quatorze) imagens, 22 (vinte e dois) palavras e 14 (quatorze) soletrações, divididas em 3 (três) categorias: frutas, cores e benefícios para a saúde, visando proporcionar aos alunos surdos momentos enriquecedores para o letramento visual. O jogo permite a participação de, no máximo, 2 ou 3 jogadores. A faixa etária recomendada é a partir de 8 (oito) anos, considerando o nível de letramento visual dos estudantes surdos na aquisição da linguagem. O material utilizado inclui uma caixa de papelão personalizada em Espuma Vinílica atalhado, quadros em EVA, imagens que ilustram sinais de cores e legendas em português. As formas de picolés foram confeccionadas em papel, apresentando, na frontal, imagens de frutas com soletrações no alfabeto manual em Libras, enquanto no verso estão ilustrados os sinais correspondentes às frutas. Cada palito de picolé é utilizado para facilitar o manuseio durante a brincadeira.

Os conteúdos e habilidades abordados neste primeiro jogo estão alinhados com a ementa do currículo escolar do Ensino Fundamental, focando em frutas, cores e benefícios para a saúde, temas que os estudantes surdos já estudaram. Assim, o momento de pausa nas aulas teóricas para a participação no entretenimento visa estimular os alunos a responderem às perguntas feitas pelos professores surdos ou bilíngues durante a brincadeira. A importância de compreender os significados relacionados ao seu letramento visual está no fato de que ele reforça o conhecimento dos conteúdos da educação básica, além de desenvolver as habilidades linguísticas em Libras como L1.

Nesse sentido, quanto à análise dos resultados, consideramos a compreensão do desenvolvimento de linguagem pelos estudantes surdos do Ensino Fundamental, que apresentaram respostas positivas e interesse em compartilhar o conhecimento, assim como em entender significados e explorar os conceitos utilizados neste material didático por meio da conversa livre. Na análise da discussão escolhida, emergiu o novo método, estratégia e pensamento ricos em relação ao material visual. As abordagens que envolvem questionamentos aos estudantes, sobre as características de frutas, cores e benefícios à saúde, “Picolé da Libras”, foram classificadas nas categorias delineadas na conclusão. A compreensão e o desenvolvimento da linguagem dos alunos expressaram seus pontos de vista nas experiências reais, considerando as questões subjetivas das monitoras bilíngues no uso de instrumento pedagógico em Libras e Português. Por fim, o recurso educacional “Picolé da Libras” foi uma ferramenta simples, mas muito produtiva, acrescentando as informações detalhadas para o entendimento das categorias utilizadas.

O segundo material didático, intitulado em escrita de sinais “Raças dos cães”, apresentou uma

dinâmica mediada pela percepção e pelo método da criação de matéria visual-cultural com uso de categoria do cachorro, constatando seu conhecimento de linguagens que a atravessam em categorias, cuidados e emoções em sua representação de compreensão de aprender, bem como a informação do contexto social da Libras. O objeto foi apresentado aos estudantes surdos do Ensino Fundamental durante a dinamicidade (veja a Figura 2).

Figura 2. Baralhos de raças em Escrita de Sinais (*SignWriting*)



Fonte: acervo das autoras.

As etapas de utilização da segunda atividade incluem ilustrações coloridas de diferentes grupos e a escrita de sinais utilizando símbolos de *SignWriting*, organizados em colunas verticais, explicando as frases com as características de cada tipo de raça. O jogo consiste em 52 (cinquenta e duas) cartas, contendo as imagens de subespécies, escrita de sinais, características e cuidados. A participação na brincadeira é limitada a, no máximo, 2 jogadores. A faixa etária recomendada é a partir de 10 (dez) anos. O material utilizado inclui papel folder pequeno, imagens coloridas dos cães impressos, frases na escrita de sinais em preto, e quadros com linhas nas cores preta, laranja, verde e azul claro, uma para cada categoria. A cor preta mostra a imagem juntamente com o sinal em escrita de sinais da classe, cor laranja especifica as características do animal, a cor verde os cuidados como alimentação e por fim a cor azul mostra como prevenções de saúde. Todos os itens são plastificados para garantir a durabilidade do material, sendo os baralhos armazenados em uma caixa no formato de um iPhone.

É fundamental considerar a relevância de uma proposta curricular baseada em práticas pedagógicas visuais, com novas produções aplicáveis às disciplinas especificadas. Nesse contexto, os estudantes surdos do Ensino Fundamental precisam compreender a construção do conhecimento metalinguístico

e a própria aquisição linguística. Um exemplo de material didático nessa perspectiva está relacionado a disciplina de Ciências, sobre tipos de raças de cães, que inclui imagens dos grupos, sinais em escrita de sinais, características do animal de estimação, sentimentos e cuidados. Esse objeto estimula tanto a produção quanto a compreensão na escrita e leitura, baseando-se em práticas pedagógicas visuais. Essas práticas devem promover atividades de ensino "que capacitem os estudantes surdos a usufruírem das riquezas da Libras e dos saberes transmitidos por meio dela" (Stumpf; Linhares, 2021, p. 28).

Ao considerar a criação de novas estratégias e o aprimoramento dos jogos mencionados anteriormente, que já foram detalhadamente explicados, busca-se proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas em Libras dos alunos surdos, explorando novos conteúdos relacionados ao letramento visual. A proposta do ensino de Libras como L1 não se limita ao ensino dos sinais, mas envolve também a transmissão das informações necessárias para que os estudantes surdos ampliem seu conhecimento. É fundamental que todos os professores, surdos e bilíngues, compreendam o nível de proficiência em Libras dos aprendizes, a fim de adotar métodos pedagógicos adequados que atendam às necessidades de aprendizagem da turma. Além disso, é essencial que esses educadores desenvolvam planejamentos e técnicas para introduzir conteúdos de forma diferenciada. Por exemplo, é possível utilizar atividades educacionais produzidas, vídeos referenciados, materiais que promovam a cultura surda, entre outros recursos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos apresentar os materiais didáticos criados pelas alunas monitoras bilíngues do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Tocantins, campus Porto Nacional, assim como o desenvolvimento de habilidades linguísticas no contexto acadêmico universitário e no contexto escolar do Ensino Fundamental, no uso dessa língua. A Libras é reconhecida tanto pela comunidade externa quanto pela comunidade acadêmica, e serviu de base para a coleta de dados realizada durante esta pesquisa.

Com os objetivos e as hipóteses alcançadas neste trabalho, o primeiro propósito foi analisar a aplicação do desenvolvimento das alunas monitoras no ensino superior e na aprendizagem, por meio da criação simultânea de materiais didáticos em Libras e escrita de sinais.

Entre os principais desafios enfrentados na elaboração de práticas pedagógicas visual, destaca-se a criação de materiais didáticos para os estudantes surdos do Ensino Fundamental. É necessário selecionar competências escolares atualizadas que estabeleçam um diálogo com o mundo real e oferecer instrumentos adequados para aqueles cuja língua materna é a Libras. Muitos alunos surdos não conseguem se expressar em sua língua nativa, pois suas famílias não dominam a língua de sinais, resultando na falta de acesso à Libras no ambiente doméstico. Além disso, o desenvolvimento de recursos tecnológicos, a motivação, a capacitação profissional bilíngue e a ausência de Libras no espaço familiar são fatores que impactam esse processo.

O alvo deste trabalho consistiu na apresentação das principais ações do Projeto PIIP +Libras,

visando valorizar o meio de estratégias pedagógicas práticas durante a sua experiência como futuros profissionais. Elas puderam utilizar novos métodos comunicativos e atividades didáticas bilíngues para a comunidade externa e acadêmica, produzindo materiais instrutivos.

Por fim, o objetivo principal foi elaborar planos pedagógicos inovadores, permitindo que as alunas monitoras bilíngues assumissem o protagonismo no planejamento, organização e atendimento das demandas solicitadas durante seu processo de formação. As estratégias didáticas podem ser definidas como a arte de aplicar os recursos instrutivos em L1 e criando condições favoráveis para atingir as metas educacionais previstas no currículo escolar. As ementas mencionadas não abordam apenas um conteúdo específico, mas sim um processo que envolve um grupo de estudantes surdos na construção de seus saberes por meio do letramento visual.

Essa observação do progresso das alunas pode contribuir para a análise de resultados, demonstrando que cada monitora apresentou variadas demandas provenientes do projeto PIIP +Libras. Pode-se observar os desenvolvimentos de cada uma, ao lidar com os desafios diários, por meio de novas experiências, aprendizados, bem como pensamentos críticos e reflexivos, representaram diferentes níveis de facilidade e de dificuldade na compreensão de certos compromissos de trabalho. Elas utilizaram métodos pedagógicos estratégicos no ensino de Libras como L1 para os estudantes surdos do Ensino Fundamental.

Particularmente, a fluência das monitoras em Libras como L2 funcionou como preparação para suas futuras carreiras profissionais bilíngues. No entanto, para compreender melhor o processo de implementação de novos planejamentos no ensino de Libras para a comunidade externa e acadêmica, as alunas foram envolvidas de acordo com seu nível de conhecimento. Assim, cada bolsista apresentou um perfil próprio, demonstrando habilidades para realizar atividades que evidenciaram características de trabalho específicas.

Isso destaca a necessidade de uma construção mais aprimorada na educação bilíngue, incluindo o desenvolvimento de materiais didáticos qualificados e outras atividades práticas visuais. Além disso, ressalta a importância de que as discentes compreenderam o propósito fundamental dessa área, preparando-se de maneira eficaz para o exercício de suas futuras carreiras profissionais.

O projeto PIIP +Libras é de extrema importância tanto para os acadêmicos quanto para a comunidade externa, em diversas atividades solicitadas. A transmissão das demandas para as monitoras resultou em um entendimento real da estratégia pedagógica inovadora para o ensino de Libras, seja como primeira língua (L1) para surdos, seja como segunda língua (L2) para ouvintes.

É crucial destacar que, ao explorar casos reais em ambientes linguísticos, é necessário transformar a educação bilíngue. Identifica-se a prática do uso de duas línguas, em que estudantes surdos utilizam recursos informativos como Libras e a escrita de sinais para compreender a língua de forma holística no contexto social. Esse método reflete-se na produção de materiais didáticos visuais-culturais.

Com base nas recomendações e na avaliação positiva dos trabalhos realizados ao longo deste ano no projeto PIIP +Libras, alguns aspectos se destacam. Primeiramente, a coordenadora surda deste programa incentivou as alunas bolsistas, ressaltando que o tema ainda pode ter inúmeros desdobramentos em relação à qualidade da educação bilíngue, incluindo a utilização de recursos qualificados

para o ensino de Libras como L1. Nesse sentido, o acompanhamento e a orientação das monitoras por professores surdos nativos são essenciais no processo de ensino de Libras, apoiando e guiando esses docentes em sua prática pedagógica. Além disso, a comunicação aberta e o apoio constante aos alunos são fundamentais para identificar as dificuldades e qualidades, mediando a aprendizagem. Essa abordagem apresenta a importância de ensinar e orientar os estudantes nas atividades práticas, estimulando a curiosidade incentivando-os a explorar e desenvolver autonomia através de seus próprios questionamentos.

Outro ponto importante é que a equipe do PIIP +Libras qualificada na área de ensino de Libras para usuários tanto nativos quanto estrangeiros dessa língua evidencia o potencial das abordagens metodológicas adicionais, que podem ser adotadas e difundidas por muitos professores surdos e ouvintes que ensinam dois idiomas de maneira simultânea em suas trajetórias profissionais. Essa prática contribui para a compreensão linguística da relação entre a Libras e os contextos escolar, acadêmico e social, além de influenciar os processos de aprendizagem na educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. 2. ed. rev. atual. e ampl. Salvador: Libras Escrita, 2015. v. 1.
- BARROS, M. E. *ELiS. Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática*. 192f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BARROS, M. E. *ELiS – Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BENASSI, C. A. *O despertar para o outro: entre as escritas da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.
- CARNEIRO, B. G. *et al.* Educação Bilíngue de Surdos no Tocantins: Planejamento e Implementação. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 9, p. 329-350, 2023.
- CERVO, A. L. *Metodologia científica*. Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

- COUTINHO, S. G.; FREIRE, V. E. C. Design para Educação: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP*, 15., 2006, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UNIFACS, 2006. p. 245-254.
- CESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MATOS, M. do C. *Currículo, formação inicial do professor e saber docente*. Revista Vertentes, edição temática - Educação, n. 29, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.
- MILANI, S. E. *Historiografia - Linguística de Ferdinand de Saussure*. Goiânia: Kelps, 2011.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. *História do material didático*. [2011]. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/historia.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024. [Banco de dados preparado por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva para o Projeto ARADO, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais].
- OLIVEIRA, A. S. C. L. de. A escrita SEL: um sistema de escrita trácica para libras. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 7., 2011, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Abralín, 2011.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição de linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RODRIGUES, R. M. *Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. 28. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2012.
- SOARES, M. B. *Letramento, um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STRAY, C. Quia Nominor Leo: vers une sociologie historique du manuel. *In: CHOPPIN, A. (org.). Histoire de la éducation*, n. 58, p. 75-102, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2660. Acesso em: 28 jun. 2024.
- STUMPF, M. R. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em SignWriting. *In.: LODI, A. C. B. [et al.] (orgs.). Letramento e minorias*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*. [livro eletrônico]. Petrópolis: Arara Azul, 2021. v. 1.
- SUTTON, V. *Lessons in SignWriting: textbook & workbook*. 3rd. ed. La Jolla: Center for Sutton Movement Writing, 2003.

Submetido em: 10/07/2024

Accite em: 13/08/2024

ELEMENTOS VISUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS

VISUAL ELEMENTS IN TEACHING MATERIALS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE TEACHING OF WRITTEN PORTUGUESE FOR DEAF STUDENTS

Gildete de S. Amorim Mendes Francisco

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>

gildeteamorim@id.uff.br

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é investigar como a utilização de recursos visuais e textos multimodais pode melhorar a compreensão e o engajamento de alunos surdos nas atividades de ensino. De modo complementar, o estudo apresenta diferentes perspectivas relacionadas à importância do ensino bilíngue, e analisa o papel dos elementos visuais nas práticas pedagógicas como forma de contribuição para potencializar a aprendizagem dos alunos surdos no ambiente educacional. Ao longo do texto, são trazidas investigações acerca da compreensão da língua portuguesa escrita pelos surdos e apresentados exemplos de materiais didáticos visuais desenvolvidos e adaptados. Sendo assim, a pesquisa propõe uma abordagem ampla e integrada da semiótica e da multimodalidade do ensino na construção de conhecimentos de alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Elementos e estratégias visuais; Libras.

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate how the use of visual resources and multimodal texts can enhance the comprehension and engagement of deaf students in educational activities. Additionally, the study presents different perspectives related to the importance of bilingual education and analyzes the role of visual elements in pedagogical practices as a way to contribute to the improvement of deaf students' learning in the educational environment. Throughout the text, investigations into deaf students' comprehension of written Portuguese are explored, and examples of developed and adapted visual teaching materials are presented. Therefore, the research proposes a broad and integrated approach to semiotics and multimodality in education for the construction of knowledge by deaf students.

KEYWORDS: Bilingualism; Visual elements and strategies; Libras.

I. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem do português escrito tem sido um desafio constante nas políticas educacionais brasileiras. Com o avanço das discussões sobre educação bilíngue, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua (L1) dos surdos e o português escrito como segunda língua (L2), é necessário repensar as estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado dessa modalidade linguística. Nesse contexto, o uso de elementos visuais em materiais didáticos emerge como um recurso fundamental para mediar o ensino do português escrito, facilitando a compreensão de conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Por sua vez, materiais didáticos e pedagógicos voltados para o ensino de língua portuguesa como L2 podem incorporar recursos visuais (imagens, vídeos, infográficos, mapas mentais, por exemplo), facilitando a compreensão e a interação desses estudantes com os conteúdos. É uma maneira de favorecer a construção do conhecimento, pois permite a associação de conceitos abstratos a representações concretas e tangíveis. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos educativos e recursos visuais interativos, também desempenham um importante papel no ensino e na prática da leitura e escrita da língua portuguesa.

No entanto, o uso de imagens não deve ser realizado de forma isolada, mas sim fazer parte de uma estratégia mais ampla e integrada que leve em conta as necessidades de formação dos alunos. É de suma importância que os professores estejam capacitados para desenvolver e implementar metodologias visuais de maneira contextualizada, indo além do uso superficial de imagens. Sobre os multiletramentos no ensino de português como L2 para surdos, Nogueira (2016, p. 1224) esclarece:

No contexto escolar, essa expressão tem sido, muito frequentemente, traduzida como: “O surdo é visual, portanto, em situação de ensino-aprendizagem, são necessárias estratégias visuais para o aluno surdo”. A princípio, essa interpretação parece correta, mas a falta de aprofundamento da questão nos materiais teóricos da área da surdez voltados para as questões escolares do surdo e as barreiras de formação enfrentadas por muitos professores, tem levado esses profissionais a traduzirem as tais “estratégias visuais” como “uso de imagem”. Daí decorrem todo tipo de representações sobre a relação surdo-imagem: “Uma imagem vale mais que mil palavras para o surdo”, “Se estiverem com dificuldade, é só mostrar uma imagem para eles. Já é suficiente para entenderem tudo!”, entre outras.

Essa simplificação leva a várias representações problemáticas sobre a relação entre surdos e imagens, uma vez que desconsideram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos surdos. A perspectiva simplista de “estratégias visuais” como “uso de imagem” pode ser insuficiente e até prejudicial. Como vimos no trecho em destaque da autora, é comum a ideia de que, por serem visuais, os alunos surdos possam compreender os conteúdos apenas pelo simples uso de imagens.

Cada aluno possui necessidades específicas que requerem abordagens personalizadas. Para além da utilização de imagens, é fundamental considerar a contextualização cultural e linguística dos alunos

surdos, proporcionando um ambiente educacional que respeite e valorize suas identidades. Isso implica não apenas a adaptação de materiais visuais, mas também a formação contínua dos profissionais da educação, para que possam compreender e atender às necessidades individuais dos alunos.

O objetivo desta pesquisa é investigar como a utilização de recursos visuais e textos multimodais pode melhorar a compreensão e o engajamento de alunos surdos nas atividades de ensino. Além disso, busca analisar a importância dos elementos visuais nas práticas pedagógicas que contribuem para a potencialização da aprendizagem e para a promoção da inclusão desses alunos no ambiente educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, estabelece diretrizes importantes para garantir a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida cotidiana. No que se refere à comunicação, a lei adota uma abordagem ampla e inclusiva, reconhecendo várias formas de interação dos cidadãos e define o seguinte:

IX – comunicação: **forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000, grifo nosso).

O trecho destacado da lei menciona explicitamente a Libras como uma forma de comunicação reconhecida, o que é significativo, porque reforça seu reconhecimento oficial como meio de interação e expressão para a comunidade surda no Brasil. A inclusão da Libras em documentos legais promove a visibilidade e a necessidade de sua disseminação e ensino. A esse respeito, Baalbaki (2016, p. 326) evidencia a “ressignificação do processo de interdição da heterogeneidade linguística [...] o que antes era apagado passou a ser reconhecido como sendo pertinente, em algum grau, no cenário da diversidade linguística brasileira”.

Sob o ponto de vista educacional, Quadros (2005, p. 30) explica que “as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português se mantenha enquanto a língua de acesso ao conhecimento”. Para a autora, ainda que a Libras esteja presente, observa-se o português como a língua mais importante nesses ambientes.

O Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. No caso da surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos Surdos (a língua de sinais) sendo essa considerada como a sua L1. A língua oficial do país é vista como a L2, neste caso a língua majoritária da comunidade em que ele está inserido, podendo ser adquirida na

modalidade escrita e, caso o aluno opte, na modalidade oral deve ser feita fora do espaço escola (Gonçalves; Festa, 2013, p. 3).

A educação de alunos surdos requer abordagens que considerem a natureza visual de sua comunicação e textos multimodais combinam vários modos de expressão, oferecendo uma outra forma de transmitir informações complexas. Sobre a importância da integração de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagens e vídeos de sinais, no processo de aprendizagem de alunos surdos, sabe-se 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 (Skliar, 2001, p. 176).

A comunicação dos surdos se baseia principalmente no uso da visão, e isso molda toda a forma como eles se conectam com o mundo e com as outras pessoas. As expressões faciais e o movimento do corpo também são partes essenciais da linguagem, como uma sobrancelha levantada que pode indicar uma pergunta, o movimento das mãos que pode mostrar se algo está acontecendo agora ou aconteceu no passado.

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino baseado numa experiência visual envolve a criação de significados que estão profundamente ligados com a valorização da identidade dos alunos surdos. Eles passam a se sentir parte de uma comunidade, reconhecendo que têm uma cultura rica e própria, e que suas formas de expressão são tão válidas quanto a fala. Nesse caso, essas práticas contribuem para o fortalecimento da autoestima desses alunos, criando senso de pertencimento.

Esses pressupostos teóricos nos dão suporte para reflexões sobre o olhar multifacetado que deve existir no processo educacional de alunos surdos, uma vez que requer um compromisso constante com práticas pedagógicas sensíveis, capazes de reconhecer a diversidade como um valor educacional fundamental.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, envolve a análise de obras acadêmicas e a interpretação das relações entre línguas, assim como o uso de materiais visuais no ensino. Optou-se pelo método de revisão bibliográfica, que permite a coleta de informações e a construção de conhecimento com base em estudos anteriores, sem restrições temporais. A pesquisa utiliza dados documentais, extraídos de literatura acadêmica, artigos e estudos que abordam o tema central, permitindo uma análise rica e contextualizada das práticas educativas.

Inicialmente, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica de fontes acadêmicas que discutem a aquisição de conhecimento por alunos surdos no contexto do bilinguismo. As obras de Santos (2020),

Mottez (2017), Quadros (2005), e outros autores foram analisadas para compreender as competências linguísticas e cognitivas necessárias para o sucesso acadêmico e a integração social desses alunos.

Em seguida, foi analisada a compreensão da língua portuguesa escrita pelo aluno surdo. Para isso, realizou-se um estudo sobre a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, destacando as limitações da visão estruturalista no ensino das línguas. Por fim, realizou-se um levantamento sobre o uso de materiais visuais no ensino. Foram selecionados estudos como: Melo (2020) que explora o uso de GIFs como recursos visuais contemporâneos para integrar a língua portuguesa e a cultura surda no ensino, Stipp (2019) que analisa como o uso de imagens no ensino da história, entre outros.

4. A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO POR ALUNOS SURDOS E O BILINGUÍSMO

O sucesso acadêmico e a integração social de alunos surdos têm relação com as competências linguísticas e cognitivas que eles desenvolvem ao longo dos anos. Para esse grupo, a língua de sinais é frequentemente a primeira língua a ser adquirida e sua fluência permite que se comuniquem efetivamente, participem de atividades acadêmicas e sociais, e compreendam e expressem conceitos complexos.

O primeiro processo a ser desenvolvido em um ser humano, independente de sua deficiência, é a linguagem. A necessidade de se comunicar e expressar seus anseios está interligada à mente humana, logo, é um fator biológico. Já foi comprovado, por meio de teorias, que a criança surda passa pelos mesmos processos de desenvolvimento pelos quais passam as crianças ouvintes. A diferença de uma apropriação fluente em sua linguagem está no convívio social (Santos, 2020, p. 7).

Mottez (2017, p. 28) não trata os surdos como uma minoria linguística, mas sim como aqueles que “têm uma língua própria, uma língua não compreendida pela maioria”. Ao descrever os surdos como aqueles cuja língua não é compreendida pela maioria, destaca-se o desafio de comunicação que eles enfrentam em uma sociedade predominantemente ouvinte. Essa falta de compreensão pode levar à marginalização e exclusão social, reforçando a importância de reconhecer as línguas de sinais como instrumentos fundamentais para a participação plena e igualitária na sociedade.

Para Quadros (2005, p. 27): “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas sim abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos”. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências bilíngues pode facilitar o acesso a uma gama mais ampla de recursos educacionais e culturais. A diferença fundamental entre a língua de sinais (visual-espacial) e o português não é apenas de expressão, mas também de percepção, o que afeta profundamente a maneira como as línguas são adquiridas e usadas pelos surdos.

Os métodos bilíngues são aqueles desenvolvidos a fim de garantir que os alunos surdos adquiram competências em ambas as línguas, e devem reconhecer a importância da cultura e identidade surda

dos alunos e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Mattoso (2021, p. 4) explica o surgimento do bilinguismo na década de 1980, e o descreve como sendo apoiado por surdos no processo de aprendizado. Segundo a autora, este método “defende que a Língua Portuguesa deva ser ensinada ao surdo como segunda língua na modalidade oral e escrita. Na escola, porém, defende-se o ensino da modalidade escrita, que se dará através da Língua de Sinais”.

No contexto de um modelo educacional bilíngue, evidencia-se a visão de Sánchez (1990, p. 73), que define como algo a ser aperfeiçoado e, possivelmente, superado. Segundo afirma: “nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos”. Essa visão sublinha a ideia de que a educação bilíngue não deve apenas focar na transmissão de conhecimento, mas também na criação de um ambiente de aprendizado onde a diversidade linguística e cultural dos surdos seja valorizada. A participação ativa dos surdos na educação resulta num espaço onde eles não são apenas receptores passivos, mas contribuintes no processo educacional.

Além disso, essa abordagem promove a conscientização e a sensibilidade dos ouvintes em relação à cultura e à língua dos surdos, reforçando a importância do respeito mútuo e da cooperação. Kubaski e Moraes (2009, p. 3415) afirmam ser “necessário conhecer os sujeitos na sua singularidade linguística e reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica”. Para as autoras, o cenário ideal é aquele no qual a criança surda aprende primeiro a língua de sinais e, em seguida, a língua portuguesa.

Segundo Teixeira (2016, p. 11): “[...] a criança surda, muitas vezes, originária de família ouvinte, não tem acesso à Libras nem à LP escrita. Assim, a criança é privada do direito ao bilinguismo, desde o seio familiar até o ambiente escolar e social”. Sem o acesso precoce à Libras, essas crianças podem enfrentar desafios em seu desenvolvimento linguístico, o que pode afetar sua capacidade de comunicação e aprendizado. A ausência da Língua Portuguesa escrita também limita seu acesso à educação e à cultura predominante, criando barreiras adicionais em seu processo de inclusão social e escolar.

Com base na perspectiva da educação bilíngue, a Libras é utilizada como língua de instrução e comunicação, enquanto o português é ensinado como uma segunda língua, com foco na leitura e na escrita. Esse modelo respeita e valoriza a identidade linguística dos alunos surdos, ao mesmo tempo em que proporciona ferramentas para que eles se apropriem do português escrito.

5. A COMPREENSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO ALUNO SURDO

Na visão estruturalista, a língua é entendida como um sistema fechado, deixando de lado aspectos mais dinâmicos e funcionais, como o uso social da língua, as práticas culturais e as necessidades de comunicação dos alunos. De acordo com Perse (201, p. 154) “[...] seria uma visão muito reducionista da questão se identificamos que há uma tradição de ensino de língua estruturalista que perpassa o ensino de língua materna e de língua estrangeira, e que tal fato não poderia ser diferente no caso da Libras”.

Em outras palavras, essa abordagem ignora aspectos mais dinâmicos da linguagem, como as práticas culturais, o contexto social e as necessidades de comunicação reais dos alunos. Isso também ocorre no caso da Libras, em que a ênfase na forma correta de produzir os sinais, seguindo regras gramaticais fixas, pode acabar deixando de lado a riqueza da variação linguística, as interações sociais, os diferentes contextos de uso da língua e a importância da fluidez comunicativa.

No ensino de Libras, assim como em outras línguas, adotar unicamente uma perspectiva estruturalista pode desconsiderar a diversidade cultural da comunidade surda, as variações regionais da língua e as necessidades de comunicação funcional dos usuários. Portanto, essa visão seria limitada por reduzir a língua a um conjunto de regras rígidas, quando, na realidade, o uso da linguagem é muito mais fluido e adaptável, especialmente em contextos de inclusão e acessibilidade.

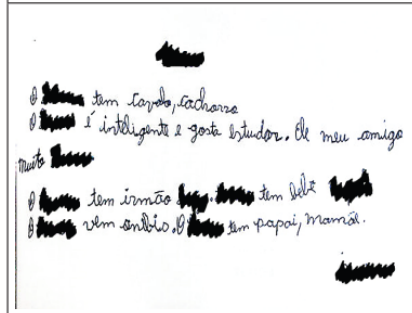
As diferenças estruturais entre a Libras e o português representam um dos principais desafios na aprendizagem, e muitas das estratégias usadas para ensinar português a alunos ouvintes não são diretamente aplicáveis aos alunos surdos. Por exemplo, a fonologia do português, que é uma parte essencial do aprendizado para ouvintes, não tem a mesma relevância para os surdos, que dependem mais de aspectos visuais e contextuais para entender o significado das palavras e frases.

Martino et al. (2016, p. 793) explica: “cerca de 30% da comunidade Surda brasileira é analfabeta em Português do Brasil devido a dificuldades em oferecer às crianças Surdas um ambiente inclusivo baseado na educação bilíngue”. Esse dado reflete a necessidade de melhorar as políticas educacionais e práticas pedagógicas. A alta taxa apresentada indica que a educação bilíngue não está sendo efetivamente ofertada e acessível a muitas crianças surdas. Nota-se, ainda, uma evidente carência de formação adequada de professores para o ensino bilíngue de alunos surdos.

A aprendizagem da escrita por alunos surdos vai além da simples internalização de estruturas gramaticais. Ao invés de encarar a língua como um sistema estático de regras, é essencial adotar uma perspectiva interacionista, onde a língua é vista como prática social, um meio pelo qual os sujeitos surdos participam de interações comunicativas e constroem sentido. A escrita, nesse contexto, deve ser entendida como um processo dialógico, onde os aprendizes surdos podem se expressar de forma significativa, relacionando suas experiências visuais e culturais com a língua escrita.

Na pesquisa de Streiechen e Krause-Lemke (2014) foi proposta uma metodologia para a produção escrita por alunos surdos, em que eles deveriam trabalhar em dupla e entrevistar um ao outro. Após essa etapa, os alunos deveriam escrever sobre o que o colega relatou. A Fig. 1 ilustra o exemplo de texto desenvolvido por um aluno denominado “R”, de oito anos de idade, sobre seu colega “Lúcio” (nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno).

Figura 1: Produção textual de aluno surdo quando cursava a 2ª série

TEXTO ORIGINAL	TEXTO DIGITADO COM LINHAS NUMERADAS
	1. Lúcio 2. O Lúcio tem cavalo, cachorro 3. O Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu 4. amigo muito Lúcio. 5. O Lúcio tem irmão Luis. Lúcio tem bebê 6. Manuele. 7. O Lúcio vem onibus. O Lúcio tem papai, mamãe.

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014).

O ensino da escrita em português deve considerar não somente a gramática da língua majoritária, mas também os aspectos culturais e visuais que compõem o repertório comunicativo desses alunos. Ou seja, o foco no ensino da escrita não deve se restringir à memorização de regras e à produção de textos normativos, mas sim à construção de um espaço onde os alunos possam negociar significados e utilizar a língua escrita para se engajar em atividades de comunicação reais e contextuais.

Na visão de Finau (2014, p. 940): “os alunos surdos são mergulhados no universo da língua escrita, por meio de sistematização, sem vivência natural com essa modalidade”, e para a autora: “a base para o aprendizado do português escrito é a Língua de Sinais”. Por sua vez, Perlin (2010, p. 57) apresenta um relato de uma mulher surda de 40 anos e sua experiência com a escrita. Esse relato reflete a complexidade e as barreiras enfrentadas por essas pessoas ao tentarem expressar seus pensamentos em uma língua que não é sua língua materna.

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima despendendo energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para aprender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo... Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada.

Para muitos aprendizes surdos, a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas a primeira língua que estrutura sua visão de mundo. Assim, o ensino da escrita em português deve considerar não somente a gramática da língua majoritária, mas também os aspectos culturais e visuais que compõem o repertório comunicativo desses alunos. Ou seja, o foco no ensino da escrita não deve se restringir à memorização de regras e à produção de textos normativos, mas sim à construção de um espaço onde os alunos possam negociar significados e utilizar a língua escrita para se engajar em atividades de comunicação reais e contextuais.

A mediação pedagógica desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os alunos surdos explorem a escrita de maneira funcional, como forma de interação social e de expressão pessoal. Como

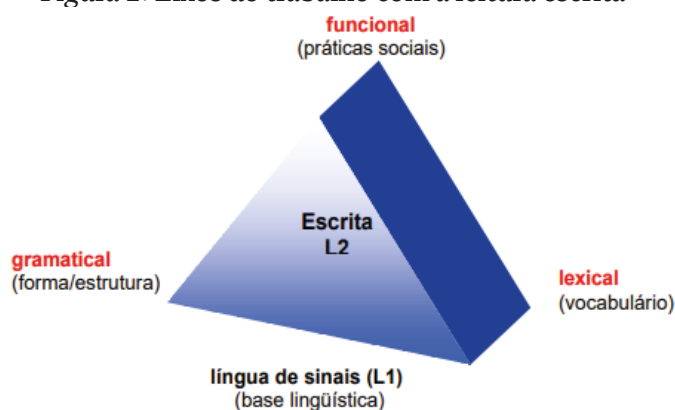
exemplo, podem ser criadas oportunidades para que os alunos escrevam em situações autênticas e com objetivos comunicativos reais, em vez de se limitarem a exercícios gramaticais e estruturas fixas. Aprender palavras de forma isolada, sem o contexto e a prática cotidiana, pode resultar em um vocabulário fragmentado e dificuldades em utilizar essas palavras de maneira eficaz na escrita.

[...] a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (Pereira, 2014, p. 149).

Além disso, as estratégias pedagógicas devem valorizar a multimodalidade, integrando elementos visuais, como imagens, vídeos e infográficos, que possibilitem a relação entre o pensamento visual dos alunos surdos e a escrita em português. Ao invés de restringir o aprendizado da escrita ao domínio de uma única modalidade linguística, é crucial reconhecer que a comunicação se dá em múltiplos modos e que o processo de escrita é enriquecido por essa multiplicidade.

A transição de um pensamento formulado em uma língua visual para a escrita em uma língua auditiva envolve um processo de tradução que não é direto. Essa complexidade na tradução pode levar a uma sensação de que a essência do pensamento original é perdida ou alterada, resultando em frustração e insegurança. Diante disso, a Fig. 2 ilustra os aspectos envolvidos na organização textual por meio do conhecimento lexical, gramatical e social propostos por Fernandes (2006a).

Figura 2: Eixos do trabalho com a leitura escrita



Fonte: Fernandes (2006a).

Segundo a concepção pedagógica e social proposta por Fernandes (2006a), é importante que alunos surdos possam adquirir os conhecimentos transmitidos no ambiente escolar em língua de sinais. Além disso, é preciso que o profissional de ensino demonstre habilidade em construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem das disciplinas e atividades, que seja capaz de estimular a comunicação e despertar nos alunos surdos o real interesse sobre os conteúdos tratados.

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (Friães; Pereira, 2000, p. 121-122).

O uso de materiais didáticos adaptados também é essencial nesse processo. Textos em português que incluem suporte visual, vídeos em Libras, glossários bilíngues e atividades específicas para a promoção da compreensão leitora são exemplos de recursos que podem facilitar o aprendizado.

Segundo Góes e Andrade (1994, p. 8): “em ambientes pedagógicos com prática bimodal, problemas textuais na escrita tendem a ser intensificados como resultado de uma intrusão mais marcante de regras da língua de sinais na construção do texto”. Essa observação aponta para uma importante questão na educação de estudantes surdos, que é a influência das estruturas da língua de sinais na produção textual em português escrito. Quando os alunos estão expostos a ambos os modos de comunicação pode ocorrer uma interferência linguística, onde as regras gramaticais e sintáticas da língua de sinais se sobrepõem às do português, levando a erros textuais.

Portanto, entende-se a necessidade de pesquisas e práticas pedagógicas que abordem essas questões, a fim de melhorar a competência escrita dos alunos surdos sem desvalorizar a importância e o papel da língua de sinais em suas vidas.

6. DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS

Conforme exposto anteriormente, práticas pedagógicas que consideram recursos visuais para o ensino de alunos surdos podem ser mais eficazes e trazer melhores resultados. Materiais interativos, como jogos educativos, estimulam a participação ativa dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico. A interatividade permite que os alunos explorem os conteúdos de forma autônoma, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem.

Nesse caso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 99) apresentam ideias para ensinar português para alunos surdos em sua obra, e afirmam que “cada situação de aula exigirá um material diferente e cada profissional precisará explorar sua própria iniciativa, criatividade e habilidades para ‘inventar’ o recurso adequado à sua realidade”. A Fig. 3 ilustra um exemplo de material com recurso imagético que contribui no ensino de alunos surdos.

Figura 3: Fichas padronizadas com figura e palavra.



Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

O material ilustrado anteriormente é descrito pelas autoras como “uma caixa repleta de fichas padronizadas, com figura e palavra [...] com o intuito de mostrar à criança ‘o nome das coisas’ em português ou, ao contrário, o que determinada palavra representa” (p. 100). Quanto à organização das imagens dentro da caixa, as autoras sugerem que seja feita seguindo a ordem alfabética ou por classificação.

A introdução de palavras novas é fundamental no processo de aprendizagem de qualquer idioma. Para alunos surdos, isso pode ser feito de maneira visual e interativa, utilizando recursos que facilitem a associação entre o sinal e a palavra escrita. Portanto, atividades lúdicas como procurar figuras que comecem com uma letra específica, organizar figuras por ordem alfabética, ou por quantidade de letras ou sílabas, são excelentes para engajar as crianças e tornar o aprendizado divertido.

Pedir às crianças para escrever frases utilizando duas ou três fichas, como, por exemplo, “bola-casa-menina”, incentiva a criatividade e a construção de frases e ajuda na prática da estruturação de sentenças e no uso do vocabulário aprendido. Outro modo para usar as fichas seria mostrar uma palavra para que a criança procure a figura correspondente, ou vice-versa. Tal atividade contribui para a fixação do vocabulário e reforça a memorização e a associação entre o sinal, a figura e a palavra escrita.

A variação de recursos também atende às diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos alunos. Outro exemplo é apresentado por Melo (2020), que traz um elemento visual bastante atual do cotidiano da população e discute formas de inseri-lo no contexto educacional: o *GIF*, que significa Formato de Intercâmbio Gráfico (do inglês *Graphics Interchange Format*), mais conhecido por imagem em movimento.

Na pesquisa de Melo (2020), a autora buscou *gifs* no aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) e selecionou alguns que apresentam elementos da língua portuguesa em relação com a cultura surda (Fig. 4).

Figura 4: *Gifs* da língua portuguesa associados à comunidade surda.



Fonte: Adaptado de Melo (2020).

O uso de *gifs* é um exemplo interessante de como elementos visuais contemporâneos podem ajudar na representação de conceitos que, em alguns casos, podem ser difíceis de explicar apenas com palavras, especialmente para alunos surdos que dependem mais de estímulos visuais para a aprendizagem. Este método também pode promover uma maior interação entre alunos surdos e ouvintes, ao utilizar uma forma de comunicação que é familiar e atrativa para ambos.

No campo da ciência, Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020, p. 401) tratam da semiótica e da multimodalidade na construção de conhecimentos científicos e afirmam que “a recorrente necessidade de articulação entre fenômenos, símbolos e modelos na elaboração do conhecimento, faz com que a habilidade de compreensão e manipulação de signos seja crucial no agir do professor”. Nesse contexto, a multimodalidade se refere à utilização de múltiplos modos de representação, como texto, imagem, som e gestos para transmitir conteúdos de maneira mais rica.

Conforme afirmam Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020, p. 406): “pensar em uma mediação semiótica para o discente surdo significa utilizar canais visuais de comunicação, a partir dos quais os professores podem construir o saber científico junto ao aluno”. Portanto, a integração da semiótica e da multimodalidade no ensino de ciências não apenas enriquece a forma como o conhecimento é transmitido, mas também fortalece a capacidade dos estudantes de se envolverem ativamente na construção e na aplicação do conhecimento científico em contextos diversos.

A intervenção proposta por Neves (2009) não só reconhece a necessidade de representações visuais para acessar conteúdos educacionais, mas também demonstra como seu uso pode ampliar a compreensão dos alunos surdos, permitindo explorar de uma forma mais imersiva as narrativas de contextos culturais e históricos.

Tendo em vista o caráter espacial-visual da língua de sinais e, naturalmente, o maior desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e raciocínio visuais, as atividades que envolveram imagens e o contato com objetos de significado histórico foram as que objetivaram melhores resultados e geraram maior interesse e participação da turma (Neves, 2009, p. 7907).

O relato de experiência de Silva e Silva (2015) na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho destaca a eficácia do projeto pedagógico “Cultura Surda: imagens que falam sobre...”, desenvolvido em parceria entre professores intérpretes e especialistas em Libras. O uso de imagens, especialmente fotografias, facilitou a expressão cultural dos alunos surdos, promovendo o aprendizado da

Libras como L1 e da língua portuguesa escrita como L2. A metodologia envolveu desde o contato inicial com a história da fotografia até a criação de sinais para palavras específicas.

Stipp (2019, p. 67) também analisou a relação das imagens aplicadas no ensino da história. A Fig. 5 ilustra o diálogo entre as imagens Serra da Capivara, cerâmicas e camiseta. De acordo com o autor, buscou-se dos alunos “explicações e narrativas que justificassem a materialização daquelas imagens em pintura [...] o motivo da execução das pinturas se revelou um sagaz exercício de raciocínio histórico, de reflexão histórica”.

Figura 5: Imagens utilizadas no ensino de alunos surdos em História.



Fonte: Stipp (2019).

Na análise feita pelo autor, sugere-se que “poderia ser realizado um trabalho de pesquisa prévia sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara e sua importância arqueológica e histórica”, e complementa com a reflexão que pode ser debatida entre os alunos: “Qual o veículo em que essa imagem circula e é consumida? [...] A dimensão mágica da pintura ritual das sociedades simples impôs um novo significado da reprodução em escala industrial e em mercadorias que circulam pelo país todo, e, quiçá, pelo exterior” (Stipp, 2019, p. 67-68).

Sobre metodologias de ensino da modalidade escrita como L2 e da língua de sinais como L1, foi possível perceber os esforços de pesquisadores como Oliveira, Morais e Muniz (2023), Nascimento (2022), Silva (2021), Fogaça (2019), Granemann (2017), Lima (2014), entre outros que debatem essa questão. Ainda, com relação aos recursos imagéticos desenvolvidos no ensino de alunos surdos, pesquisas como as de Garcia, Longhin e Silva (2022), Rezende et al. (2023), Lameirão (2020), e outras citadas no presente trabalho, demonstram a importância que essa abordagem tem no processo de aprendizado dos alunos surdos.

Por fim, mas não menos importante, outra questão diz respeito ao ambiente educacional. Se estruturado com materiais visualmente ricos e estimulantes, como cartazes, murais e outros recursos, pode reforçar os conteúdos abordados.

As escolas têm contemplado de forma direta e indireta uma grande variedade de imagens no seu cotidiano: estáticas e em movimento (pinturas, desenhos, fotografias, diagramas, gravuras, filmes, entre outras). Além disso, com o aporte da tecnologia, a relação entre texto e imagem ganha outra dimensão, uma vez que é possível o uso da multimodalidade (Sofiato, 2016, p. 793).

Além disso, a disposição dos alunos em círculo ou semicírculo também facilita a visualização dos sinais e a interação entre os colegas. Ao criar um espaço onde todos os alunos podem se comunicar efetivamente, a escola fomenta um espaço onde as diferenças são valorizadas e a colaboração entre estudantes surdos e ouvintes é incentivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo destacam a relevância dos elementos visuais nos materiais didáticos destinados ao ensino do português escrito para alunos surdos. A integração desses recursos visuais não se limita apenas a uma questão de acessibilidade sensorial, mas também representa um compromisso com práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem e valorizam a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. A visualidade, como componente central na comunicação surda, demonstra sua capacidade não apenas de facilitar a compreensão textual, mas também de promover um engajamento mais profundo e significativo nas atividades de aprendizagem.

A análise realizada neste artigo não reflete apenas a importância dos textos multimodais na educação desses alunos, mas também evidencia os benefícios tangíveis de uma abordagem pedagógica que valoriza e incorpora a visualidade como um recurso essencial para a inclusão educacional. É fundamental ressaltar a importância da integração de elementos visuais nos materiais didáticos para o ensino do português escrito aos alunos surdos, especialmente no contexto do ensino bilíngue, onde a língua de sinais é a primeira língua (L1) e o português escrito é a segunda língua (L2).

A relação entre texto e imagem torna-se uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas sensíveis, aliada ao uso criativo de elementos visuais nos materiais didáticos, amplia as possibilidades de aprendizagem para os alunos surdos e fortalece o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, onde a diversidade é reconhecida e celebrada como um aspecto enriquecedor do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.
- FERNANDES, Jomara Mendes; FREITAS-REIS, Ivoni; ARAÚJO NETO, Waldmir Nascimento de. Uma revisão sistemática sobre semiótica, multimodalidade e ensino de ciências da natureza na educação do aluno surdo. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 400-432, jul.-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.17.400-432>.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: Seed, 2006a.

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. 4º ENCONTRO DE GRUPO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2006b. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>

FOGAÇA, Isabel Cristina Almeida. A inevitabilidade de arcabouços linguísticos intrínsecos no processo de ensino de L1, L2 e L3. *Surdez e Aquisição de Línguas*, v. 7, n. 2, p. 40-53, mai.-ago. 2019.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 113-122.

GARCIA, Kamilla Fonseca Lemes; LONGHIN, Sandra Regina; SILVA, Thábio de Almeida. Videoaula acessível: a visão dos surdos. *Cadernos Macambira*, v. 7, n. 3, p. 90-96, 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; ANDRADE, Sonia M. A. Rodrigues de. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente a linguagem escrita. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7-16, 1994.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaios Pedagógicos – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades Opet*, p. 1-13, dez. 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf> Acesso em: 14 jul. 2024.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua brasileira de sinais – libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9 n. 2, Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares, p. 270-282, 2017.

KLIMSA, Severina Batista de Farias; SAMPAIO, Maria Janaína Alencar; KLIMSA, Bernardo Luis Torres. Escrita de sinais I. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (Orgs.). *Língua portuguesa e libras: teorias e práticas*. Vol. 5. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 253-304. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf Acesso em: 14 jul. 2024.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, PUCPR, Curitiba. 26-29 out. 2009. *Anais [...]*, p. 3413-3419.

LAMEIRÃO, Tuanny Dantas. *Imagens, ensino de história e surdez: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos*. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

LIMA, Marisa Dias. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (L2) para surdos. *Anais do Sielp*, v. 3, n. 1, 2014.

MARTINO, José Mario de et al. Signing avatars: making education more inclusive. *Universal Access in the Information Society*, v. 16, p. 793-808, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0504-x>

MATTOSO, Isabella. *A formação de professores na educação de surdos*. 2021. 54 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MELO, Ediclécia Sousa de. *O uso do gif como recurso didático no ensino de língua portuguesa para surdos*. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MOTTEZ, Bernard. Os surdos como minoria linguística. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 21-34, jul.-dez. 2017.

NASCIMENTO, Stéfany Cardôso do. *Propostas didático-metodológicas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos*. 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras a Distância), Instituto Federal da Paraíba, Sousa, 2022.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de história para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba: Editora Champagnat, 2009, p. 7903-7912.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Multiletramentos e ensino de Português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, Universidade Federal de Uberlândia, 19-21 out. 2016. *Anais [...]*, Uberlândia: Udufu, 2016, p. 1220-1229.

OLIVEIRA, Willian Silva de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; MUNIZ, Valéria Campos. Elaboração de unidade didática no ensino da língua portuguesa como L2 para educandos surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, 2023.

PAULA, Dijiane Regina de; PEREIRA, Ana Paula de Souza; LOPES, Mara Lúcia Martins. Inserção do surdo no ensino em Sinop/MT. *Revista Educação Pública*, v. 21, n 7, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/insercao-do-surdo-no-ensino-em-sinopmt> Acesso em: 14 jun. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 51-73.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilinguismo*. 1. ed. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

REZENDE, Luiz Gustavo Gomes et al. Contribuições do uso da imagética no ensino de ciências para surdos. *REnCiMa*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-25, jan.-mar. 2023.

- SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Impresión Ceprosord, 1990.
- SANTOS, Gerlany Batista dos. *Uma proposta de intervenção em língua portuguesa como L2 para alunos surdos*. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- SILVA, Maria Zilda Medeiros da. *Recursos metodológicos para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para o aluno surdo como segunda língua*. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- SILVA, Gisele Oliveira da; SILVA, Katyuscia Maria da. O uso de imagens como estratégia de ensino de libras como L1 e língua portuguesa como L2 para os surdos. *Revista Includere*, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 53-63, Ed. Especial, 2015.
- SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 85-110.
- SOLFIATO, Cássia Geciauskas. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 789-794, 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12217
- STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. *A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos*. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>
- TEIXEIRA, Aline Thomaz de Oliveira. Ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos na educação inclusiva por meio de material didático. *Revista Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 8-21, jan.-jul. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Curso de graduação em licenciatura em educação bilíngue de surdos. 2024. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/licenciatura-em-pedagogia-com-enfase-em-educacao-bilingue-de-surdos> Acesso em: 14 jun. 2024.

Submetido em: 15/07/2024

Aceite em: 23/10/2024

UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A COMIC DO TEACH PORTUGUESE LANGUAGE TO DEAF STUDENTS

Jaciara Jorge Gonçalves¹

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0009-0008-9457-0421>

jacygoncalves91@gmail.com

Francyllayans Karla da Silva Fernandes²

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0002-9690-464X>

francyllayans.karla@upe.br

Edneia de Oliveira Alves³

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0001-6645-1419>

edneiaalvesufpb@gmail.com

Walquíria Nascimento da Silva⁴

Universidade Federal da Paraíba

<https://orcid.org/0000-0002-6500-4550>

wal_ns@hotmail.com

RESUMO: O artigo propõe apresentar reflexões sobre um específico evento coletado em uma pesquisa de mestrado realizada em 2022 e 2023. O objetivo foi investigar o uso de recursos imagéticos como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2, para crianças surdas, do 4º e 5º anos do ensino fundamental I, inseridas em escolas públicas regulares de duas cidades mineiras, localizadas na Região dos Inconfidentes. Enfatiza-se que, durante todo o processo de investigação, foi utilizada a Libras como base comunicativa, o que estreitou uma relação direta da pesquisadora com os participantes. As atividades propostas foram embasadas pelo Letramento Visual (Skliar, 1998; Santacla, 2012; 2014; Lebedeff, 2019; Quadros, 1998; R. Silva, 2021, dentre outros), com o intuito de investigar se e como as imagens “astuciosas” influenciavam no processo da escrita. Ao término, pudemos constatar que essas imagens não prejudicam o processo de ensino-aprendizagem

1 Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Tradutora e Intérprete de Libras na Prefeitura Municipal e da Câmara de vereadores na cidade de Guarabira-Paraíba, Brasil.

2 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora assistente de Libras, Educação Inclusiva e Estágio no Departamento de Pedagogia, na Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns-Pernambuco, Brasil.

3 Doutora e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Professora de Libras lotada no Departamento de Línguas de Sinais, na Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

4 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de Libras do Departamento de Letras do Campus Mamanguape na Universidade Federal da Paraíba.

da criança surda e que o texto multimodal, em sua construção na escrita como L2, é um contributo essencial a ser valorizado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Visual; Libras; Língua Portuguesa; L2; Surdez

ABSTRACT: The article proposes to present reflections on a specific event collected in a master's research carried out in 2022 and 2023. The aim was to investigate the use of imagery as a tool for teaching written Portuguese as an L2 to deaf children in the 4th and 5th years of elementary school, in regular public schools in two towns in Minas Gerais, located in the Inconfidentes region. Throughout the research process, Libras was used as the communicative basis, which strengthened the researcher's direct relationship with the participants. The proposed activities were based on Visual Literacy (Skliar, 1998; Santacla, 2012; 2014; Lebedeff, 2019; Quadros, 1998; R. Silva, 2021, among others), with the aim of investigating whether and how "cunning" images influenced the writing process. In the end, we were able to see that these images do not hinder the teaching-learning process of deaf children and that multimodal text, in its construction in writing as L2, is an essential contribution to be valued

KEYWORDS: Visual Literacy; Pounds; Portuguese language; L2; Deafness

INTRODUÇÃO

No decorrer do processo histórico da pessoa surda, culturalmente, distintas narrativas foram associadas à surdez para além da materialidade do corpo, a exemplo de discursos em distintas áreas – religiosa, clínica, linguística, educacional, entre outras. Porém, após décadas, nas quais as pessoas surdas eram reconhecidas como deficientes auditivas, outros estudos paralelos iniciaram um processo de desconstrução dessa visão, de cunho mais clínico, e debruçaram-se sobre um olhar voltado para a surdez enquanto diferença cultural (Skliar, 2015).

É a partir dessa desconstrução discursiva sobre a *surdez* como deficiência que propomos, no presente texto, enxergá-la como condição que impulsiona a um fenômeno cultural, no qual as pessoas surdas apresentam particularidades de compreender o mundo de forma visual. Nesse contexto, as pessoas surdas configuram uma organização humana de vida diferenciada, pois os valores culturais e identitários são os aspectos que as demarcarão, de fato, enquanto sujeitos sociais.

Em meio a essas particularidades culturais e identitárias, destacamos a questão da marca linguística-visual, a língua de sinais, específica das pessoas surdas; por meio dessa língua, determinam-se modos de pensar, de sentir e de agir (Lopes, 2011). Vale destacar a visualidade como condição essencial para o desenvolvimento das pessoas surdas, nos mais variados contextos – religioso, familiar, escolar – ou mesmo no processo de aprendizagem de outra língua de modalidade diferenciada, como a Língua Portuguesa. Sobre esta, propomos refletir um pouco mais, principalmente no que se refere às estratégias possíveis a serem adotadas para produção de conhecimento da pessoa surda.

Em vista disso, pensar sobre o ensino de línguas é problematizar a língua em uso, compreendendo quem são os sujeitos e as línguas envolvidas nessa relação. No caso do processo de ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas, faz-se necessário demarcar a modalidade escrita da língua, pois respeitaremos sua condição visual para aprendizagem. Para Geraldi (2004, p 29), “somos diferentemente letrados segundo os diferentes campos de atividade”, isso nos faz entender que, dependendo do campo

em que estamos inseridos, é importante considerar as diferenças culturais envolvidas no processo.

Contudo, baseando-se em pesquisa de Fernandes e Moreira (2014), implicamos que há limitações no processo de letramento de estudantes surdos, principalmente no reconhecimento da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, por não haver vivências com os gêneros textuais. Além disso, há uma “fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de ter vivenciado experiências de interlocução significativas em Libras nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas” (Fernandes e Moreira, 2017, p. 139), ou seja, o uso da língua de sinais é minimizado no campo cultural ao longo da educação da pessoa surda.

Assim, este trabalho, fruto das ações de um projeto de extensão em Assessoria e Formação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (doravante L2) para surdos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – o qual envolve a produção de Recurso Visual Didático (RVD) e seu uso em salas de aula – propõe discutir sobre possibilidades estratégicas, considerando o letramento visual, o qual permite à pessoa surda uma melhor compreensão na produção de sentido de um discurso.

Nossa maior experiência com produção e uso do RVD tem sido com o gênero textual notícia, no intuito de estimular o aluno a buscar informações de forma autônoma, por meio da leitura em Língua Portuguesa. No entanto, a partir do ano de 2023, decidimos utilizar outros gêneros textuais no processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos, por entendermos que esses sujeitos têm contato com os diversos tipos de gêneros textuais em suas vivências sociais.

Desse modo, iniciamos o trabalho com o gênero textual História em Quadrinhos (HQs), o qual, de acordo com Mendonça e Machado (2021), sempre foi um gênero atraente para os jovens, bem como um recurso importante para a educação. Nesse viés, por ser um gênero que possui elementos textuais e visuais, consideramos apropriado para o ensino de Língua Portuguesa para sujeitos surdos, além de contemplar as nossas duas demandas, que são: visual e linguística.

Compreendendo o sujeito surdo a partir de sua característica visual, esse gênero carregado de elementos visuais pode contribuir para o letramento visual e favorecer o potencial bilíngue dos sujeitos surdos. Nesse sentido, nosso objetivo é relatar uma das possibilidades de uso de HQs no ensino de Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita para alunos surdos. Escolhemos HQs por contemplar tanto a dimensão verbal quanto a visual em sua estrutura, compreendendo que essa relação favorece esse processo. Por isso, no relato, apresentamos nossos argumentos para a utilização do trabalho de leitura com HQs para alunos surdos, no ensino de Língua Portuguesa como L2. Importante informar que o material aqui apresentado é uma pequena parcela de uma produção mais extensa de RVD, no qual se usa o gênero textual HQs para o ensino de Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita.

A produção textual foi organizada, além dessa introdução, em mais três seções, de modo que, a seguir, na segunda seção, apresenta-se o caminho estratégico do grupo de extensão para produção de materiais; na terceira, discorre-se sobre letramento visual e sobre o gênero HQs; na quarta, apontam-se as discussões analíticas referentes ao letramento em L2 para surdos por meio de HQs. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se reflexões acerca das estratégias adotadas para o processo de letramento da pessoa surda, bem como os desdobramentos que suscitaram para potenciais temáticas de futuras pesquisas.

I. CAMINHO ESTRATÉGICO DO GRUPO DE EXTENSÃO

Para melhor compreensão do funcionamento do projeto de extensão em Assessoria e Formação para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, faz-se necessário apresentar a organização do nosso grupo. Somos uma equipe que atua desde 2015 em um trabalho que reúne alunos e ex-alunos do curso de Letras Libras da UFPB, professoras-colaboradoras que atuam em duas escolas públicas, estando uma localizada em um município do interior do Estado da Paraíba, e a outra, em um município do estado do Rio Grande do Norte, com o intuito de elaborar materiais pedagógicos possíveis de serem utilizados pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos.

O processo de produção do RVD é realizado pela equipe de produção de material, geralmente composto por 3 voluntárias e 1 bolsista, que se organizam para elaborar a tradução imagética da obra, retirar do texto escrito em Língua Portuguesa palavras que serão utilizadas para compreensão vocabular, os conteúdos gramaticais e a produção textual. O RVD é utilizado por duas professoras parceiras voluntárias que atuam na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

A nossa equipe se reúne quinzenalmente, via *Google Meet*, para debater textos, refletir sobre objetivos de ensino e de aprendizagem, elaborar a sequência didática para cada RVD que será produzido, relatar de que maneira se deu a aplicação dos RVD nas SRM, bem como para debater a produção do RVD.

Os textos propostos para leitura são lidos por toda a equipe, inclusive pelas professoras que irão aplicar o recurso em sala de aula. Após a aprovação do texto, são realizadas considerações: em relação ao texto proposto, bem como sobre os conteúdos gramaticais da Língua Portuguesa que os alunos surdos das duas realidades (Paraíba e Rio Grande do Norte) ainda não dominam. A partir da necessidade dos estudantes, esse conteúdo é extraído do texto para ser explorado no RVD.

1.1 Percurso metodológico do grupo

O presente artigo traz um relato de experiência pessoal e, segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de relato expressa as vivências e traça uma comparação entre a prática vivenciada e a teoria relacionada à tal prática. Sendo assim, para a construção desse relato de experiência, realizamos uma revisão de literatura, com base na teoria utilizada como aporte dos trabalhos realizados no processo de ensino de Língua Portuguesa para surdos. Em seguida, foi descrita a experiência acompanhada de discussão teórica, para ser possível estabelecer a relação entre a prática exercida pelo projeto e a teoria que a embasa.

2. LETRAMENTO E O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Atualmente, compreendemos que a escrita é um bem cultural da sociedade. Em vista disso, a escola é a instituição de promoção de aquisição da escrita e da habilidade de leitura. Para Marcuschi

(1997), a escrita é um bem social imperioso para a sobrevivência e para a inserção social. Sendo assim, é um bem que não pode ser negado aos alunos surdos, com isso a educação deve imprimir esforços para capacitar essas pessoas para utilizar a escrita como instrumento de acessibilidade, pois é visível como o não saber ler e escrever exclui a pessoa surda dos espaços sociais.

Nesse contexto — considerando os trabalhos desenvolvidos com os anos finais da escolarização — cabe ao professor ensinar a ler e a escrever a partir da perspectiva do letramento, o qual, por sua vez, é: “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (Marcuschi, 2001, p. 21), que possibilita maior compreensão discursiva.

Considerando o papel social da escrita, Soares (2023) nos acrescenta que a escolha por um domínio discursivo coloca um sujeito em um determinado nível de valoração social. Tais domínios vão desde o jornalístico ao científico, por um nível de compreensão que pode ser mais superficial, ou aprofundada até por um determinado tipo de suporte, que pode ser desde uma tela até um livro. Eis aqui a responsabilidade social do professor em promover o letramento do estudante, visto que suas escolhas impactam profundamente na inserção social de seus alunos.

Sigamos para alguns aspectos imbricados no trabalho com o letramento, dentre eles: eventos de letramento, práticas de letramentos e letramento visual. Feitosa, Gomes e Santos (2023) diferenciam eventos de letramentos de práticas de letramentos. Esses autores consideram que eventos de letramentos são situações em que a escrita está presente e que nela será realizada uma observação, enquanto a prática de letramento é o processo de leitura que se constitui na relação dialógica e na interação. Por outro lado, o letramento não acontece apenas na habilidade de observação do código escrito, mas na habilidade de apreensão de sentidos de tudo que se sente e vê no contato com o mundo.

Sob essa ótica, o letramento visual é um dos letramentos que deve ser explorado pela escola para capacitar as pessoas a ler o mundo em todas as suas facetas. Portanto, Di Donato Chaves e Alves (2024, p. 4)

o letramento visual é uma teoria que contempla o trabalho pedagógico centrado na visualidade tendo em vista que os sujeitos leem imagens cotidianamente apreendendo significações e produzindo sentidos por meio delas. A imagem é um constituinte da psique humana e esse fator deve ser considerado no trabalho pedagógico.

Consideramos que o multiletramento deve ser inserido na sala de aula e que o professor parta de vários gêneros textuais no sentido de capacitar seus alunos a ler e a escrever em diversos gêneros. Isso é importante para que os estudantes estejam capacitados para enfrentar o mundo letrado que a eles se apresenta.

A partir dessa concepção e das características dos discentes, faz-se necessário trabalhar a habilidade de leitura de HQs em sala de aula. Esse gênero é o texto “de ações cotidianas e de acontecimentos sociais carregados de múltiplas informações e exigem do leitor habilidades para as questões dos gêneros multissemióticos e multimodais” (Correia, Oliveira; Teno, 2021, p. 1342).

Pessoa (2016, p. 13) considera que a HQ

é uma mídia que se constitui da convergência da linguagem verbal com a visual no balão – ícone que distribui o texto e a imagem em uma sequência e estabelece discursos que se somam. O discurso verbal acrescenta informações ao discurso visual e vice-versa, e juntos constroem uma sequência narrativa capaz de prover, ao receptor, subsídios necessários para compreensão da história que se plasma nos quadrinhos.

Para Xavier (2019), nas HQs, a verbo-visualidade é extremamente explorada, e a união entre a palavra e a imagem amplia o poder comunicativo, pois uma reforça o que a outra diz, fala o que não foi dito pela outra e até desdiz o que foi dito pela outra, produzindo, assim, diversos efeitos de sentido.

Por sua característica verbo-visual, Ramos (2010) define que as HQs são hipergêneros, que podem representar uma multiplicidade de gêneros, cada um com sua singularidade, sendo consideradas como uma forma de arte.

O gênero textual em questão alcançou visibilidade em todo o mundo, atingindo os mais diversos públicos de todas as faixas etárias de idade. Nesse gênero, a linguagem verbal e a linguagem visual caminham juntas, fortalecendo, dessa forma, a característica verbo-visual, presente nas HQs. Atualmente, com o avanço tecnológico e o acesso às mais diversas redes sociais, a sociedade tem desenvolvido a capacidade para interpretar os mais diversos textos multimodais.

Desse modo, a escolha do gênero supracitado para a construção de um material pensando no ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2 nos proporcionou uma oportunidade para consolidarmos e desenvolvermos competências de leitura e de interpretação de textos multimodais diante da realidade atual em que está inserido esse sujeito socialmente. É no século XX que começam a surgir as primeiras manifestações das HQs, sendo elas parte de um contexto histórico e social que as cercam. Dutra (2002, p.4) diz que

as Histórias em Quadrinhos, como todas as formas de arte, fazem parte do contexto histórico e social que as cercam. Elas não surgem isoladas e isentas de influências. As ideologias e o momento político e social moldam, de maneira decisiva, até mesmo o mais descompromissado gibi.

Cabe, ainda, considerar que as HQs partiam de uma linguagem simples e objetivavam apresentar denúncias acerca das questões sociais da época. Atualmente, muito se tem falado e discutido sobre letramento visual na educação de surdos, no entanto é importante conhecer um pouco dessa comunidade que outrora era excluída socialmente e que, ao longo dos anos, tem alcançado espaços significativos em todas as esferas da sociedade. Desse modo, faz-se necessário, nesse momento, conhecer e entender um pouco dos elementos culturais que constituem os sujeitos surdos, a partir da visão socioantropológica da surdez.

Nesse sentido, compreendemos que o sujeito surdo percebe e interage com o mundo numa perspectiva diferente, ou seja, por meio da língua de sinais e das experiências visuais, as quais são elementos importantes para o desenvolvimento linguístico e social desses sujeitos. As autoras Fernandes, Alves e Stumpf (2020) compreendem a língua de sinais como o instrumento de maior transmissão cultural,

que, por ser natural, favorece o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. No que concerne à visualidade, as autoras Kawase e Santos (2023) apontam que, por ser a visualidade um elemento marcante dos sujeitos surdos, a linguagem precisa estar acessível de forma visual.

O verbo-visual aponta para um texto que apresenta características como a verbal e a visual. Em um texto verbo-visual, encontramos a presença do signo verbal e do signo visual, em que ambos se completam, sendo impossível a leitura individual deles quando estão juntos, pois essa semiose possibilita a leitura e a compreensão de forma significativa e de sentido. Sobre a verbo-visualidade, Brait (2013, p. 44) diz

[...] que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a construção verbal e a visual são inseparáveis, já que, é a partir da constituição, união e associação de ambas que surgem os efeitos de sentido, como destaca a autora. Compreendemos o trabalho com verbo-visualidade no ensino de língua ao sujeito surdo como um fator potencializador, o qual é coerente com a cultura surda, pois, o recurso visual utilizado é de suma importância para esse público, que tem predominantemente em sua essência a forma visual de perceber o mundo.

Outrossim, a verbo-visualidade se destaca por ser uma categoria utilizada por Bakhtin na análise dos sentidos, portanto, esse fenômeno busca, segundo Brait (2013, p. 50)

[...] explicar o verbal e visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada.

Para a construção do RVD – material utilizado no de ensino de Língua Portuguesa como L2 para o sujeito surdo – escolhemos o gênero HQ e adotamos a dimensão da verbo-visualidade, por entendermos que esse gênero apresenta elementos verbais e visuais, características concernentes da verbo-visualidade. O uso da informação visual e das estratégias visuais torna-se benéfico no processo de aquisição de língua do surdo.

A seguir, apresentamos uma figura parte da HQ que utilizamos para montar o RVD, em que é possível perceber a presença da verbo-visualidade por meio do gênero HQ.

Figura 1 – Linguagem Verbal e Linguagem Visual



Fonte: D'Angelo (2022).

A figura acima é um excerto retirado de uma produção de “História em Quadrinhos de Helô D'Angelo para o jornal Vozes Diversas, publicação do Comitê de Inclusão e Diversidade da Visa organizada em parceria com a Mina de HQ”, tendo como “Categories: Parcerias, Quadrinhos exclusivos Por Mina de HQ24 de fevereiro de 2022”. Por intermédio da HQ intitulada *Conquista do voto feminino*, D'Angelo apresenta um importante marco histórico conquistado graças a muito esforço e às lutas das mulheres, destacando nomes como Nísia Floresta, Josefina Álvares de Azevedo e Bertha Lutz, dentre tantas outras que também fizeram parte dos movimentos de conquista.

Esse excerto da HQ nos possibilita perceber a riqueza da verbo-visualidade, a linguagem verbal e a visual, as quais em conexão produzem significado e sentido. Desse modo, é perceptível que o gênero HQ – utilizado por meio do RVD no ensino de Língua Portuguesa como L2 do sujeito surdo em sua modalidade escrita – favorece de forma significativa a aprendizagem da língua, além de considerar suas experiências visuais.

Para o desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula, utilizamos fundamentalmente os escritos de pesquisas desenvolvidas por Geraldini (2004), por acreditarmos que as discussões estabelecidas em seus textos possibilitam ao professor um direcionamento, no que se refere às posturas adotadas no ato da leitura. Tais posturas são: leitura na busca de informação, estudo do texto, pretexto e fruição.

Geraldini (2004) descreve da seguinte maneira: na leitura na busca de informações, basicamente, é procurado o tipo de tema, quem, quando, onde, fato e personagens envolvidos; a segunda – estudo do texto – segue a ideia de obter informações sobre argumentos utilizados, posicionamento político e ideológico do escritor e do leitor acerca do tema/fato, coerências, ou incongruências das informações contidas no texto, correlação entre informação contida no texto e as vivências, ou em outros textos, e os valores impressos nas informações; a terceira (pretexto) busca ver no texto como os elementos linguísticos são organizados para transmitir determinadas informações e para estudo da estrutura do texto ou gramatical.

Por fim, a última (fruição) é utilizada para desenvolver o gosto pela leitura, a afetividade com as informações do texto e estabelecer uma relação da gratuidade com a leitura: lê para manter-se informado ou para fantasiar. Nesse trabalho, voltaremos nosso olhar à leitura na busca de informação e

estudo do texto. Sob essa ótica, acreditamos que, trilhando por esse caminho, oferecemos ao aluno a possibilidade de adentrar no texto, conseguindo perpassar desde a leitura superficial até a leitura que lhe possibilita inferências e comparações com a vivência que possui. Assim, o aluno tornar-se-á um leitor responsivo.

3. LETRAMENTO EM L₂ PARA SURDOS POR MEIO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS-HQS

A língua e a visualidade são elementos que atravessam os sujeitos surdos. Partindo dessa perspectiva, é possível inferir que é na comunidade surda e em contato com seus pares linguísticos que os surdos se desenvolvem e se constituem sujeitos possuidores de elementos culturais semelhantes. Sendo assim, a experiência visual desses sujeitos é relatada por Perlin e Miranda (2003, p. 218) como:

[...] 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.

Diante disso, ao escolhermos o gênero textual HQ no ensino de Língua Portuguesa como L₂ para o sujeito surdo, na modalidade escrita, consideramos as experiências visuais desses indivíduos, pois as narrativas em quadrinhos, segundo Perotoni (2021), constituem-se pela relação entre o verbal e o visual, sem que seja possível considerar um sem observar o outro.

Assim, pensando no letramento da pessoa surda, resgatamos o pensamento das autoras Taveira e Rosado (2017, p. 24), que nos afirmam: “O letramento da pessoa surda, ou o que significa ser letrado para um surdo, está em jogo diante do discurso e da prática de didáticas visuais diferenciadas. Isto demanda o entendimento de letramento visual no contexto da surdez”. Foi nessa perspectiva, com a consciência voltada para as estratégias pedagógicas visuais, que pensamos e construímos o recurso visual com foco no gênero HQs. Pois, esse gênero apresenta a predominância da marca visual, o que, desse modo, fez-nos atentar para a linguagem verbal e para a linguagem visual existente, constituindo-se como um texto verbo-visual, apoiando-nos na concepção de Brait (2013) sobre a verbo-visualidade.

Para uso da HQ, escolhemos a da autora Helô D’Angelo, publicada no jornal *Vozes Diversas*, publicação do Comitê de Inclusão e Diversidade da Vida, organizada em parceria com a Mina de HQ, a qual tem como título: *A conquista do voto feminino*.

Figura 2 – Imagem inicial da obra



Fonte: D'Angelo (2022).

A escolha dessa HQ pauta-se na opção por trabalhar o letramento crítico e na concepção de que o letramento é uma atividade social. Sendo assim, a temática da HQ foi um critério de inclusão. Nesse cenário, o tema foi escolhido para que os alunos, no ato de leitura, pudessem refletir sobre o papel da mulher na sociedade. Trilhamos por esse caminho, pois concordamos com Correia e Angelo (2021, p. 12), os quais afirmam:

O contexto sócio-histórico e cultural em que um enunciado é proferido sempre reflete e refrata ideologias e que nenhum enunciado ocorre de maneira inocente; sempre há uma intenção e uma valoração atreladas ao que foi dito, exigindo dos interlocutores um olhar crítico para compreender o contexto, as valorações e as intenções por trás dos enunciados.

Nessa perspectiva, compreendemos que um enunciado acontece no interactante e que na interação texto versus leitor, tanto para quem escreve quanto para quem lê, é necessário um ato responsivo. No contexto escolar, tal ato implica diretamente em tomadas de decisões que, conseqüentemente, estabelecem-se na relação entre docentes e discentes.

Para tanto, a HQ é apresentada aos alunos, sendo realizada a leitura individual e, depois, coletiva, acrescida do debate para interpretação textual. Para o trabalho de compreensão de discurso textual, apresentado neste artigo, apoiamos-nos em três das quatro posturas, dispostas por Geraldi (2004): busca de informação, estudo do texto e fruição do texto. Iniciamos pela *leitura fruição*, buscando identificar junto ao aluno informações do tipo: a opinião dele sobre o texto, os sentimentos despertados a partir da leitura, e o que ele mais gostou. Com essa discussão, espera-se que o estudante possa discorrer sobre suas impressões que possam estar atreladas ao texto ou a algum tipo de vivência. Com isso, mostramos-lhe a importância da leitura e desenvolvemos o gosto por ela, de modo que as discussões em sala de aula possam prover. Conforme Soares (2023, p. 22),

o prazer e o desgosto, a fruição e a indiferença, o discernimento e o devaneio, replicando, aliás, a aventura humana dentro e fora da ficção. A complexidade da leitura literária, materializada por uma acumulação dialógica de múltiplas dimensões, exige que se articule dialeticamente o movimento de implicação subjetiva ao de responsividade racionalizante por parte dos leitores em formação na escola básica

Seguindo no sentido de capacitar o estudante no aprofundamento da leitura, o material prevê o trabalho com a habilidade de leitura na *busca de informação*. O texto apresenta questões que o professor pode utilizar como base para verificar a compreensão dos alunos acerca da HQ, dentre elas: a temática, o fato principal, os marcos históricos, o protagonismo, os personagens e suas características, bem como todo o contexto histórico que a obra retrata. As questões que propusemos que os professores trabalhassem foram:

- Qual é a temática do texto?
- Qual é o fato principal?
- Onde ocorreu o fato?
- Quantos personagens há na história?
- Quais foram as principais mulheres que começaram a discutir a importância do voto feminino?
- Quantos protagonistas há?
- Quem são as protagonistas envolvidas?
- Em que ano o voto feminino foi conquistado?
- Quem foi a primeira mulher negra a ser eleita?
- O que determinava a constituição de 1934 com relação ao eleitor?

Trabalhar a habilidade de busca de informação é extremamente importante, uma vez que é necessário preparar o aluno para reconhecer informações específicas em uma leitura e para a realização de pesquisas. Conforme Vieira (2009), apenas 8% dos 180 participantes de sua pesquisa obtiveram orientação específica sobre formas de busca de informação na *Web*, dado que indica falha no sistema educacional.

A habilidade de leitura proposta por Geraldini (2004) *estudo do texto*, relacionando o texto com as questões atuais e com os conhecimentos dos alunos, contribui para despertá-los para debates sobre assuntos sociais que impactam seus comportamentos e crenças na sua atuação no mundo. Entende-se, assim, que esse momento é fundamental não só para a compreensão profunda do texto. Desse modo, para essa ocasião, utilizamos as seguintes questões:

- Como ocorreu a organização do voto feminino no início?
- Quais foram as consequências do voto na vida das eleitoras?
- Quais os pontos positivos que o voto feminino trouxe?
- Como a luta pelo voto feminino influenciou nas eleições de hoje?
- Que tipo de efeito o voto feminino provocou nas mulheres?
- É possível pensar em um mundo sem o voto feminino hoje?

Para o letramento crítico, a habilidade de inferir é extremamente necessária, a qual ocorre, segundo Pérez e Pari (2021), quando há habilidade do leitor em relacionar a informação do texto com seu

conhecimento de mundo. Os autores chamam a atenção para a necessidade de o professor assegurar uma geração de inferências causais adequadas para ajudar o estudante que tem dificuldade de compreensão. Dessa forma, nossa experiência tem mostrado que o professor deve ter um roteiro de perguntas para seguir na discussão sobre o texto. Porém, chamamos a atenção para o fato de que o roteiro não precisa ser algo rígido, nem tampouco ser seguido para cumprir a obrigação. O roteiro é, nesse contexto, um guia para o docente não esquecer de realizar perguntas importantes, porém, ele pode deixar de fazer as perguntas e seguir a linha de raciocínio dos estudantes.

Esse tipo de trabalho é exaustivo, por isso, não deve sofrer a pressão do tempo e nem pode perder a conexão com os alunos, porque as opiniões deles importam muito. É um processo dialógico de construção de conhecimento, a partir do conhecimento do aluno apoiado pelo conhecimento do professor. Sendo assim, caso o docente ache necessário, pode propor para os alunos a busca de outros textos que apoiem a discussão gerada em sala de aula ou levar para os educandos outros textos em suportes, por exemplo: filme, pintura, entre outros exemplos, para dar continuidade ao aprofundamento da discussão.

À vista disso, você pode estar se perguntando agora: consigo isso tudo com o aluno surdo? A nossa experiência tem mostrado que sim, sobretudo com os estudantes fluentes em Libras e os que circulam em diversos espaços sociais. De toda forma, é responsabilidade do professor de Língua Portuguesa para surdo promover esses espaços, para ele perceber que a leitura lhe promove crescimento cognitivo, ampliação de visão de mundo e, conforme Soares (2023), coloca-o em patamares diferentes na vida econômica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação da leitura é extremamente importante na formação do leitor. Por isso, o professor deve estar preparado para trabalhar a leitura em todos os níveis, iniciando do nível mais elementar ao mais profundo. O estudo do texto a ser trabalhado em sala de aula pelo professor é fundamental, para que ele consiga dialogar com sua turma sobre as informações contidas em um texto.

O docente deve explorar o texto até o nível que a turma alcançar e não deve preocupar-se com o tempo que vai despender para explorar um texto. Esse é um aspecto muito relevante no trabalho com o ensino de leitura do texto em Língua Portuguesa com o surdo, pois, o momento de leitura é o mais demorado, porque é atravessado pelo baixo repertório vocabular que o aluno tem. Porém, com apoio das imagens, é possível trabalhar a leitura “estudo do texto” com qualquer aluno surdo.

No momento da exploração do discurso, o professor não pode se esquecer de trabalhar a visualidade do texto. A visualidade será não só apoio, mas fonte de informações sobre o tema trabalhado. É possível o uso de estratégias visuais que favoreçam e estimulem o sujeito surdo à prática de leitura. Portanto, o professor deve privilegiar textos verbo-visuais para o trabalho com a leitura de Língua Portuguesa com alunos surdos.

Outro atravessamento é a fluência em língua de sinais, o professor (ou aluno) com baixa fluência

em língua de sinais não consegue aprofundar o nível de leitura. Nesse contexto, é preciso compreender as especificidades de cada caso. Contudo, o primordial é não perder de vista o objetivo final de desenvolver o leitor fluente e em nível profundo de leitura. Mesmo que os estudantes e/ou professor iniciem com muita dificuldade, esse nível tende a melhorar ao longo dos meses do ano.

O nosso trabalho tem como teoria base a verbo-visualidade de Brait (2013), sendo assim, todos os textos trabalhados são verbo-visuais e toda a leitura é apoiada nas imagens. Como consequência, percebemos que estamos desenvolvendo o letramento verbo-visual, tendo em vista que partimos da leitura do signo imagético correlacionando-o à leitura do código escrito, entendendo que o verbal e o visual formam um todo significativo.

Considerando que a taxa de alfabetismo pleno ainda é muito baixa no país: 12% em 2018 (Inaf), ainda há muito o que se discutir sobre qualidade de ensino no Brasil, pois, a população terá menos poder de mobilidade de classe social e de melhora de qualidade de vida quanto menor for seu acesso crítico sobre a realidade que a cerca. Para tanto, é necessário maior esforço do sistema educacional para o alcance de índices mais elevados de alfabetismo funcional, e o compromisso do professor é um deles.

Nesse artigo, apontamos caminhos viáveis de desenvolvimento desse trabalho em sala de aula. Ainda precisamos discutir a sala de aula, o planejamento das aulas, a capacitação aprofundada do professor de Língua Portuguesa, sobre a fluência em língua de sinais de surdos, seus familiares e dos profissionais que os atendem, bem como sobre os materiais didáticos adaptados ao ensino do surdo.

REFERÊNCIAS

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 43–66, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 04 jul. 2024.

CORREIA, Léia Bernal Sanches; OLIVEIRA, Ana Paula Faustino de; TENO, Neide Araújo Castilho. HQS: construindo sentidos na multimodalidade, “Batman: a piada mortal”. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus*, Rio de Janeiro, n. 81 Supl, ano 27: CiFE-FiL, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/968>. Acesso em: 09 de jul. 2024.

CORREIA, Leticia Maria; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. O conceito de compreensão responsiva no Círculo de Bakhtin: uma análise a partir da campanha publicitária do ENEM 2020. *The ESpecialist*. [S.l.] v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/50731/38864>. Acesso em: 09 jun. 2024.

D’ANGELO, Helô. *Conquista do voto feminino*. Mina de HQ, 2022. Disponível em: <https://minadehq.com.br/conquista-do-voto-feminino-em-quadrinhos/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

DI DONATO CHAVES, Adriana; ALVES, Ednéia de Oliveira. Práticas pré-leitoras e o letramento visual com crianças surdas: trabalhando com as instituições museológicas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S.l.], n. 22, 2024. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/932>. Acesso em: 8 jul. 2024.

DUTRA, Joatan Preis. *História e Histórias em Quadrinhos*: a utilização das HQs como fonte histórica político-social. Ilha de Santa Catarina, 2002.

FEITOSA, Aleph Danilo da Silva, GOMES, Yana Lins Soares; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Práticas de letramento, alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa. *Revista Poesis*, [S.l.] v. 17, n. 32, p. 301-317, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/20109>. Acesso em: 07 jul. 2024.

FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva; ALVES, Edneia Oliveira; STUMPF, Marianne Rossi. A escrita de sinais como instrumento de desenvolvimento linguístico e identitário para o surdo. *Revista Pontos de Interrogação*, [S.l.] v. 10, n. 1, jan./jun., p. 175-192, 2020. Disponível em: <http://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/496/showToc>. Acesso em: 07 jul. 2024.

FERNANDES, Sueli.; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 2, p. 51-69, 2014.

FERNANDES, Sueli.; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 88-102.

INAF. Alfabetismo no Brasil. *Indicador de alfabetismo funcional*: principais resultados. Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

KAWASE, Eduarda Megumi; SANTOS, Lara Ferreira dos. Produção de vídeos e a formação de conceitos na educação de surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; ROCHA, Luiz Renato Martins da (orgs). *Educação bilíngue de surdos e a Educação Especial*: avaliação e prática. São Carlos: Editora de Castro, 2023. p. 97-117.

LOPES, Maura C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. *Signótica*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 119-145, 1997. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6323097>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MENDONÇA, Carmen Lúcia Freitas de; MACHADO, José Henrique Rodrigues. Sujeitos surdos: entre-línguas uma forma de ensino utilizando HQ'S. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 63745-63759, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32002>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PÉREZ, Adolfo Zárate; PARI, Carlos Rubens López. Dificultade en las generación de inferencias causales en la lectura de textos narrativos en estudiantes de 4º grado de educación primaria. *Folios*, Bogotá, v.54, p. 31-50, Jul/dec, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0123-48702021000200031&lang=pt. Acesso em: 08 jul. 2024.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. Florianópolis: *Ponto de Vista*, nº 5, p. 217-226, 2003.

PEROTONI, Fabiana. *A constituição do sentido do discurso em histórias em quadrinhos a partir da*

teoria da polifonia. 2021, 67f. Dissertação de Mestrado em Letras e Cultura – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

PESSOA, Alberto Ricardo. *A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. João Pessoa: Editora UFPB, 2016. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/72/40/453-1?inline=1>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/>. Acesso em: 06 mar. 2019.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 07-32.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.] v. 28, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kmXjXDvKJqvbc-8tkw6vt9NR/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2024.

TAVEIRA, Cristina Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47

VIEIRA, Lúta Lerche. A busca de informação na Web: dos problemas do leitor às práticas do ensino. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, n. 3, p. 489-517, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/J9GzkKnv5xkq85tJgVLMP8s/?lang=pt#>. Acesso em: 08 jul. 2024.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. *Darandina Revisteletrônica*, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28128>. Acesso em: 06 jul. 2024.

Submetido em: 12/07/2024

Aceite em: 29/10/2024

O TEXTO MULTIMODAL COMO RECURSO INICIAL DO PORTUGUÊS ESCRITO PELA CRIANÇA SURDA EMBASADO PELO LETRAMENTO VISUAL

THE MULTIMODAL TEXT AS AN INITIAL RESOURCE OF WRITTEN PORTUGUESE FOR DEAF CHILDREN BASED ON VISUAL LITERACY

Vanessa Souza de Paula¹

Centro Educacional Arte do Saber

<https://orcid.org/0000-0002-2542-1632>

vadepaula24@gmail.com

Dayse Garcia de Miranda²

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0002-7284-1867?lang=pt>

dayse.miranda@ufop.edu.br

RESUMO: O artigo propõe apresentar reflexões sobre um específico evento coletado em uma pesquisa de mestrado realizada em 2022 e 2023. O objetivo foi investigar o uso de recursos imagéticos como ferramenta para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2, para crianças surdas, do 4º e 5º anos do ensino fundamental I, inseridas em escolas públicas regulares de duas cidades mineiras, localizadas na Região dos Inconfidentes. Enfatiza-se que, durante todo o processo de investigação, foi utilizada a Libras como base comunicativa, o que estreitou uma relação direta da pesquisadora com os participantes. As atividades propostas foram embasadas pelo Letramento Visual (Skliar, 1998; Santacla, 2012; 2014; Lebedeff, 2019; Quadros, 1998; R. Silva, 2021, dentre outros), com o intuito de investigar se e como as imagens “astuciosas” influenciavam no processo da escrita. Ao término, pudemos constatar que essas imagens não prejudicam o processo de ensino-aprendizagem da criança surda e que o texto multimodal, em sua construção na escrita como L2, é um contributo essencial a ser valorizado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Visual; Libras; Língua Portuguesa; L2; Surdez

ABSTRACT: The article proposes to present reflections on a specific event collected in a master's research carried out in 2022 and 2023. The aim was to investigate the use of imagery as a tool for teaching written Portuguese as an L2 to deaf children in the 4th and 5th years of elementary school, in regular public schools in two towns in Minas Gerais, located in the Inconfidentes region. Throughout the research process, Libras was used as the communicative basis, which strengthened the researcher's direct relationship with the participants. The proposed activities were based on Visual Literacy (Skliar, 1998; Santacla, 2012; 2014; Lebedeff, 2019; Quadros, 1998; R. Silva, 2021, among others), with the aim of investigating whether and how “cunning” images influ-

¹ Mestra em Letras: Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora de Artes e Libras do Ensino Infantil ao Fundamental II no Centro Educacional Arte do Saber.

² Doutora em Estudos de Linguagens - CEFET/MG, Mestre em Educação pela FaE/UFMG. Pós-Graduação em Educação Inclusiva pela FJP/MG. Psicologia - FCH/FUMEC. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto.

enced the writing process. In the end, we were able to see that these images do not hinder the teaching-learning process of deaf children and that multimodal text, in its construction in writing as L2, is an essential contribution to be valued

KEYWORDS: Visual Literacy; Pounds; Portuguese language; L2; Deafness

I. INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou neste artigo teve, como foco, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), como segunda língua (L2), para crianças surdas, e está fundamentada em uma perspectiva sócio-histórica pautada nos Estudos Surdos (Paula, 2023). Ao desenvolver este estudo, visou-se compreender as particularidades acerca desses alunos, a começar pela sua língua, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Segundo Skliar (1998, p. 5), podemos definir os Estudos Surdos como “um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”. Diante dessa diferença linguística e política, em 2021, o Ministério da Educação (MEC) idealizou uma nova proposta de currículo, que compõe os parâmetros da educação bilíngue, por meio dos Cadernos de Orientações Curriculares para a Educação de Surdos (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).

De acordo com as sugestões do MEC (Faria-Nascimento *et al.*, 2021), ao adentrar no universo da pessoa surda, as práticas de letramentos devem estar presentes em toda vivência desses indivíduos e estar ancoradas em experiências visuais. Pessoas surdas têm uma particularidade relacionada ao seu modo linguístico, especificamente visual.

Isto posto, a hipótese inicial da pesquisa que resultou neste artigo foi a de investigar se as imagens “astuciosas” influenciam no aprendizado inicial da segunda língua da criança surda. Conforme Santaella (2014), imagens “astuciosas” são aquelas que apresentam múltiplas informações ou que contemplam mais significados. Dessa forma, supõe-se que interferem no processo de ensino-aprendizagem da LP escrita como L2 para crianças surdas.

Santaella (2014) cunhou dois termos para categorizar as imagens abordadas nesta pesquisa: “astuciosas”, foco principal da análise; e “óbvias”, apresentam maior simplicidade em sua composição. Por exemplo, uma imagem de uma bola seria considerada “óbvia”, pois remete diretamente a um único significante preexistente na LP, BOLA, além de características como forma, cor e utilidade. Entretanto, caso a bola em questão fosse a da Copa do Mundo masculina de 2022, ela deixaria de ser uma imagem “óbvia” e se tornaria uma imagem “astuciosa”, dado o amplo conjunto de inferências e interpretações que poderiam ser feitas a partir dela.

Pontuamos aqui a importância da leitura das imagens e o valor dos conhecimentos prévios que envolvem esse processo de ensino-aprendizagem, em especial na educação de surdos. Com base nessa premissa, o objetivo geral da pesquisa constituiu em analisar as estratégias advindas da utilização dos recursos imagéticos no processo de ensino-aprendizagem da LP escrita, como L2, para crianças surdas

do ensino fundamental I das escolas públicas regulares inclusivas, da Região dos Inconfidentes.

Para isso, primeiramente, foi preciso realizar uma revisão de literatura acerca dos Letramentos, em especial sobre o Letramento Visual, bem como sobre a importância da aquisição da primeira língua (L1) e do ensino de L2, questões cruciais para a educação de surdos e que demandam a atenção dos professores em prol de um ensino de qualidade para esses indivíduos. Por tratar de investigação que envolveu seres humanos, o projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)³. Somente após a regularização de todos os trâmites burocráticos, foi possível realizar o primeiro contato com as escolas e os envolvidos. Nas escolas selecionadas, foi apresentada a pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, depois do parecer positivo de todos os participantes, iniciou-se a investigação *in loco* e a geração de dados.

A escolha por desenvolver este estudo em escolas inclusivas se deu diante da observação acerca do total de escolas inclusivas e escolas bilíngues existentes no Brasil, e da constatação de que há, de fato, mais escolas inclusivas, uma realidade que abarca sobretudo a região pesquisada. Outro critério foi que, nas escolas inclusivas de ensino fundamental I, as crianças surdas estão iniciando sua alfabetização em LP.

Para a geração de dados, foram desenvolvidas atividades específicas, fundamentadas no Letramento Visual, que incluíram uma seleção de imagens do cotidiano relacionadas ao tema “futebol”, o que permitiu iniciar a investigação, abordar o tema principal e levantar os conhecimentos prévios dos participantes para prepará-los para as atividades propostas.

A partir dos dados gerados na pesquisa, refutou-se a hipótese de que as imagens “astuciosas” influenciariam o processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas, mas a coleta apresentou dados positivos acerca do registro linguístico escrito dessas crianças a partir da imagem como estratégia de ensino de L2 na educação de surdos. Destaca-se a relevância da pesquisa, tendo em vista que ainda são escassos os recursos didáticos para o ensino de LP para surdos como L2, logo, tal reflexão é necessária para contribuir com o tema e fomentar práticas pedagógicas que possam contribuir com as reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Neste artigo, apresentaremos um recorte referente a um dos participantes, com destaque para a elaboração de um texto multimodal (imagem/LP) construído individualmente após a aplicação da atividade. Assim, mostrou-se uma produção positiva, gerada durante o estudo e que pode fortalecer a proposta de que o recurso imagético é fundamental para o ensino de LP, na modalidade escrita, para surdos, por ser um aliado na construção da escrita na fase inicial da alfabetização.

Inicialmente, serão abordados os conceitos de Letramento, com foco em sua relação com a surdez. Em seguida, serão apresentados a escola, o participante envolvido no evento analisado e as análises dos dados. O estudo será concluído com uma reflexão final.

³ CAAE: 61809722900005150.

2. LETRAMENTOS X LETRAMENTO VISUAL: CONCEITOS

É indiscutível que, como ouvintes, somos expostos a inúmeros eventos de Letramento desde o nascimento e que se perpetuam ao longo de toda a vida. No entanto, crianças surdas, especialmente aquelas filhas de pais ouvintes, muitas vezes, são privadas de diversos desses eventos devido à sua condição fisiológica, a surdez.

De acordo com Quadros (1997), essa privação linguística ocorre porque, em lares ouvintes, a língua materna geralmente é a LP oral, e não a Língua de Sinais. Tal privação pode resultar em atrasos linguísticos e, conseqüentemente, em dificuldades no aprendizado desses sujeitos. Por muitos anos, esses atrasos foram erroneamente atribuídos à surdez, mas pesquisas linguísticas revelaram que, na verdade, estão relacionados à ausência de uma língua acessível.

Silva (2023, p. 35) reforça essa ideia ao afirmar que “a oportunidade de iniciar a aquisição de linguagem em tempo e condições ideais pode ser um fator que favorece a aquisição de outra língua”. Isso indica que crianças surdas possuem total capacidade de se desenvolver cognitivamente de forma semelhante às crianças ouvintes, desde que tenham acesso à sua L1, a Língua de Sinais, o mais cedo possível.

Oportunizar à criança surda a aquisição da L1 – no caso das crianças surdas brasileiras, a Libras –, é permitir que acessem o mundo ao seu redor a partir de uma língua acessível e compatível com sua realidade sensorial. Isso inclui inseri-las em eventos de letramentos, como contação de histórias em Língua de Sinais e interação com seus pares linguísticos, isto é, com a promoção de espaços linguísticos acessíveis.

Para compreender melhor o que são esses eventos e com o intuito de explicitar o processo de aprendizagem de LP dos estudantes surdos, discorreremos sobre os conceitos possíveis para o termo Letramento. Assim, a direção mais assertiva seria considerar que há diferentes tipos de Letramentos (Soares, 2009). Considera-se, portanto, a utilização do termo no plural – letramentos –, que se refere às múltiplas formas das práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Em consenso com Soares (2009), Sito *et al.* (2016, p. 36-37) reforçam que

a demarcação de variedades de práticas, bem como suas especificidades, resultou na multiplicação das expressões que têm como núcleo o termo “letramento”. De letramento, práticas e eventos de letramento, letramentos, surgiram os conceitos de: letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário e outras categorizações que, como mencionam Lankshear e Knobel (2011), acabaram associando letramento à linguagem e, contrários à perspectiva sociocultural do conceito, resultam em binômios como “letramento oral”, “letramento 36 visual”, “letramento financeiro”, “letramento da informação”, “letramento do meio”, “letramento da ciência”, “letramento em saúde”, “letramento emocional”.

Como aponta a autora, o termo Letramentos é demasiadamente plural, todavia, adotamos a definição proposta por Soares (1998, p. 18), a qual nos revela que “Letramento é, pois, o resultado da

ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Ou seja, é o uso social, funcional e crítico que se faz da ação de ler e escrever. Retomando o escopo deste estudo, que trata de pessoas surdas que se constituem a partir de um universo visual, interessa-nos lançar luz sobre o Letramento Visual, que se apresenta como uma estratégia pertinente para nosso público-alvo. Segundo o glossário CEALE Fae/UFG⁴:

a noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente.

Assim, os aspectos visuais, que antes eram depreciados, passam a ter valor a partir da perspectiva do Letramento Visual e a ser compreendidos como passíveis de serem lidos, analisados e interpretados. Posto isto, temos, em Ferreira (2019, p. 32), a afirmação de que “os aspectos visuais que, antes, eram desprezados ou pouco valorizados pelos estudos linguísticos passam a ser valorizados e vistos como fonte de estudo”.

Dessa forma, enfatiza-se, de acordo com Rocha (2008 *apud* Ferreira, 2019, p. 34), que “Letramento Visual é a leitura competente de imagens nas práticas sociais; é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização”.

A partir desses conceitos, compreende-se que o Letramento Visual tem como foco reconhecer as imagens como textos que são e que, dessa forma, são passíveis de ser lidas, interpretadas e analisadas com a mesma riqueza e sutileza dos textos escritos.

3. LETRAMENTO VISUAL E SURDEZ

O ensino de Português para surdos tem tido maior visibilidade nos últimos anos, sobretudo a partir da proposta da educação bilíngue que foi reconhecida em 2021 pelo Governo Federal como pauta importante na educação dessas pessoas. Garantida pela Lei n.º 10.436 de 2002, a Libras é língua de instrução da comunidade surda e, conforme empregado no Art. 2º, “deve ser garantido, por parte do poder público em geral [...]”, o acesso das pessoas surdas a uma educação que viabilize sua língua, sem que ela substitua a LP em sua modalidade escrita. Dar acesso aos surdos a essas duas línguas de estruturas diferentes requer de nós, professores, estratégias que oportunizem, de forma qualitativa e significativa, a promoção do aprendizado, então é pertinente entender as estratégias que possam colaborar com esse ensino. Para tanto, é necessário entender o Letramento Visual, apontado, por vários pesquisadores, como estratégia relevante para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Nessa perspectiva, Oliveira (2006 *apud* Lebedeff, 2010, p. 28) afirma que “não basta ser surdo

⁴ Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>.

para ler imagens”, é necessário ensinar essa habilidade, que não é inata aos surdos. Assim, destaca-se a riqueza do recurso imagético, que pode ser comparado a um texto verbal. Sob essa ótica, é possível inferir que as imagens também podem ser lidas, interpretadas e analisadas.

Não nos parece interessante considerar que os textos, em geral, são constituídos apenas pela linguagem verbal, pois se observa que há textos constituídos por diversos modos e linguagens, com imagens, gestos, sons, dentre outros, que colaboram para o processo de interpretação e significação dos indivíduos. De acordo com Miranda (2019, p. 98),

[...] a visão a partir da multimodalidade pode enfatizar diferentes modos de uso e como eles se complementam e não são engessados, enquadrados para uma dada tarefa. Defende-se que a produção de sentido se realiza pela combinação de mais de um código semiótico (modalidade) e que todos os modos semióticos utilizados em um determinado objeto multimodal contribuem para a construção de sentido.

Assim sendo, a combinação de vários elementos contribui para o sentido da multimodalidade. O foco desta pesquisa está na imagem, mas, como pontua Santaella (2006; 2014), a imagem tem camadas a serem inferidas e interpretadas pelo seu leitor. Em outras palavras, pode ser “astuciosa” ou, nos termos que aqui tratamos, uma imagem multimodal, com suas nuances de cores, por exemplo, para dar significados de construções socialmente compartilhadas em dado texto imagético.

Para Kress (2010 *apud* R. Silva, 2021, p. 15), a multimodalidade é o “estado natural da comunicação humana”, que se faz nos diversos modos, passando da palavra escrita às telas midiáticas da atualidade e às imagens. R. Silva (2021, p. 15) explica que os discursos são conhecimentos compartilhados socialmente e que a língua é um dos artefatos da linguagem, por isso deve ser como uma linguagem em uso: “pensar a linguagem nessa perspectiva, é pensar a linguagem em uma perspectiva semiótica, mais especificamente em uma semiótica social”. Portanto, reconhece a linguagem não apenas como um conjunto de expressões, mas como uma gama complexa comunicacional, emoldurada por um entrelace social, com relações de poder e identidades, em uma dada sociedade específica.

Retornando ao Letramento Visual, defende-se que essa orientação é, para a surdez, uma estratégia válida que alicerça o ensino de uma L2, considerando-se as especificidades linguísticas dessa comunidade.

Ainda nessa esteira, em se tratando da visualidade dos surdos, Skliar (1998, p. 28) afirma que “todos os mecanismos de processamento de informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem com a experiência visual”. Assim, a experiência visual pode ser entendida como um artefato cultural essencial para os surdos, pois irá favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, o que possibilitará a aquisição do conhecimento de mundo. Portanto, a experiência visual é o canal de entrada e a percepção dos surdos, devido às suas limitações auditivas e, em consonância com Lebedeff (2017) e Miranda (2019), é um caminho possível para auxiliar o aprendizado do surdo da escrita da LP, levando em consideração suas especificidades linguísticas. Segundo Ferreira (2019, p. 37),

o letramento visual implica a capacidade do usuário de utilizar os elementos visuais de maneira eficaz para a comunicação nas práticas sociais, culturais e educacionais. Ele está diretamente

relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto.

Por isso, é tão importante que o Letramento Visual seja incluído e valorizado, em especial na educação de surdos, pois, a partir dele, tenciona-se pensar nas especificidades desta comunidade linguística, as quais contribuirão com a educação dos sujeitos surdos e colaborarão como estratégia no processo de ensino-aprendizagem de sua L2, o português escrito.

4. PROPOSTA DA PESQUISA

Entre vários aspectos que preocupam os educadores de surdos está a maneira de ensiná-los a ler e escrever em outra língua – nesse contexto, a LP escrita. Para concretizarmos a investigação e compreendermos os aspectos que envolvem a atividade de ensino-aprendizagem, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação, tendo em vista que tivemos, como prioridade, a reflexão acerca de um problema específico, a educação de surdos. Para isso, desenvolvemos uma proposta didática que contribuiu para refletirmos sobre os desafios educacionais enfrentados pelos alunos participantes do estudo.

Julgamos que esse modelo de investigação oportunizou uma prática dinâmica e interativa com os envolvidos, o que permitiu análises e intervenções pautadas nas necessidades observadas nas interações de campo e proporcionou uma coleta de dados mais objetiva.

A interação comunicativa com os participantes ocorreu de maneira direta, sem a intermediação de terceiros, como o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Durante o processo, foram utilizados elementos discursivos, como a Língua de Sinais, e recursos imagéticos, com o objetivo de fomentar a escrita da LP como L2. A investigação analisou se as imagens “óbvias” e “astuciosas” influenciavam o processo de ensino-aprendizagem da escrita da LP em crianças surdas em fase inicial de escrita, e abrangeu três escolas públicas inclusivas de ensino fundamental I, localizadas no interior de Minas Gerais.

É importante reiterar que imagens “óbvias” são compreendidas como imagens simples, com poucas informações e que denotam poucas palavras para representá-las; as “astuciosas” são as imagens com informações múltiplas, mais detalhadas, que demandam inferências aos serem interpretadas e que podem suscitar mais conhecimento de mundo ao serem lidas. Os termos cunhados para as imagens “óbvias” e “astuciosas”, como mencionado, são de Santaella (2014, p. 13): “é óbvio na imagem aquilo que é imediatamente reconhecível na ligação que estabelece com o mundo exterior”; enquanto “astucioso” seria aquilo que é diferente, que suscita significados externos “distintos da simplicidade daquilo que é óbvio em uma imagem, seus ardis apresentam vários níveis de complexidade”.

Considerando os conceitos de imagens propostos por Santaella (2014), nesta proposta, foram confeccionadas atividades específicas para esse fim com imagens autorais, pautadas em temas que contribuíssem com o desenvolvimento linguístico dos participantes envolvidos na pesquisa. As atividades propostas partiram das imagens “astuciosas”, de forma a investigar se iriam influenciar no processo de leitura de imagens e, consequentemente, de escrita da criança surda, nessa fase inicial. As atividades

foram confeccionadas com base em tema do cotidiano e, na época do trabalho de campo, um tema em pauta era a Copa do Mundo de Futebol (2022). Para isso, foram pré-selecionadas imagens relacionadas à seleção brasileira, a times mineiros de futebol masculino, a crianças brincando de futebol e cachorros brincando com bolas de futebol. Vale destacar que a escolha por incluir os cachorros se deu por esses animais serem muito comuns nas comunidades pesquisadas e um tema familiar entre as crianças da região.

Foram realizados cinco encontros com o participante, todos filmados e que resultaram em mais de cinco horas de gravação. As reuniões ocorreram na biblioteca da escola, fora do horário regular das aulas. Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com a professora regente, a intérprete e a mãe do estudante, com o objetivo de compreender melhor seus contextos e perspectivas. Paralelamente, foi mantido um diário de campo para registrar os encontros e documentar os dados gerados, o que enriqueceu as informações destinadas à análise.

Após os encontros, foram elencados alguns recortes dos vídeos para análises, transcritos em glosas⁵. Foram selecionados dois eventos do participante Pedro apresentados na dissertação, porém, neste artigo, abordamos somente o primeiro, com uma rica construção de um texto multimodal, que discutiremos mais à frente.

Para concretizar a investigação e compreendermos os aspectos que envolveram a atividade de ensino-aprendizagem, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação, tendo em vista que tivemos, como prioridade, a reflexão acerca de um problema específico, a educação de surdos. Assim, desenvolvemos uma proposta didática que contribuiu para pensarmos os desafios educacionais enfrentados pelos alunos participantes do estudo.

Nesta pesquisa, foram selecionadas três escolas públicas regulares inclusivas localizadas na Região dos Inconfidentes, no interior de Minas Gerais, todas com alunos surdos matriculados e frequentes nos anos finais do ensino fundamental I, especificamente no 4º e 5º anos. Entre as instituições escolhidas, uma é municipal e duas são estaduais. O mapeamento realizado junto às secretarias de Educação revelou a inexistência de escolas com mais de uma criança surda matriculada na mesma instituição ou classe, o que motivou a seleção de três escolas diferentes.

Neste artigo, apresentaremos os dados relativos ao participante Pedro, ressalta-se que o nome apresentado é fictício, de forma a resguardar sua identidade e integridade. Para melhor compreensão do perfil do pesquisado, traçaremos uma breve apresentação. Pedro, na época com 11 anos, cursava o 5º ano do ensino fundamental. Segundo sua mãe, a surdez foi diagnosticada aos 3 anos de idade. Ele utilizava aparelho auditivo e demonstrava bom domínio da Língua de Sinais, além de ser uma criança calma, esperta e muito curiosa. Estudava em uma escola estadual pública localizada em um distrito de Mariana-MG, onde estava matriculado desde o 1º ano do ensino fundamental. É importante destacar que Pedro era o único aluno surdo da escola e, segundo ele, também o único surdo da região. Na escola, tinha o apoio de um TILS em sala de aula e do professor da sala de recurso, no contraturno. A partir da próxima seção, abordaremos a atividade aplicada, os resultados e a análise dos resultados desse evento.

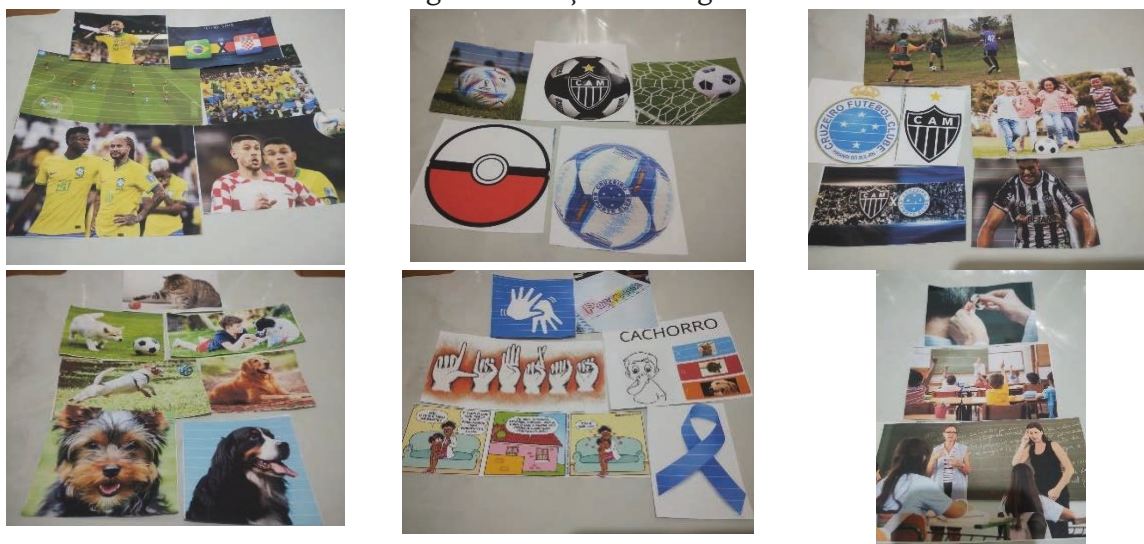
5 “Sistema de notação de palavras do português com a estrutura gramatical da Libras” (Souza, 2020, p. 27).

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS

A seguir, discutiremos um evento específico gerado na pesquisa, referente ao participante Pedro. Salienta-se que as imagens aqui apresentadas foram confeccionadas por um artista local para a pesquisa. Elas foram impressas em folhas sulfite A4 coloridas, plastificadas e recortadas, para que a criança surda pudesse manusear os personagens e colá-los com velcro sobre o cenário base de fundo.

No primeiro encontro com o participante, foi apresentada uma seleção de imagens (Figura 1). O objetivo dessa pré-seleção foi utilizar as imagens como ponto de partida para interagir com o participante, levantar seus conhecimentos prévios sobre o tema, avaliar seu nível linguístico em Libras e sua habilidade de interpretar imagens. Essa estratégia facilitou o diálogo sinalizado entre a pesquisadora e o participante, promoveu uma troca linguística significativa em Libras, despertou curiosidade e interesse no participante, e possibilitou os primeiros traços de um registro escrito a partir do recurso imagético.

Figura 1: Seleção de imagens



Fonte: Dados da pesquisa

No segundo encontro, foram apresentadas as imagens utilizadas na atividade confeccionada para geração de dados (Figura 2) relacionadas ao tema Futebol – Copa do Mundo de 2022. Em seguida, exploramos o conhecimento prévio do participante com o auxílio das imagens que abordavam o tema Futebol e também incluíam aspectos do cotidiano da região. Caso o participante demonstrasse desinteresse ou falta de familiaridade com o tema, teríamos a possibilidade de trabalhar outro assunto, flexibilidade permitida pela abordagem da pesquisa-ação.

Destacamos que Pedro é uma criança muito curiosa e surpreendeu-nos ao relatar que, após o primeiro encontro, pesquisou na internet sobre os temas abordados. Isso nos chamou a atenção, considerando que ele não dominava a LP escrita, mas demonstrou algum nível de Letramento Digital. Infelizmente, não foi possível confirmar como ele acessava essas informações, pois, nesses encontros, não

dispúnhamos de acesso à internet.

Após esse diálogo com o recurso da seleção imagética, voltamos à atividade confeccionada para esse fim. Apresentamos a Figura 2 a Pedro e solicitamos que narrasse livremente, em Língua de Sinais, uma história a partir de sua leitura.

Figura 2: Menino com bola



Fonte: Dados da pesquisa

A imagem foi entregue a Pedro em sua versão completa, como apresentado acima. Partimos dela como um todo e incentivamos que a interpretasse como uma imagem “astuciosa”, repleta de múltiplas informações, para que pudesse fazer inferências a partir de seu conhecimento prévio e do diálogo feito do encontro anterior como suporte para criar uma narrativa coerente com o recurso imagético.

Inicialmente, Pedro elaborou uma história em Libras e expandiu sua narrativa além dos elementos da imagem apresentada. Antes de criar a história, conversamos sobre a imagem e exploramos todo o cenário proposto. O participante questionou se a pesquisadora era a autora da figura e conversamos sobre o artista que criou as imagens. Pedro explorou os personagens e as demais figuras, que tinham a possibilidade de serem retiradas por serem fixadas com velcro, mudou-as de lugar e foi convidado a criar uma história, primeiramente em Libras, com base na imagem.

Pedro criou uma história que foi além do conteúdo da imagem apresentada, mas respeitou o contexto apresentado. Utilizou o recurso visual, seu conhecimento prévio e suas vivências para enriquecer a atividade. Também manuseou as figuras, as mudou de lugar e dialogou sobre todo o processo enquanto executava.

Ele sinalizou que aquele menino teria o nome do artista local que fez o desenho, Gabriel. O menino pediria à mãe para brincar de futebol com os amigos na rua e insistiria para que ela permitisse. Quando a mãe autorizou, chamou mais três amigos e relatou detalhadamente as características de cada um. Disse que, entre os amigos, havia um menino negro, um menino branco e uma menina, pois “agora

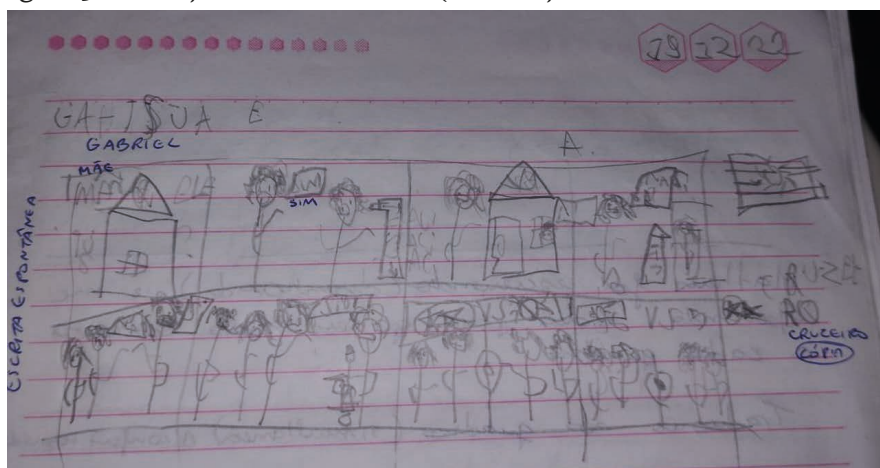
meninas podem jogar futebol”, então explicou que, antes, o esporte era proibido para mulheres. Pedro continuou a narrativa sinalizando que eles brincaram o dia todo, que estava muito calor e, no final do jogo, o time de Gabriel ganhou de 5 x 0. Esse time era o Cruzeiro, de Minas Gerais e de predileção do Pedro.

No terceiro encontro, retomamos a imagem e a narrativa criada anteriormente em Língua de Sinais, que havia sido filmada. Solicitamos a Pedro que registrasse a história por escrito. Inicialmente, ele demonstrou resistência à proposta, mas depois aceitou. Optou por realizar o registro no formato de história em quadrinhos, motivado por uma atividade recente que havia desenvolvido com sua professora regente. Ao permitir que registrasse a escrita com um formato de texto familiar, Pedro se sentiu mais à vontade e iniciou o registro de forma espontânea e mais confiante.

A produção escrita ocorreu de forma simultânea à narrativa em sinais e se configurou em uma produção multimodal. Pedro, quando solicitado a registrar sua produção escrita, sinalizava o quadrinho em que iria registrar, fazia uma pausa, registrava e voltava para sinalizar sua próxima produção textual. O aluno continuou dessa forma até concluir seu registro escrito.

Após esse processo, Pedro chegou ao seguinte registro linguístico escrito em LP (Figura 3):

Figura 3: Produção escrita de Pedro (construção da história: tema futebol)



Fonte: Dados da pesquisa

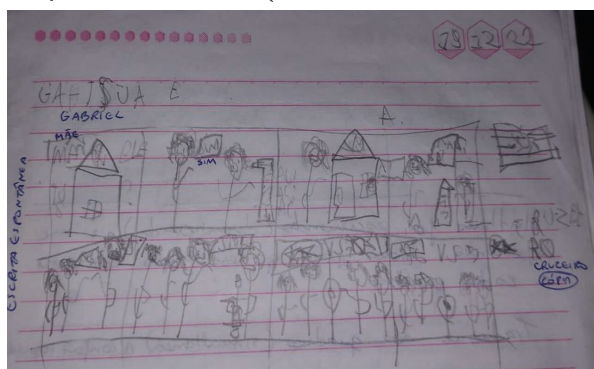
Retomando a história narrada por Pedro e analisando seu registro escrito, percebe-se que sua narrativa vai além da imagem apresentada. O participante associou a imagem da atividade ao seu cotidiano e criou um rico texto multimodal (imagem e LP escrita), respeitando a estrutura de um texto, com início, meio e fim. Em sua história, o personagem Gabriel pedia autorização à mãe para brincar na rua com três amigos. Eles jogavam futebol, o placar ficava 5 x 0 e o time vencedor era o Cruzeiro.

Ao interpretar a imagem, Pedro fez uma analogia com seu dia a dia e demonstrou uma compreensão que transcende os elementos visuais da figura. Sua narrativa apresenta traços de vivência próprios de uma criança, o que colabora e enriquece sua produção em Libras e seu registro escrito na LP. Elementos como a necessidade de pedir autorização materna para sair, a compreensão e o conhecimento de que o futebol é uma atividade coletiva e, por isso, exige a participação de várias pessoas são inferências importantes apresentadas por Pedro em sua narrativa.

Esses elementos textuais apontam para a importância do conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo que contribuíram para compor os elementos textuais apresentados por essa criança tanto em sua L1, a Libras, quanto na L2, a LP, em sua modalidade escrita, foco deste estudo.

Ao construir o texto multimodal, o participante buscou a mesma riqueza apresentada em sua sinalização. Ao recortar o texto multimodal, é possível notar que os modos de comunicação se completam e se constituem em texto. Por exemplo, no primeiro quadrinho (Figura 4), na narrativa sinalizada, Pedro descreveu que o menino insistia para que a mãe autorizasse a brincadeira. No registro escrito do texto, verifica-se que Pedro desenhou uma casa, uma pessoa (mais alta) que sinaliza “sim” e outra pessoa (mais baixa). Elas estão se olhando e, acima da imagem, vê-se a grafia das palavras “MÃE” e “ELE”. Na mesma imagem, é possível identificar que o menino tem o direcionamento da mão para fora (lado oposto da imagem), assim produzindo semelhança com a Libras, ao trazer a informação de “pode ir”. Nesse texto multimodal, chama a atenção a expressão de súplica no rosto da personagem que solicita a autorização e, novamente, utiliza os modos da Língua de Sinais, da imagem e do português escrito, que representa a multimodalidade ao solicitar a autorização da mãe com a palavra “SIM”.

Figura 4: Recorte escrito (Evento 1, Pedro, “MÃE”/“ELE”)



Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo para a análise, temos, em Peixoto (2006), a afirmação de que essa forma imagética de escrita é mais reconfortante para a criança surda em fase inicial de escrita, por se tratar de um recurso visual, uma forma objetiva e segura de representar a realidade, algo que a criança ainda não consegue realizar na modalidade escrita de sua L2, nesse caso, a LP escrita. A escrita de Pedro é criativa e inteligente, parece auxiliar o menino a compreender que a escrita tem como objetivo representar a linguagem. Vale ressaltar que o recurso imagético é parte do processo de produção de escrita de toda criança.

Nessa perspectiva, defende-se que o processo de ensino-aprendizagem da criança surda está fundamentado em sua L1, a Libras, uma língua de modalidade visual, e é aporte para a L2 na modalidade escrita. Acredita-se que crianças surdas utilizam recursos visuais e imagéticos na construção das hipóteses que orientam a aprendizagem de sua L2, aqui, o português escrito. Então, o recurso imagético e o Letramento Visual são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das crianças surdas.

Peixoto (2006, p. 213) afirma que “a apropriação que uma criança faz da realidade em que

transita é sempre uma ação inteligente, na qual estabelece comparações e análises, o que leva a pensar que dificilmente a construção de uma escrita é aleatória”. A afirmação da autora converge com o texto multimodal apresentado por Pedro e confirma que esse processo é válido para o desenho e para a escrita, e ocorre com crianças surdas e ouvintes, tendo em vista que a interpretação visual contribui para o desenvolvimento da escrita. Argumenta-se a favor dos Letramentos, em especial o Letramento Visual, pois as orientações para atividades didáticas que contemplem aspectos visuais irão oportunizar, à criança surda, experimentar o mundo ao seu redor e fazer inferências ao ler as imagens, assim como Pedro fez ao analisar a imagem apresentada na atividade proposta, que auxiliou sua compreensão e enriqueceu sua produção linguística em Libras e no texto multimodal.

As experiências visuais que o Letramento Visual proporciona aos surdos tendem a contribuir com a melhoria do seu aprendizado como um todo, pois, como defende Skliar (1999, p. 28), “todos os mecanismos de processamento de informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Ao refletir e analisar a produção textual do participante Pedro, é possível concluir que a criança surda alcançou uma forma de escrita, não a escrita padrão do português convencional, mas uma escrita intermediada por diferentes modos comunicativos (imagem/letras). Tendo em vista a análise do texto do participante, é possível compreendê-la e analisá-la como tal com base na riqueza de seu registro. Há, ainda, que se levar em consideração as inferências apresentadas pelo aluno na leitura da imagem, em que ele consegue ler as camadas que propõem uma imagem com múltiplas informações e se fazer valer do seu conhecimento de mundo para enriquecer a construção de sua narrativa, ao apresentar informações que valorizaram seu conhecimento de mundo e enriqueceram a análise linguística apresentada.

O registro de Pedro não apenas destaca a importância de valorizar o recurso imagético na perspectiva do ensino-aprendizagem, mas também ressalta a necessidade de refletir sobre seu uso no ambiente escolar. Como bem pontuado por Miranda (2019, p. 77), uma imagem pode provocar diversos significados e interpretações, de modo que, “construindo a ideia da imagem como pré-requisito para o letramento, temos, na modernidade, a visão de que não só a linguagem verbal (oral/escrita) produz conhecimento, mas outros modos semióticos contribuem para a construção de sentido”. Isso reforça a necessidade de utilizar as imagens de forma crítica e objetiva no ambiente educacional, especialmente na educação de surdos.

Outro fator a se considerar nesta análise é a importância dos conhecimentos prévios, os quais são adquiridos ao longo da vida por meio dos diversos eventos em que há exposição dos sujeitos. Podemos perceber que, mesmo nascido em lar ouvinte, Pedro tem alguma vivência que lhe permite, ainda que com pouco contato de Língua de Sinais fora do ambiente escolar, experimentar eventos de letramentos que o auxiliam em seu conhecimento de mundo. Um dos letramentos que ele indica é o digital, porém, como mencionado, não tivemos a oportunidade de investigar como o participante acessava tais conhecimentos, mas é fato que isso colabora com seu processo de ensino-aprendizagem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas no material coletado, especialmente no recorte aqui apresentado, concluiu-se que é essencial garantir à criança surda o acesso à sua L1. Como mencionado e respaldado por diversos autores, a L1 é indispensável para o aprendizado de sua L2. No caso dos surdos brasileiros, a Libras é a L1 e a LP é a L2.

A atividade proposta nesta pesquisa, fundamentada pelo Letramento Visual, contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem da LP e evidenciou que não são as imagens, isoladamente, que influenciam esse processo. O fator crucial que interfere na defasagem do ensino-aprendizagem das crianças surdas é, na verdade, a ausência de linguagem.

Vale reforçar que é essencial considerar a valorização do conhecimento prévio no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos, elemento fundamental no caso do participante. Pedro é uma criança extremamente curiosa e demonstrou grande habilidade para buscar informações. Essa competência, aliada ao seu conhecimento de mundo, foi crucial para o desenvolvimento da atividade e representou um ponto enriquecedor em sua construção narrativa, tanto na Libras quanto na LP.

Quanto ao texto multimodal aqui apresentado, é importante ressaltar que é uma escrita válida para a criança surda e que devemos considerá-la, tendo em vista que, como afirma Reily (2003, p. 177), “para o surdo, necessariamente a forma possível de perceber e representar o mundo será por veículos de natureza visual e gestual”. Entretanto, isso não significa que a criança surda se limitará a escrever por meio de desenhos. Essa abordagem é apenas uma etapa inicial, adequada para a escrita por seu viés imagético e que será vencida ao longo de seu percurso acadêmico. Trata-se do início do seu processo de ensino-aprendizagem da L2 e é um caminho possível para alcançar a escrita na LP. Vale ressaltar que o processo do registro com imagens é parte do processo inicial da escrita tanto das crianças surdas quanto das crianças ouvintes, porém a criança surda terá um período maior para se expressar pela forma imagética, que é a maneira pela qual ela percebe o mundo ao seu redor, considerando a natureza visual de sua L1 e que a LP é a sua L2 e assim deve ser considerada.

Ressaltamos que a pesquisa teve uma duração limitada, mas acreditamos que, se continuássemos com Pedro no processo e dêssemos sequência ao texto multimodal, chegaríamos à escrita do português padrão.

É urgente refletir sobre a importância de produzir materiais didáticos que valorizem os recursos imagéticos e que sejam concebidos especificamente para o ensino de português para surdos. Também é fundamental desenvolver práticas de Letramento Visual que promovam e oportunizem o protagonismo das crianças surdas, valorizando suas produções linguísticas imagéticas. Essas práticas apresentam-se como um caminho promissor para que elas alcancem o domínio da escrita do português como L2.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. (Acesso em: 17 jan. 2022.)
- FERREIRA, João Batista Neves. *Letramento Visual no ensino de Libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi-RN*. 2019. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e a surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). *Letramento Visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de Letramento Visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.
- MESSIAS, Andrea Beatriz Belém Moreira. Hipóteses de Letramento Visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 113-130, 2017.
- MIRANDA, Dayse Garcia. *A multimodalidade no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em Libras*. 2019. 276p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior. Caderno II, ensino fundamental. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNOIIEnsinoFundamentalAIIISBN2906.pdf. (Acesso em 2 jun. 2022.)
- PAULA, Vanessa Souza de. *Uso de recursos imagéticos no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: uma análise à luz dos pressupostos do Letramento Visual*. 2023. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2023.
- PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.
- QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. 126p.
- REILY, Lúcia Helena. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: GESUELLI, Zilda Maria; KAUCHAKJE, Samira; SILVA, Ivani Rodrigues (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.
- SANTAELLA, Lúcia. Imagens são óbvias ou astuciosas? *Líbero*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 13-18, jan./jun. 2014.
- SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. 184p.
- SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Liziane Aparecida Alves. Multimodalidade e discursos: considerando diferentes modos e conhecimentos. In: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Liziane Apa-

recida Alves (Orgs.). *Multimodalidade e discurso*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 13-25.

SILVA, Giselli Mara da. *O bilinguismo dos surdos: perfis linguísticos e usos da Libras e do Português*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. 227p.

SILVA, Renato Caixeta da. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos da linguagem. In: SILVA, Renato Caixeta da; QUEIROZ, Liziane Aparecida Alves (Orgs.). *Multimodalidade e discurso*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 26-53.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, 167 p.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, 146p.

Submetido em: 30/07/2024

Accite em: 18/12/2024

TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS E OS DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA POR ALUNOS SURDOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DEFERRED TEXTUALITY IN LIBRAS AND THE CHALLENGES FOR THE APPROPRIATION OF WRITING BY DEAF STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Vanessa Regina de Oliveira Martins¹

Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>
vanessamartins@ufscar.br

Maura Corcini Lopes²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<https://orcid.org/0000-0002-2419-9208>
maura@unisinis.br

Leonardo Peluso³

Universidad de la República
<https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>
leonardo@psico.edu.uy

Priscila Silveira Soler⁴

Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0001-8276-9099>
priscila.soler@ufscar.br

1 Doutora e mestra em Educação pela UNICAMP. Pós-doutora Sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Federal de São Carlos, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). São Carlos, São Paulo, Brasil. **CNPq Processo n°: 101801/2022-0; FAPESP Processo n°: 2023/12886-5.** Pesquisa acerca da educação de surdos e a filosofia da diferença, sobretudo, problematizações acerca das políticas inclusivas e das práticas pedagógicas com surdos na educação básica.

2 Doutora (2002) e Mestre (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora da Diretoria de Pesquisa, Pós Graduação e Inovação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, onde orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Desigualdades e Inclusão. Foi Decana da Escola de Humanidades da UNISINOS (período: 2016 a 2021). UNISINOS. Porto Alegre/RS. Realiza investigações no campo dos Estudos Surdos, Estudos Filosóficos com a diferença analisando as questões que envolvem a governamentalidade, inclusão e a aprendizagem.

3 Doctor en Letras (La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias Humanas, Universidad de la República, Uruguay. Licenciado en Lingüística, Udelar. Psicólogo, Udelar. Profesor Agregado en Udelar. Investiga en el campo de los Estudios Sordos, con especial énfasis en la textualidad diferida y la educación plurilingüe de los sordos.

4 Doutoranda em Educação Especial, mestra em Educação Especial, Bacharela em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa. Professora substituta da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. Tem interesse em investigações voltadas à educação de surdos e a filosofias da diferença com foco na atuação de intérpretes educacionais e os estudos de língua matriz e adicional.

RESUMO: A aquisição, simultaneamente, da língua de sinais e da escrita de uma língua oral, é um processo tenso, muitas vezes resultando em insucesso em sua apropriação por surdos. Nessa direção, este artigo problematiza as concepções educativas do processo de apropriação da escrita da língua portuguesa por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância da *textualidade diferida em Libras* como pré-requisito. Argumenta-se que a experiência da oralidade da língua matriz, gestuovisual, e sua transposição como registro são essenciais para a compreensão da escrita em uma língua oral. Destacamos que as práticas escolares nos anos iniciais frequentemente negligenciam tais dimensões, específicas do *ser surdo*, mantendo estruturas de avaliação baseadas em padrões normativos voltados para falantes de línguas maternas orais. Isso é evidenciado na maneira como se percebe a alfabetização em língua portuguesa para crianças surdas, quando, na verdade, para uma língua adicional, deveriam ser considerados outros processos educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos; Textualidade diferida; Libras; Língua matriz e adicional.

ABSTRACT: A acquisition simultaneously of sign language and writing of an oral language, is a tense process, often resulting in failure in its appropriation by deaf individuals. In this direction, this article problematizes the educational conceptions of the process of appropriation of Portuguese writing by deaf students in the early years of elementary education, highlighting the importance of deferred textuality in Libras as a prerequisite. It is argued that the experience of the orality of the gestuovisual matrix language, and its transposition as a record, are essential for understanding writing in an oral language. We emphasize that school practices in the early years often neglect such dimensions, specific to being deaf, maintaining evaluation structures based on normative standards aimed at speakers of oral mother languages. This is evidenced in the way literacy in Portuguese is perceived for deaf children, when, in fact, for an additional language, other educational processes should be considered.

KEYWORDS: Education of the Deaf; Deferred Textuality; Brazilian Sign Language (Libras); Matrix and Additional Language.

INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam as tensões enfrentadas por educadores bilíngues nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita para alunos surdos. Isso resulta em desafios ainda maiores quando da análise sobre as práticas educativas para o processo de alfabetização na língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, dada a falta de interação e uso de uma língua efetiva pelas crianças, quando adentram a escola (Fernandes, 1999; 2006; Lacerda; Santos; Caetano, 2011; Lacerda; Santos; Martins, 2016; Martins; Nascimento, 2017; Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020; Martins, 2023; Soler; Martins, 2022).

Em investigação pós-doutoral com pedagogos bilíngues do município de Guarulhos, em São Paulo, Martins (2023) observou as dinâmicas docentes com alunos surdos do 1º ao 5º ano, sobretudo analisando as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em salas multisseriadas. A pesquisa concentrou-se na análise das atividades didáticas desenvolvidas pelos participantes, principalmente nas formas de avaliação do desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁵ por parte de seus alunos. Notou-se que a grande maioria desses alunos ingressou na escola com a aquisição tardia da Libras, corroborando com pesquisas anteriores destacadas (Conceição; Martins, 2019; Martins, 2020). Desta

⁵ Doravante apenas Libras.

forma, promover espaço favorável de aquisição da Libras em contexto educativo, tem sido uma das funções das escolas com programa de ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), voltadas ao público surdo, segundo relato das educadoras.

Ainda sobre essa pesquisa, Martins (2023) em formação e rodas de conversa com esse grupo de professores bilíngues, teve acesso às perspectivas destes docentes acerca dos desafios das atividades que realizam para o ensino da escrita da língua portuguesa, nesta etapa, e, em paralelo, a cobrança excessiva que sentem, tanto da secretaria de educação, quanto das famílias para a promoção da alfabetização por seus alunos surdos, não até o 3º ano, como proposto para alunos ouvintes, mas até o final do 5º ano do ensino fundamental. No entanto, a falta de uso da Libras, por seus alunos, segundo as docentes, é o maior fator para o atraso na apropriação da escrita, porque, segundo o grupo, sem uma língua estabelecida, dificulta-se a interação pedagógica, a compreensão dos conteúdos escolares, afastando-os, ainda mais, da compreensão de uso, materialidade, dimensão e funcionalidade da escrita na língua portuguesa – “uma língua que não lhe é familiar” – expressão usada por uma das docentes durante a formação para esta pesquisa (Martins, 2023).

Embora os docentes bilíngues afirmem que a aquisição tardia de linguagem é um problema significativo para o ensino de alunos surdos, evidenciam, em suas falas, a importância da apreensão da escrita da língua portuguesa. Em questionário realizado ainda nesta pesquisa, mais de 91% dos professores bilíngues mencionam que tanto eles como a gestão escolar esperam “que ao final do 5º ano os alunos surdos aprendam a Libras para que possam dominar a língua portuguesa escrita” (Martins, 2023, p. 10 – respostas encontradas em questionário realizado para a pesquisa).

Com base no cenário apresentado nesta pesquisa, onde a ênfase pedagógica é dada à apropriação da escrita da língua portuguesa, e considerando outras pesquisas sobre a instrumentalização da Libras (Lodi, 2013; Lodi; Harrison; Campos, 2004; Martins, 2020), que evidenciam o pouco uso dos registros e produções gravadas por crianças surdas, defendemos a perspectiva da *textualidade diferida em Libras*⁶ (Peluso, 2019, 2022a, 2022b) como uma possível intervenção a esse problema. Isso porque o trabalho pedagógico com textos gravados em Libras se mostra fundamental para a compreensão do uso social e funcionamento dessa língua.

Entendemos que a compreensão de estruturas importantes de uso da língua de sinais, por alunos surdos, pode se dar pelo contato com registro de enunciados, seus e de outros produtores sinalizantes, visto que as videogravações são uma tecnologia de armazenamento de informações que possibilitam a efetiva materialização da língua de sinais (Peluso, 2019; Martins, 2023). Essa dimensão, do registro de produções em Libras, deve ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental por docentes bilíngues, com o mesmo aprofundamento dado às produções de textos em língua portuguesa na modalidade escrita, sendo este um conhecimento básico, em nossa opinião, necessário para a compreensão da função da escrita em uma língua oral, especialmente para alunos surdos. No entanto, a formação para o trabalho docente com a *textualidade diferida em Libras* ainda parece ser pouco efetiva, sendo urgente avançar nesse campo.

Nessa direção, problematizamos o termo ‘*alfabetização*’ para alunos surdos e a primazia dada

⁶ Usaremos expressões em itálico para destacar os conceitos centrais usados por nós neste artigo.

a esse processo como objeto exclusivo de conhecimento e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Uma vez que a alfabetização em uma língua ocorre para a apreensão da escrita de uma língua materna, no caso de línguas adicionais, como ocorre com a língua portuguesa para surdos, o termo deveria ser outro – refletindo também em outras práticas. Essa discussão fica ainda mais evidente, uma vez que o processo de apreensão do código escrito por surdos não ocorre na codificação e decodificação de fonemas e grafemas, mas por meio de estratégias de ensino que contrastam a dimensão pragmática entre as línguas, Libras e Língua Portuguesa (Fernandes, 1999; 2006; Aspilicueta, 2006). Tais discussões podem contribuir significativamente para a gestão da nova modalidade bilíngue de surdos (Brasil, 2021), para a elaboração das diretrizes de ensino em Libras e na defesa da promoção de salas de língua de instrução em Libras, com a garantia de ter nela apenas alunos surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental, em redes públicas municipais, dada a diferença metodológica de ensino entre surdos e ouvintes, nesta etapa. Distinções essas que na etapa inicial do ensino fundamental é pouco afirmada.

Questionamo-nos, então, qual o tempo de exposição à Libras, seu uso nas duas dimensões, oral e em forma de registro, por meio de sua *textualidade diferida*, que a criança surda deve ter para que se promova a apropriação da escrita de uma língua adicional, num letramento significativo e funcional desse processo? Essa resposta poderia ser um caminho na diminuição das demandas excessivas, acerca do prazo de apropriação da escrita pelos alunos surdos, e as tensões nas práticas pedagógicas com surdos, conforme relatado pelas docentes bilíngues na pesquisa compartilhada (Martins, 2023).

Para responder a essa pergunta, seguimos este artigo apresentando o conceito de *textualidade diferida em Libras* (Peluso, 2019, 2022a, 2022b), a distinção que fazemos entre *alfabetização e apropriação da escrita* e a funcionalidade pedagógica do registro textual de crianças surdas por meio de suas videografações em Libras, como objeto pedagógico a ser assegurado nos anos iniciais. Defendemos que o processo de letramento, e, portanto, o processo de aquisição do funcionamento linguístico-discursivo de produções enunciativas gravadas em Libras seja anterior, constituindo um pré-requisito importante para a apropriação da escrita de uma língua adicional. Isso permite que a criança surda adquira elementos cognitivos estruturais que facilitarão a sua posterior apropriação da escrita na língua portuguesa, por exemplo.

I LÍNGUA MATRIZ, LÍNGUA ADICIONAL E A TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS

Neste artigo o uso da expressão *língua matriz* está ancorado na perspectiva da filosofia da diferença, a partir do conceito de *matriz de experiência* em Michel Foucault. Nesta parte do texto, descrevemos um pouco sobre o uso deste conceito, o de *língua matriz*, passando pelo uso do conceito de *língua adicional*, para então, expostos os dois, desdobrarmos na relação deles com o de *textualidade diferida*.

Em sua obra ‘O governo de si e dos outros’, Foucault (2010) apresenta o conceito de *matriz experiência* como resultante da interface de três eixos: o do saber, do poder e da ética, sendo essa matriz,

responsável pelos processos de subjetivação. Nesse sentido, o sujeito é efeito da interação entre estes três campos: o de saberes, que circulam socialmente na construção de verdades, o das relações de poder, que perpassam as variadas instituições sociais, produzidos por e produzindo práticas discursivas e o da constituição ética, que emerge da relação entre os dois eixos mencionados, saber-poder, forjando, dessa interface, um sujeito ativo.

A título de referência, o autor traz uma recordação importante para a compreensão desse conceito abordado e nomeado por Michel Foucault também por *focos de experiência*. O autor afirma que para seguir seus estudos sobre o sujeito, buscou se distanciar de dois métodos utilizados pelos historiadores das ideias, sendo o primeiro, o método da história das mentalidades e o segundo o método da história das representações dos sistemas representativos. Por método da história das mentalidades compreende-se uma história que se situa da análise dos comportamentos efetivos, até as expressões que podem acompanhar determinados comportamentos, ou seja, expressões essas que podem vir previamente ou sucessivamente e que podem justificá-los ou ordená-los (Soler, 2022). Nesse percurso observar-se o fazer de uma síntese das teorias de pensamentos de modo ordenado e sucessivo, sendo entendido como uma modalidade historiográfica. Já por método da história das representações ou dos sistemas representativos compreende-se a história pela análise das funções representativas; e por isso entende-se, esse segundo modo de analisar a história pela historiografia das ideologias, como sendo uma análise do papel que possam desempenhar as histórias das representações na vida social. Em síntese, uma análise das ideologias e dos valores que a representam, ou seja, dos valores representativos (Foucault, 2010).

Foucault (2010) de outro modo, ao mencionar sua analítica do pensamento, diferente das duas outras, amplia as formas de entender a constituição subjetiva pela perspectiva da *matriz de experiência*. Faz a sua análise por meio de seus estudos sobre a construção da loucura e a constituição subjetiva do sujeito, adjetivado como ‘louco’, em sua obra ‘a história da loucura’. O autor cria um panorama para a compreensão dessa história do pensamento da loucura que apresenta no livro. Pontua de modo detalhado o que procurou estudar para sua escrita: para além da descrição de fatos históricos ou da representação ideológica deles, promoveu uma inflexão que possibilitou falar em emergências históricas (Soler, 2022).

Destarte, segmentada em três aspectos/eixos, alegando que, com base na perspectiva de *focos de experiência*, procurou estudar a loucura como uma experiência que se encontra no interior da nossa cultura e que foi produzida por ela. Portanto, a experiência em Michel Foucault pode ser entendida como a produção subjetiva que emerge das/pelas práticas discursivas, consolidadas socialmente por discursividades que agenciam modos de ser, pela criação de uma ‘verdade’. Essa criação de verdades é produzida por enunciados que circulam socialmente, em determinados momentos históricos, materializando e fabricando modos de *ser-sujeito* e de se relacionar com o outro. Portanto, nos jogos de poder/saber, produz-se um sujeito. Ou seja, a partir de um ‘nome próprio’, ao adjetivar o *ser*, cria-se um modo de existência.

Nessa mesma direção, Butler (2021, p. 21) em sua obra ‘Discurso de ódio’, afirma que a linguagem é uma instância criadora de possibilidades e de formas de vida. Nela há a potência de produção que “agencia - um ato que tem consequências; um fazer prolongado, uma performatização com efeitos”.

Segue nessa linha, afirmando que o sujeito é efeito da e criador na linguagem:

Nós fazemos coisas com a linguagem, produzimos efeitos com a linguagem e fazemos coisas à linguagem, mas a linguagem também é aquilo que fazemos. A linguagem é um nome para o que fazemos: tanto “o que” nós fazemos (o nome da ação que performatizamos de maneira característica) como aquilo que temos como efeito, o ato e suas consequências (Butler, 2021, p. 22).

Em Michel Foucault, a construção da loucura é o que faz emergir o louco, assim como a construção médica, científico e jurídico da surdez, nestas esferas de emergência por práticas discursivas, possibilitaram a produção do *ethos*⁷ surdo: desse sujeito e das ações que são dirigidas a esses corpos, seja por intervenções clínicas ou como efeito de pautas sociais e identitárias (Lopes; Thoma, 2013; Lockmann, 2013; Pagni; Martins, 2019).

Seguindo com o conceito de *matriz de experiência*, e entendendo-o que os eixos de saber e poder resultam de construções sociais produzidas pela linguagem, o sujeito é efeito deles, e como campo da ética, emerge na linguagem, mas também a cria, porque constrói, para si, possibilidades e verdades com ela. Foucault (2010) acentua que esse conceito é sintetizador de toda sua trajetória de estudo, reafirmando seu comprometimento com a análise das práticas de sujeição. Os três campos descritos, saber/poder/ética-verdade, da *matriz de experiência*, dimensionam a envergadura de suas produções sobre a arqueologia e os saberes, sobre a genealogia e os poderes, e em um terceiro, sobre as relações acerca da ética na constituição de um ‘si’. Portanto, retomamos que a integração destes três eixos faz emergir o sujeito, sendo que cada linha produzida por essa matriz é interceptada pela linguagem. É a língua que promove o mecanismo de condução das enunciações produzidas socialmente na linguagem e que permite, portanto, a emergência de um sujeito efeito (falado e falante) das/nas produções sociais e das práticas discursivas.

Nesse sentido, sintetizamos o uso deste conceito por nós da seguinte forma: há uma língua que faz o sujeito funcionar na linguagem social, fazendo-o emergir das/pelas práticas discursivas. Essa língua resulta de uma *matriz de experiência*, a qual subjetiva e produz o sujeito pela materialidade corpórea de um *ethos*. Por essa perspectiva, todo sujeito é efeito de uma *língua matriz*, a qual lhe permite a produção das práticas discursivas (ser efeito e, ao mesmo tempo, ser potência de criação de novas conexões e agenciamentos coletivos), articuladas pelos três eixos da *matriz de experiência*.

No caso das pessoas surdas, defendemos que a Libras é essa *língua matriz* porque, independente do tempo de sua aquisição, é essa língua que lhes estrutura como ser social, fazendo-os funcionar como sujeito de discurso, dentro dos regimes de verdade em que estão historicamente situados, circulando nas variadas instituições em que eles perpassam. Mais que isso, a Libras é a língua que lhes permite ter conforto subjetivo – interessa-nos usar a Libras como a *língua do coração*. O termo língua do coração foi descrito por uma participante surda na investigação de mestrado de Soler (2022). Por conta disso, a autora faz uso desse termo para fundamentar o uso do conceito de *língua matriz*. Foi a partir da per-

7 Para uma discussão mais aprofundada sobre o *ethos* e uma maior e diferenciação de *éthos* e *êthos*, sugerimos a leitura de: SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre *éthos* com epsilon e *êthos* com eta. *Trans/Form/Ação*, v. 32, p. 9-44, 2009. Usaremos aqui a grafia *ethos* para fazer referência à produção de um *si* pela singularização, efeito de um conjunto de princípios e práticas que singularizam e materializam um corpo, ou seja, um ser.

cepção de adultos surdos sobre suas vivências acadêmicas, que Soler (2022) analisou o uso relacional entre a Libras e a Língua Portuguesa:

Assim, o português, em um dado momento e para alguns surdos pode até ter sido sua L1 porque foi a primeira língua a que ele foi apresentado (ainda que na forma de leitura labial e não pela pauta sonora), mas isso não quer dizer que é a língua que lhe coloca no mundo ou que lhe serve como língua matriz. Pode ser que em algum momento da vida a sua interação linguística fundante seja substituída pela língua de sinais, tornando-se a *língua do coração* ou aquela que lhe traz maior *conforto subjetivo*. A isso chamaremos de *língua matriz*, aquela que coloca o sujeito em funcionamento. É nesse momento em que o sujeito surdo se encontra com essa língua e se constitui a partir dela, fazendo com que ela venha assumir um lugar de fala em que haja aparição. Ela produz sentido na vida desse sujeito surdo (Soler, 2022, p. 62 - itálico da autora).

Nessa mesma direção, da defesa da Libras como uma língua que permite a expressividade da pessoa surda, *como língua matriz e língua do coração*, os autores a seguir fundamentam que:

A língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno. Harrison (2000) refere que essa língua fornece para a criança surda a oportunidade de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesma (Dizeu; Caporali, 2005, p. 588).

Soler e Martins (2022) apontam que a Libras tem uma função constitutiva na vida da pessoa surda e a língua portuguesa uma função social e econômica, portanto uma língua de necessidade e de sobrevivência, isso por ser ela a língua usada majoritariamente nos espaços sociais em que a pessoa surda circula. No entanto, a interação entre Libras e Língua Portuguesa, ou seja, a hibridização entre elas, é algo muito significativo e por vezes pouco levado em consideração nas práticas educativas. Não há disputa no sujeito surdo entre o funcionamento delas. Há espaços e *lôcus* de uso.

Queremos defender aqui que não há segmentação entre essas línguas, mas funções e usos delas, a depender do contexto de enunciação. Na medida em que essas duas línguas são parte integrada no/do sujeito surdo, o português adiciona novos saberes sociais ao surdo e na Libras e o inverso também: ao ser matriciado pela Libras, ela passa a ter uma dimensão subjetiva de grande afeto ao surdo, mas a ela se adicionam as experiências de uso e de relação social que ocorrem nos encontros e experiências for(m) (já) ativas em língua portuguesa.

Sobre o conceito de *língua adicional*, buscamos aporte na sociolinguística, articulando-a às nossas leituras filosóficas. Entendemos que a língua adicional, refere-se à apropriação de outra língua, para além da matriz. Evidentemente que há diferenças nos interesses, intenções e necessidades que levam um sujeito a aprender outra língua. No entanto, algo que queremos evidenciar aqui é a capacidade de uma *língua adicional* proporcionar novas experiências discursivas, interacionais, ampliando a perspectiva cultural e social de um falante dela, na medida em que por ela se inserem novos saberes, tanto na *língua matriz*, como para situações novas que demandam a necessidade de interação e uso de outro idioma, por diferentes razões: familiares, econômicas, de mercado, social, de lazer, de práticas culturais.

Comumente, pesquisas utilizam os conceitos de L1 e L2, para referir-se à Libras e Língua Portuguesa. No entanto, aqui fizemos a escolha de utilizar os conceitos de *Língua matriz* e *Língua adicional*. Todavia, reafirma-se que esse novo conceito de língua adicional não se contrapõe ao conceito de L2 e nem tem a pretensão de anulá-lo. O conhecimento conquistado nas pesquisas sobre L2 para surdos foram extremamente relevantes para o avanço na área da surdez e para as pesquisas com sujeitos imigrantes e ou estrangeiros no contato com uma língua diferente da comumente usada em seu espaço familiar e cotidiano. O uso deste novo conceito, o de *língua adicional*, parece promissor para pensar a Língua Portuguesa como uma língua que ganha um *status* de língua próxima aos falantes surdos, pelo necessário contato cotidiano a que esses sujeitos estão expostos. Essa língua lhes adiciona conhecimentos, independentemente do tempo de exposição a ela.

Sobre a perspectiva de as experiências com outras línguas serem aditivas de experimentações e produções de uma subjetividade afetada por um plurilinguismo construtivo, Leffa e Irala (2014) apontam que a *língua adicional* sempre será parte da língua materna e/ou primeira língua, sendo sua apropriação a partir da relação contrastiva com uma *língua do coração*, o que denominamos aqui como *língua matriz*.

O fato de a língua adicional pressupor no mínimo a existência de outra língua, falada pelo aluno – sobre a qual constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito – gera implicações teóricas e práticas. Nesse caso, nenhum desses aspectos desenvolve-se a partir da própria língua, como pode acontecer, por exemplo, com a aquisição da língua materna. A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. (Leffa; Irala, 2014, p. 33).

Para os autores, além da necessidade de rever a dimensão cronológica de aquisição ou apropriação das línguas num contexto plurilíngue e do *status* valorativo delas na vida dos sujeitos, “a inadequação do termo ‘segunda língua’, no entanto, pode ser facilmente percebida, principalmente quando se consideram as características do aluno. Muitos – como filhos de imigrantes, índios, surdos – já conhecem mais de uma língua” (Leffa; Irala, 2014, p. 31 – destaque dos autores). Reitera-se ainda que a apropriação de uma *língua adicional* exige minimamente que o sujeito tenha a apropriação de uma *língua matriz*. Língua essa que primeiramente lhe subjetivou e que é sua base, ou seja, que lhe é matricial: língua a qual o sujeito já possui um repertório e um *ethos*, pois é a língua que o constituiu a partir de práticas sociais, isto é, a língua que o inseriu no mundo e o inscreveu em meio às práticas sociais.

E a *textualidade diferida*, o que tem a ver com essa discussão entre língua *matriz* e *língua adicional*? Tudo a ver. Isso porque é por meio da *textualidade diferida*, pela possibilidade de armazenarmos informações por meio de uma tecnologia social, que o sujeito pode realizar as práticas letradas em sua língua matriz, tal como se desenvolveram em sua comunidade surda (atualmente letrada em sua própria língua através da produção, circulação e consumo de vídeos em Libras). Ela permite também a emergência de um ‘autor/produtor’ de enunciados e de um ‘interlocutor/leitor’ da enunciação, deslocando e separando o autor/produtor e o texto enunciado de seu momento real de produção. Essa perspectiva adota ênfase no contexto plurilíngue em que o uso da *textualidade diferida* em gravações produzidas

pelo sujeito, em sua *língua matriz*, será campo e potência para a compreensão da escrita em *línguas adicionais*. Falaremos mais sobre isso no tópico a seguir.

2 ELEMENTOS RECURSIVOS DA TEXTUALIDADE DIFERIDA EM LIBRAS: ANÁLISE DE UM VÍDEO PRODUZIDO PELO PROGRAMA #CASALIBRAS

A humanidade desenvolveu ao longo de sua história várias tecnologias que visam modificar as línguas, sobretudo nos alcances do discurso. Nesse sentido, Walter Ong afirmou que a escrita é uma tecnologia da palavra, na medida em que torna o texto um objeto permanente, separado do momento da enunciação (Ong, 1982). Por sua vez, Sylvain Auroux aponta o surgimento de tecnologias de gramaticalização, ou seja, aquelas que servem para tornar explícitas as unidades da língua: os dicionários, que tornam explícitas as unidades léxicas, e as gramáticas, que tornam explícitas as unidades morfosintáticas (Auroux, 1992). Ambas as tecnologias, ao objetivar o texto e tornar explícitas as unidades da língua, visam potencializar as funções metalinguísticas da linguagem, sendo um ambiente tecnológico fundamental para o surgimento e desenvolvimento dos processos de padronização das línguas. As línguas de sinais não têm estado alheias a esses processos tecnológicos, mas têm seguido caminhos diferentes dos ocorridos com as línguas orais.

Até meados do século XX, as línguas de sinais, no Ocidente, estavam majoritariamente restritas ao âmbito familiar e a espaços de circulação das pessoas surdas, sobretudo nas associações de surdos e na esfera religiosa. Com a progressiva entrada das línguas de sinais nos espaços formais, ficou evidente a ausência de tecnologização de disseminação e difusão dessas línguas: não havia escrita nem instrumentos descritivos de gramaticalização, como gramáticas e dicionários, e, portanto, também não estavam imersas em processos de padronização.

No entanto, com o avanço dos movimentos surdos, o reconhecimento da língua de sinais no campo acadêmico e na esfera jurídica, promovidos, com maior ênfase, na segunda metade do século XX até o presente, as línguas de sinais vêm ocupando os espaços historicamente reservados para as línguas orais: educação, ciência, política, arte, religião. Essas novas funções que as línguas de sinais começaram a adquirir impactaram não apenas em sua estrutura, mas também nos processos de padronização envolvidos e, conseqüentemente, nos processos de tecnologização.

Após longas vicissitudes, as comunidades surdas, de forma natural e espontânea, encontraram na tecnologia de gravação de vídeo o recurso mais confortável para gerar sua cultura letrada em sua própria língua, criando textos em suas línguas de sinais, que pudessem ser separados do momento da enunciação e disponibilizados para serem recuperados posteriormente. Vale ressaltar que os ouvintes também estão optando, cada vez mais, por gravações de línguas orais como uma opção válida para o manejo desse tipo de textualidade separada do momento da enunciação. Esses desenvolvimentos culturais e tecnológicos que afetam as línguas, tanto orais quanto de sinais, mostram que atualmente contamos com duas tecnologias que permitem o desenvolvimento de textos que se separam do momento da enun-

ciação, transformando-os em objetos de análise, estudo e formação pessoal. A este tipo de texto Peluso (2020, 2022a) chamou de *textualidade diferida*, no sentido de que são textos que ficam diferidos (ou separados) do momento da enunciação em que foram produzidos.

A *textualidade diferida* é composta por textos/enunciados que foram produzidos com mediação tecnológica: a tecnologia da escrita ou a tecnologia da gravação. Na seguinte imagem mostramos de forma gráfica as relações entre *textualidade diferida* e as *tecnologias* que a produzem:

Quadro 1. Descrição da textualidade diferida e as tecnologias

TEXTUALIDADE DIFERIDA	
ESCRITURA	GRAVAÇÃO

Fonte: Produzido pelos autores.

Embora exista uma tecnologia de escrita que tem sido introduzida para produzir *textualidade diferida em Libras*, (*SignWriting* ou a *Elis*), entendemos que elas ainda não são registros escritos nos quais as comunidades surdas tenham as adotado de forma generalizada e com as quais a maioria de seus membros se sinta confortável para uso. Nesse sentido, a comunidade surda brasileira tem usado, principalmente, os recursos de gravações de vídeo como forma privilegiada de geração de seus textos diferidos e páginas da internet, em redes sociais, como locais privilegiados para armazenamento e arquivo desses vídeos, para que fiquem disponíveis para recuperação pelos membros da comunidade. Isso, sem dúvida, está consolidando o desenvolvimento da cultura letrada em Libras com base nos textos em vídeo nessa língua (Morais, 2023).

Com o maior uso desta tecnologia, principalmente as que são oferecidas pelas redes sociais, as comunidades surdas no Brasil estão demandando avanços significativos nesse processo. Isso implica no aumento de textos gravados em Libras em todos os territórios nos quais a atual cultura letrada se desenvolve: política, ciência, religião, literatura, informação geral, para mencionar os mais relevantes. Isso desafia não apenas os próprios surdos para a produção de textos em Libras, em vídeo nesses diversos campos, mas também os projetos editoriais que apoiam traduções de textos relevantes para a comunidade e que devem levar em consideração as novas discussões sobre formas de representações de discursos em Libras nos variados gêneros discursivos dessa língua e usos de janelas de língua de sinais (Nascimento, 2021). Além disso, pressupõe que a educação dos surdos deva considerar essas novas formas da cultura letrada surda e caminhar em direção a uma educação *plurilíngua e pluri-letrada*.

Considerando o conceito de *textualidade diferida*, conforme apontado por Peluso (2022b) e Peluso e Lodi (2023), defende-se que a educação de surdos deveria avançar do modelo bilíngua hegemônico para uma abordagem *plurilíngua e pluri-letrada*. O modelo bilíngua, centrado no uso da Libras e da Língua Portuguesa, tende a segmentar essas línguas como se funcionassem de forma isolada, desconsiderando outras possibilidades linguísticas e culturais que constituem o sujeito surdo. Além disso, a Libras muitas vezes é tratada apenas como uma ferramenta para o ensino da língua oral em sua modalidade escrita, sem levar em conta o *ethos surdo* contemporâneo, que envolve práticas letradas diversificadas, incluindo o uso de discursos gravados em sua *língua matriz* e as variadas experiências com outras línguas e culturas, potencializadas pelo uso da tecnologia e pela interação nas redes sociais.

2.1 ‘OS TRÊS PORQUINHOS’ EM LIBRAS

Como aporte para nossas argumentações anteriores, na defesa do uso de registros em Libras, nessa última parte do texto interessa-nos apontar aspectos que, a nosso ver, devem ser apreciados nas práticas docentes com alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a tecnologia oferecida pela *textualidade diferida em Libras*. Para esse artigo destacamos dois pontos principais: 1. os recursos técnicos de edição, 2. e os recursos linguísticos da enunciação.

Iniciamos apresentando a capa ilustrada da narrativa gravada, disparadora para essa análise, retirada do canal do *Youtube* do programa #CasaLibras⁸:

Figura 1: Capa da gravação da narrativa em Libras ‘Os três porquinhos’



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQhg-Pn5io&t=2s>

Trata-se de uma narração em Libras da história dos três porquinhos, enviada de forma voluntária ao programa #CasaLibras por João Pedro de Oliveira em 2020. Na época, João tinha 11 anos de idade. É interessante notar as escolhas em Libras feitas por João, tanto na gestão dos espaços de sinalização, para organização dos acontecimentos narrativos, quanto das escolhas de marcadores linguísticos de representação dos personagens da história. Para a análise dos dois itens, da recursividade técnica e linguística, selecionamos alguns recortes do vídeo. Iniciamos pela recursividade técnica.

Por recursividade técnica, entendemos as escolhas de produção dessa narrativa em Libras, que envolvem planos de edição, recortes e frames na construção das cenas narradas e usos imagéticos variados. Esses recursos não verbais potencializam os sentidos enunciativos por meio de imagens, usos de cores em fundos e planos de edição, cores das roupas pelo enunciador, distinguindo narrador e personagens, estratégias estas sempre alinhadas ao plano do discurso verbal. Seguem alguns exemplos dessa recursividade técnica nesta produção descrita.

Para esta história, a professora da rede municipal de Campinas, Juliana Bertho, foi influenciada pelo conteúdo verbal em Libras, fornecido por João na produção dos sinais de cada um dos três porquinhos, resultando na ilustração dos personagens. Destacamos abaixo trechos da história em que a ilustração produzida à mão foi editada na gravação, com mudanças de coloração para chamar a atenção do leitor. Em uma cena específica destacada a seguir, a edição está em preto e branco, apenas no plano do narrador, mantendo a ilustração da cena colorida por escolha intencional do editor:

⁸ Trata-se de um programa de extensão da Universidade Federal de São Carlos iniciado no período da pandemia da Covid-19. Por ele se desenvolvem gravações literárias em Libras para crianças e adolescentes surdos. Mais informações podem ser encontradas acessando o canal do *Youtube* do Programa: <https://www.youtube.com/c/CasaLibrasUFSCar/videos?app=desktop>

Figura 2: Recorte de edição com sinalização dos três personagens da história.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io&t=2s>

Certamente, a ilustração é uma ferramenta valiosa na facilitação da compreensão para crianças surdas durante a fase da aquisição da Libras. O tempo de exposição das ilustrações e a escolha de não sobrecarregar a enunciação com muitas imagens são elementos estratégicos que devem ser considerados. Além disso, outros recursos técnicos da edição, mencionados anteriormente, podem ser encontrados nesta gravação como transição de cenas a partir da divisão de temas da história, planos de edição e aproximação da cena captando recortes da mão, da expressão facial, em planos de destaques, deslocamento do narrador em diferentes espaços da tela editada, entre outros. No entanto, devido à limitação deste artigo, não temos como avançar e detalhar aspectos desta recursividade.

Focamos a seguir em um aspecto da recursividade linguística presente neste *texto diferido em Libras*. Falaremos de dois aspectos sintáticos que podem ser trabalhados por educadores a partir desta mídia: 1. Temporalidade e 2. Organizador temático do discurso por meio de boias.

Iniciemos pela temporalidade a partir do recorte a seguir:

Figura 3: Recorte de sinalização em Libras para o equivalente “ERA UMA VEZ” em português.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io&t=2s>

Na figura 3, João Pedro contextualiza o tempo de sua narrativa em Libras com as expressões sinalizadas, “há muito tempo atrás” ou “era uma vez”. Dois elementos chamam nossa atenção: a leve inclinação de seu corpo e cabeça para trás e o olhar voltado para cima. Esses gestos sutis, em conjunto com a mudança na expressão facial quando ele fecha levemente os olhos, destacam a temporalidade da

ação, evocando um passado distante. Esse dispositivo narrativo é comum em introduções de histórias infantis e pode ser apresentado pelo educador bilíngue aos alunos surdos, ressaltando a expressão "Era uma vez" em Libras em diferentes narrativas do mesmo gênero. Além disso, o educador pode destacar para os alunos surdos esses recursos expressivos verbais utilizados por João na construção da frase destacada na figura 3. Na sequência trazemos outra imagem:

Figura 4. Apresentação dos personagens, os três porquinhos.



Fonte: Produção do #CasaLibras. Link de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9-Pn5io&t=2s>

Na figura 4, João inicialmente avisa ao leitor que apresentará três personagens. Posteriormente, nas três imagens sequenciais recortadas da esquerda para a direita, João utiliza sua mão dominante para realizar a sinalização, aquela que predomina no discurso. Ele começa tocando o indicador e descreve o primeiro porquinho, seu nome e seu sinal em Libras. Em seguida, volta e toca o dedo médio, descrevendo o nome e sinal do segundo porquinho. Por fim, toca o anelar e descreve o nome e sinal do último porquinho. A marcação numérica referente ao indicativo do conjunto de três entidades é exatamente o que caracteriza a boia de sinalização em estudos linguísticos da língua de sinais. Além do recurso da boia, notamos que ele também localiza cada um dos personagens no espaço de sinalização, utilizando o recurso dos espaços mentais, o *token* e *sub-rogado*, conforme descrito por Lidell (2003). O primeiro espaço ele usa por meio da indicação de um ponto fixo localizando espacialmente a entidade discursiva e o segundo o faz pela incorporação e caracterização das ações discursivas dos personagens em si.

Esses poucos exemplos apresentados nesta parte do texto têm a intenção de destacar a importância da *textualidade diferida* como um recurso gravado que possibilita a análise e o trabalho com os alunos surdos sobre a materialidade da Libras. Isso proporciona uma experiência de compreensão e aquisição de diferentes tipos de registros, gêneros e organização textual em sua *língua matriz*, servindo como base para uma compreensão posterior do funcionamento da escrita em línguas orais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo problematizou as concepções educativas relacionadas ao processo de apropriação da escrita da língua portuguesa por alunos surdos nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando a importância do uso pedagógico da *textualidade diferida em Libras* como um pré-requisito fundamental. Para isso, apresentamos percepções descritas em pesquisas acerca dos dilemas enfren-

tados por educadores bilíngues diante da necessidade de alfabetizar surdos em língua portuguesa, bem como a urgência de repensar desde a terminologia utilizada para descrever esse processo até as práticas pedagógicas promovidas nesse contexto educacional que resultem no agenciamento da cultura letrada em Libras, a partir de uma concepção pedagógica plurilíngue. Insistimos no abandono do termo “alfabetização de surdos em língua portuguesa” para “apropriação da escrita em uma língua adicional”. Essa mudança reitera uma postura de respeito às diferenças ontológicas das crianças surdas, valorizando a importância de uma *língua matriz* para adoção de *línguas adicionais* (língua portuguesa, outras línguas de sinais, espanhol, inglês e outras), e impulsiona o campo da educação a pensar em novas práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto plurilíngue dos surdos.

Por fim, destacamos a importância da aquisição de elementos estruturais da *textualidade diferida na língua matriz* dos surdos como objeto de investimento no ensino fundamental. Portanto, propomos práticas que envolvam a produção de videogravações dos alunos surdos em Libras, bem como a realização de exercícios de análise e refração em produções individuais e coletivas. Essas práticas discursivas permitem o desenvolvimento do letramento e da metalinguagem em Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, base para a apropriação das demais disciplinas escolares e de outras línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- ASPILICUETA, P. Modelo de análise do erro aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. *Signum: Estudos Ling.* Londrina, v.9, n.1, pp. 11-42, 2006.
- BRASIL. *Alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor a Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos*. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em 22/02/2024.
- BUTLER, J. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Editora Unesp, 2021.
- CONCEIÇÃO, B. S.; MARTINS, V. R de O. *Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras*. *Educação (UFSM)*, 44, e95/ 1-24, 2019.
- DIZEU, L.C.T.B; CAPORALI, S.A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 583-597, 2005.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. pp.59-82.
- FERNANDES, S. F. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba:SEED, 2006.
- KRAEMER, G. M; LOPES, L. B; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. *Revista Educação Especial* | v. 33 | 2020 – Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>
- LACERDA, C.B.F; SANTOS, L. F.; CAETANO, J.F. *Estratégias metodológicas para o ensino de alu-*

nos surdos. Coleção UAB– UFSCar, p. 101, 2011.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V.R.de O (orgs). *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. E-book disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf. Acesso em: 13/05/2024.

LIDDELL, S. K. *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. 1 ed. Cambridge University Press, 2003.

LOCKMANN, K. *A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LODI, A.C.B. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de. (Orgs). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, M.C; THOMA, A. da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n° 64, 2013. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-4-page-105.htm> Acesso em: 07/02/2024.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, L.C.R. *Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções mediadas pela Libras*. REVISTA X, v. 12, p. 151-170, 2017.

MARTINS, V.R. O. *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0*. São Paulo: FAPESP, 2020.

MARTINS, V.R.O.; TORRES, R.C.; NICHOLS, G. *#CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf> Acesso em: 12/01/2024. .

MARTINS, V.R.O. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas. Relatório parcial de pesquisa de pós-doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2023.

MORAIS, M.P. *A escrita de si como relação subjetiva e inscrição ética do sujeito surdo. Tese de doutorado em Educação Especial. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs): UFSCar, 2023*. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/18083/TESE%20OK%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13/05/2024.

NASCIMENTO, J.P.O. *Os três porquinhos*. In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 8m30s]. São Carlos: UFSCar, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8MQh9=-P5nio&t=>

2s&ab_channel=%23CasaLibrasUFSCar. Acesso em: 29/02/2024.

NASCIMENTO, V. *Tradução e Interpretação Audiovisual da Língua de Sinais (TIALS) no Brasil: um estudo de recepção sobre as janelas de Libras na comunidade surda*. Cadernos de Tradução, v. 41, p. 163-201, 2022.

ONG, W. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. 1. ed. London: Methuen, 1982.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. *Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo*. Revista Educação Especial, 32, e88/ 1-21, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>

PELUSO, L. Estudios interculturales y cultura escrita: algunas problematizaciones en torno al concepto de escritura y de sujeto letrado. In: Edición de la Sociedad de Dislexia del Uruguay (Org.). *Entre el sueño y la realidad: nuestra América Latina Alfabetizada*. Montevideo, 2007, p. 313-320.

PELUSO, L. *Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva*. Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329/pdf> Acesso em: 19/01/2024

PELUSO, L. *La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Área de Estudios Sordos / TUILSU.*, 2020, Disponível em: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf> Acesso em: 19/01/2024

PELUSO, L. *Escritura, videograbaciones y cultura letrada*. In: MARTINS, V.R.O.; TORRES, R.C.; NICHOLS, G. #CasaLibras – Educação de surdos, Libras e infância: ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022a. Disponível em: <https://pedro-ejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/Ebook-CasaLibras-1.pdf> Acesso em: 12/01/2024.

PELUSO, L. *Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo*. ETD-Educación Temática Digital. V. 24, n. 4, p. 848-865, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209> Acesso em: 1/03/2024

PELUSO, L.; LODI, A. C. *EDUCAÇÃO DE SURDOS*. Revista Linguagem & Ensino, v. 26, n. 1, p. 36-51, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6802> Acesso em: 19/01/2024

SOLER, P. S. *Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2022. acesso em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16081/SOLER_Priscila_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y Disponível em: 09/05/2024.

SOLER, P. S., & MARTINS, V. R. O. *Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz*. Revista Educação Especial, 35, e63/1-21, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>

Submetido em: 20/05/2024

Accite em: 23/10/2024

ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA POR ALUNOS SURDOS

ASPECTS OF WRITING AND SPELLING ACQUISITION BY DEAF STUDENTS

Andreia Chagas Rocha Toffolo

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0002-5852-4320>

andreiarocha@ufop.edu.br

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães

Universidade Federal de Minas Gerais

<https://orcid.org/0000-0003-2016-6502>

danielamlog@letras.ufmg.br

RESUMO: Este estudo buscou identificar as dificuldades que aprendizes surdos enfrentam no processo de escrita da língua portuguesa como segunda língua (L2), especialmente no que diz respeito às regras ortográficas, e propor uma categorização dos tipos de desvios ortográficos mais comuns, a fim de compreender possíveis hipóteses cosntruídas pelo aprendiz durante a escrita. Foi realizada uma análise de textos de 17 alunos surdos, do Ensino Fundamental II, e propostas três categorias para os desvios ortográficos na escrita: 1) Erros visuais; 2) Erros de influência articulatória; e 3) Erros de padrões ortográficos. Com base em estudos como os de Bélanger *et al.* (2012), Pinheiro; Rocha-Toffolo; Vilhena (2020) e Rocha-Toffolo (2022b), que destacam a importância de intervenções centradas na construção de uma base linguística sólida e no reconhecimento de palavras com ênfase na exploração de pistas ortográficas, sugere-se estratégias de ensino pautadas no ensino explícito da ortografia, mediado pela língua de sinais e com uso de metodologias visuais, direcionado para determinados padrões e estruturas da língua, de forma que o aluno volte a atenção para detalhes de formas linguísticas presentes na L2, especialmente para aquelas que não foram adquiridas por falta de um *input* auditivo.

PALAVRAS-CHAVES: Surdez; Aquisição da Escrita; Aquisição da Ortografia; Português como L2.

ABSTRACT: This study aimed to identify the difficulties deaf learners face in the process of writing Portuguese as a second language (L2), particularly with regard to orthographic rules, and to propose a categorization of the most common types of orthographic deviations, in order to understand possible hypotheses constructed by the learner during writing. An analysis of texts from 17 deaf students in middle school, and three categories of orthographic deviations in writing were proposed: 1) Visual errors; 2) Errors influenced by articulatory factors; and 3) Errors related to spelling patterns. Based on studies such as those by Bélanger *et al.* (2012), Pinheiro, Rocha-Toffolo, Vilhena (2020), and Rocha-Toffolo (2022b), which highlight the importance of interventions focused on building a solid linguistic foundation and on word recognition with an emphasis on the exploration of orthographic cues, teaching strategies are teaching strategies using explicit and systematic teaching practices of spelling, mediated by sign language and also using visual methodologies, targeting specific language patterns and structures in L2. This approach aims to direct students' attention to linguistic details present in the L2, especially those not acquired due to lack of auditory input.

KEYWORDS: Deafness; Writing Acquisition; Spelling Acquisition; Portuguese as L2.

I. INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da tese de Rocha-Toffolo (2022b), que discorre sobre o processo de aquisição da escrita e ortografia de alunos surdos. Sabe-se que o aprendizado da escrita requer que o aprendiz faça reflexões sobre a língua. Enquanto as crianças ouvintes podem desenvolver competências prévias de análise fonológica, o que auxilia na descoberta do princípio alfabético ao estabelecer relações entre a fala e a escrita, os aprendizes surdos enfrentam um processo mais complexo. Imersos em um ambiente de aprendizado de segunda língua (L2), no qual a língua escrita é a principal forma de comunicação, e, sem o suporte da oralidade, esses aprendizes precisam dominar um código ortográfico que não está intrinsecamente ligado à língua de sinais. Além disso, devido à restrição de acesso fonológico, que limita o mapeamento entre as representações fonológicas e ortográficas da escrita, o desafio torna-se maior para eles.

Uma revisão bibliográfica realizada por Rocha-Toffolo (2022) sobre a aquisição da escrita de segunda língua por surdos, aponta preocupação com os atrasos que as crianças com perdas auditivas significativas comumente têm apresentado no desenvolvimento de competências de escrita. Willians e Mayer (2015) mostram que a média de leitura de um aluno surdo de 18 anos de idade é semelhante ao de um leitor no 4º ano do Ensino Fundamental e seu padrão de escrita pode ser comparado àquele de um aluno ouvinte entre 8 e 10 anos de idade. Segundo Daigle *et al.* (2020), o atraso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita justifica-se principalmente pelo fato de os surdos terem que aprender um código ortográfico que não se baseia na língua de sinais e pela limitação de acesso fonológico.

A dificuldade do aluno surdo na aquisição da escrita e ortografia da língua portuguesa (LP), pode impactar no letramento desses sujeitos e representa um desafio para os professores que necessitam elaborar práticas que ajudem esses alunos a aprimorarem suas habilidades de escrita de textos (Rocha-Toffolo, 2022b). O termo “letramento” é definido por Soares (2005, p. 50) como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. O conhecimento ortográfico é fundamental para o letramento, pois, a compreensão e a percepção da estrutura da palavra e de seu significado ampliam o repertório lexical do aprendiz, enriquecem sua compreensão textual e promovem uma leitura mais crítica e eficiente, contribuindo para o letramento (Gombert, 2003).

Um primeiro passo para compreender as dificuldades ortográficas dos aprendizes surdos é classificar os erros ortográficos considerando sua singularidade, sem simplesmente adotar as classificações propostas para os alunos ouvintes (Lemle, 1995; Moraes, 2002). Optamos por utilizar a nomenclatura “erros”, seguindo a visão de que o erro pode ser uma fonte de conhecimento, fornecendo pistas sobre as representações e construções do aprendiz, conforme proposto por Miranda e Matzenauer (2010).

Neste artigo, baseado em Rocha-Toffolo (2022b), apresentamos análises de produções escritas de estudantes surdos do ensino fundamental II, e uma reflexão inicial sobre os textos desses alunos, de forma a identificar os tipos de erros mais frequentes e, com base nessa tipologia, refletir sobre práticas pedagógicas.

1.1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA E ORTOGRAFIA POR ALUNOS SURDOS

Para abordar o processo de aquisição da escrita e ortografia por alunos surdos, é fundamental esclarecer que, de acordo com a proposta bilíngue de educação de surdos (Brasil, 2005), a língua portuguesa (LP) deve ser ensinada como segunda língua (L2), na sua modalidade escrita, enquanto a língua de sinais (LS) é considerada a primeira língua (L1) dos sujeitos surdos. A Língua Brasileira de Sinais – Libras, é uma língua natural que os surdos brasileiros podem adquirir de forma espontânea, sem necessidade de ensino formal, desde que imersos em ambiente linguístico propício, e deve constituir a base linguística do processo de aprendizagem do português (Ferreira, 2010).

O fato de a língua portuguesa não ser adquirida de forma natural, mas sim por meio de um ensino formal, e de ser considerada uma segunda língua de modalidade oral-auditiva, que difere da modalidade visual-espacial da língua de sinais, apresenta implicações significativas no contexto escolar (Quadros, 2019). Além disso, Rocha-Toffolo (2022b) menciona outros fatores que contribuem para que o ensino da língua escrita seja um dos grandes desafios na educação dos surdos. Esses fatores incluem: 1) A limitação ou ausência de audição, o que faz com que a percepção e o processamento da escrita da língua portuguesa sejam predominantemente visuais; 2) A ausência de uma base linguística consolidada em L1, o que interfere no bom desempenho da L2 ao impossibilitar a transferência de habilidades linguísticas da L1 para a L2, mesmo em línguas de modalidades diferentes; 3) A falta de investimentos na formação de professores que atuam com os aprendizes surdos; 4) A escassez de pesquisas sobre a aquisição ortográfica de alunos surdos e sobre a forma como esses aprendizes processam a língua escrita.

A aquisição da escrita e ortografia envolve de fato um conjunto de padrões: visuais, morfológicos, estatísticos e fônicos. O padrão fônico, em particular, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da escrita, pois representa a descoberta da relação entre letras e sons, o que permite ao aprendiz decifrar o código alfabético e compreender o sistema ortográfico da língua. Considerando os sujeitos surdos, cujo *input* sonoro é ausente ou limitado, como se dá esta aquisição?

Estudos na área têm sugerido que intervenções para alunos surdos devem ser centradas na construção de uma base linguística sólida e focadas no reconhecimento de palavras, com ênfase na exploração de pistas ortográficas (Bélanger *et al.* (2012); Pinheiro; Rocha-Toffolo e Vilhena (2020), Rocha-Toffolo (2022b)). Ao adotar abordagens pedagógicas que levem em conta as necessidades específicas dos alunos surdos e que explorem suas habilidades visuais e linguísticas, é possível promover uma exploração eficaz dos códigos ortográficos na escrita, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e letramento. O ideal seria que houvesse um amplo trabalho de exploração visual da escrita, o quanto antes possível fosse, a fim de que o aluno surdo pudesse se apropriar dos padrões da língua escrita não adquiridos oralmente.

Metodologias que se baseiam no ensino explícito de estratégias ortográficas para o reconhecimento de palavras têm sido propostas em estudos que demonstraram que a habilidade de consciência fonológica não é um fenômeno robusto na leitura de surdos profundos. Esses sujeitos, assim como os ouvintes, acessam códigos ortográficos durante o reconhecimento de palavras e na recuperação da informação, mas não códigos fonológicos (Mayberry; Giudice; Lieberman, 2010; Bélanger; Baum;

Mayberry, 2012; Pinheiro; Rocha-Toffolo e Vilhena, 2020).

Neste caminho, alguns estudos têm destacado as relações entre consciência morfológica, desempenho ortográfico e compreensão de leitura, apontando evidências que fortalecem a hipótese de que a consciência morfológica, habilidade para refletir sobre os morfemas das palavras, contribui para a escrita ortográfica e a compreensão de leitura por crianças surdas (Koppenhaver; Wollak, 2014; Trussell; Easterbrooks, 2017). O trabalho explícito com regras e generalizações morfológicas, apoiado pelo letramento visual (Gesueli; Moura, 2006; Taveira; Lebedeff, 2010), tem mostrado efeito positivo no aprendizado da escrita por sujeitos surdos

Segundo Carlisle (2010), o trabalho focado no desenvolvimento da consciência morfológica pode auxiliar os alunos a adquirirem o hábito de analisar a estrutura morfológica das palavras escritas, aprimorando a leitura e a ortografia. Além disso, o ensino de estratégias de análise de palavras pode ajudar os alunos a entenderem os significados das palavras desconhecidas enquanto leem, promovendo a ampliação do vocabulário e, conseqüentemente, a compreensão da leitura.

Neste contexto, o processo de aquisição da escrita e ortografia por surdos deve envolver o letramento visual, baseado na adoção de práticas de ensino que considerem a concepção de texto não apenas como uma representação da oralidade, mas também em seu aspecto visual, mediado pela língua de sinais (Gesueli ; Moura, 2006; Lebedeff, 2010; Taveira ; Rosado, 2013; Faria-Nascimento *et al.*, 2021). Segundo Santaella (2012), recomenda-se que a palavra seja tratada como uma “imagem”, e que sua compreensão ocorra por meio da apropriação de habilidades e técnicas de leitura que envolvem desmembrar, decodificar e interpretar essa imagem.

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em estratégias de ensino que foquem no reconhecimento de palavras com ênfase nas pistas ortográficas, torna-se necessário conhecer melhor, aspectos do processo de aquisição da escrita e ortografia de aprendizes surdos. Com esse intuito, em Rocha-Toffolo (2022b), produções escritas de estudantes surdos, do ensino fundamental II, foram analisadas a fim de identificar e categorizar os desvios de escrita ortográfica mais recorrentes nos textos destes alunos. A seguir, apresentamos a metodologia do trabalho.

2. MÉTODO

Os dados para este estudo foram coletados por Rocha-Toffolo (2022b) com anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAEE 27490919.7.0000.5149 – Parecer nº 4.808.104). A amostra foi composta por 17 aprendizes surdos profundos, sem implante coclear, sendo 12 alunos do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com idades entre 12 e 18 anos. Todos os participantes são filhos de pais ouvintes e estavam matriculados no ensino fundamental II em três instituições de ensino de Minas Gerais, denominadas: E1, E2 e E3. A escola E1 é uma instituição de ensino bilíngue para surdos, com língua de instrução em língua de sinais; a E2 é uma escola regular inclusiva com alunos surdos e ouvintes em turmas separadas, onde as aulas são ministradas em português com a mediação de um profissional intérprete de língua de sinais. A escola E3 também é regular inclusiva, com turmas

mistas de surdos e ouvintes, sendo a maioria dos alunos ouvintes. As informações sobre os participantes estão resumidas na Tabela I.

Tabela 1
Frequência da amostra, de acordo com a idade, sexo, ano escolar e instituição

Idade	Sexo		Ano escolar					Escola			Total
	masculino	feminino	5º	6º	7º	8º	9º	E1	E2	E3	
12	2	3		4	1			3	1	1	5
13	3	1		1		3		1		3	4
14	1	1				2		1	1		2
15											0
16	2			1		1		1		1	2
17	2					2		2			2
18	2						2		2		2
Total	12	5	0	6	1	8	2	8	4	5	17

Fonte: autor (2022b)

2.2 COLETA DE DADOS

Um vídeo¹ em formato de animação foi desenvolvido com o objetivo de apresentar a proposta de produção escrita aos alunos (Rocha-Toffolo, 2022a). No vídeo, legendado em português e interpretado em Libras, é exibida a história de três personagens surdos que narram suas experiências com a língua de sinais e com a língua portuguesa. Eles relatam se pertencem a famílias de pais surdos ou ouvintes, e destacam quais meios de comunicação utilizam. Ao final da narrativa, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pouco da sua própria história, conforme fizeram os personagens.

Os alunos também tiveram a opção de escrever uma história fictícia ou abordar outros temas de sua escolha. O número de linhas para a escrita não foi determinado, deixando a critério do aluno essa delimitação. Todas as orientações foram apresentadas na animação, e os participantes também puderam esclarecer suas dúvidas com a pesquisadora ou com o professor/intérprete que aplicaram a atividade de forma online. Para evitar o uso do corretor ortográfico, o qual poderia interferir nas hipóteses de escrita dos alunos, foi orientado que a produção fosse feita de forma manuscrita. Posteriormente, os

¹ A proposta elaborada para produção escrita pode ser acessada através do *Qr Code*.



textos coletados foram digitados em um documento do Word para facilitar a visualização e a análise dos dados, conforme exemplificado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1

Produção escrita e análise de erros ortográficos

Produção escrita	Erros de ortografia
Produção 1 Eu joão vamos brncar de bola E meu irmão vmos no parque Eu amo muito minha família o ceu esta Lindo eu gosto muito de estudar Eu vou passar de carro	-Ausência de segmento: brncar para brincar. -Ausência de segmento: vmos para vamos. - - -Ausência de segmento: passar para passear.
Produção 2 Eu está amor cachorro. Ela amor está Kano é Luiza. Ele está amor Antônio. Eliane amor ele Ítalo.	- - Palavra não identificada: “Kano” - -
Produção 3 Minha Historia Família Meu nome é Pietro Ferreira da Silva mai idade 12 ano . Nasceu 12/01/2009. ela minha mãe não sabem Libras. Escola 3, 4 e 5 anos ouvir nada mão tem Libras. Outura ESMG Joana ajuda Libras, AEE ensinar Libras professora Eduarda. 6 anos aprender Libras muito 7, 8, 9 e 10 anos. ESMG 1º ate 5º.	- - Ausência de segmento: mai para minha; ano para anos. - - Troca e inserção de segmento: Outura para outra. -
Produção 4 Meu nome é Pablo tenho 13 anos sou deficiente auditivo mim comenico através de lebres (...)	- Troca de segmento: lebres para Libras, e comenico para comunico.

Fonte: elaborado pelas autoras

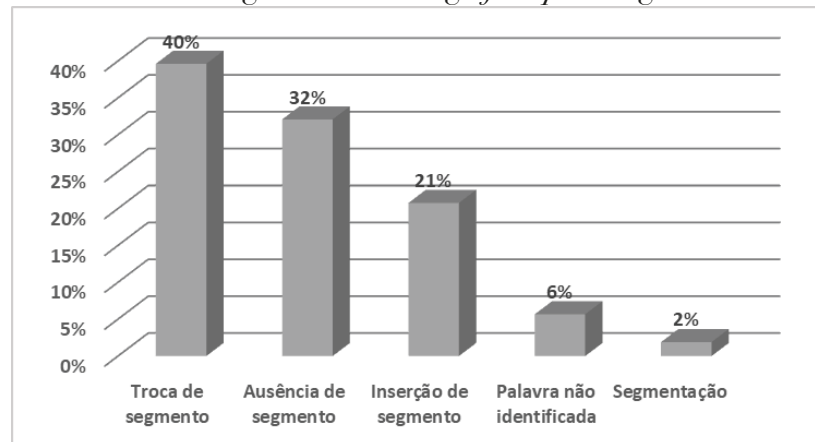
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, encontrando-se 53 desvios de escrita que foram classificados em cinco categorias: 1) erros de ortografia envolvendo troca de segmentos, como ‘lebres’ para ‘Libras’, representando 40% dos erros; 2) ausência de segmentos, como ‘brncar’ para ‘brincar’, com 32% dos erros; 3) inserção de segmentos, como ‘Outura’ para ‘Outra’, que corresponderam a 21% dos erros; 4) palavra não identificada, como ‘Kano’ (6%); e 5) erro referente à segmentação, com uma única ocorrência: ‘enteras gir’ para ‘interagir’ (2%). Palavras abreviadas como ‘pq’ e ‘tbm’ no lugar de ‘porque’ e ‘também’ não foram consideradas erros de ortografia.

No Gráfico 1, é possível visualizar a porcentagem de erros por categoria, e no Quadro 2 mostramos a relação de palavras com erros ortográficos de acordo com o tipo de desvio. Alguns itens foram inseridos em mais de uma categoria por apresentarem mais de um desvio ortográfico, como ‘leituias’ escrita no lugar de ‘leitura’, onde se percebe tanto troca quanto inserção de segmentos.

Gráfico 1

Porcentagem de erros ortográficos por categoria



Fonte: Rocha-Toffolo (2022b)

Quadro 2

Classificação de palavras por tipo de desvio ortográfico

Troca de segmento	Ausência de segmento	Inserção de segmento	Palavra não identificada	Segmentação
Censigo para consigo	cosa para coisa	canos para anos	Kano	enteras gir para interagir
Deficuldade para dificuldade	brncar para brincar	comprare para comprar	Priessa	
fona para fono	Casl para Carlos	lar para lá	sourba	
ftf para FTS	come para comer	municipael para municipal		
histária para história	Dinhero para dinheiro	queiro para quero		
intendo para entendo	educa para educar	vivio para vivo		
joso para jogo	Familha para família (+I)	consegui para consigo (+T)		
lagends para legends	legue para league	leituias para leitura (+T)		
Outura para outra (+I)	mai para minha	minlas para minha (+T)		
minlas para minha (+I)	melho para melhor	Outura para outra (+T)		
lebres para Libras	Ounite para ouvinte	familha para família (+A)		
oe para oi	ouvine para ouvinte			
pessoar para pessoas	passar para passear			
quanto para quando	tá para está			
Quanto para quando	vmos para vamos			
tramalho para trabalho	Bicicilte para bicicleta (+ T)			
bicicilte para bicicleta (+ A)	Familha para família (+I)			
Consegui para consigo (+I)				
Leituias para leitura (+I)				

Legenda:
 (+ A) Adicionar erro de ausência de segmento;
 (+ I) Adicionar erro de inserção de segmento;
 (+ T) Adicionar erro de troca de segmento.

Fonte: Rocha-Toffolo (2022)

3.1 UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS PARA OS ALUNOS SURDOS

A identificação dos desvios de escrita apresentados em produções de alunos surdos, pautada na ideia de que os erros fornecem pistas sobre representações e construções destes alunos, são importantes para compreender as hipóteses construídas durante a escrita. Para análise dos textos escritos por surdos é imprescindível considerar que a aquisição da língua portuguesa envolve: 1) apenas a modalidade escrita da LP; 2) o ensino de uma língua sem apoio da oralidade; 3) o ensino de uma L2; 4) a percepção e processamento da escrita pautado principalmente em aspectos visuais; e, muitas vezes, 5) a limitação de conhecimento da própria L1, a Libras.

Segundo Capovilla, F; Capovilla, A. (2002), os erros ortográficos dos surdos são motivados pela descontinuidade entre a escrita alfabética e a língua de sinais, já que, para as crianças surdas, o processamento da língua escrita não se relaciona com sua primeira língua (a língua de sinais), como no caso dos ouvintes, que estabelecem relações entre a pauta gráfica e sonora. Os aprendizes surdos pensam e se comunicam em uma língua de modalidade visual-espacial, mas devem escrever em segunda língua, a qual é de modalidade oral-auditiva.

Rocha-Toffolo (2022b) concorda com Capovilla, F. e Capovilla, A. (2002) ao afirmarem que a descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita do português seja um obstáculo no aprendizado da LP por surdos, pela dificuldade em se estabelecer uma conexão entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Como a LP possui uma escrita alfabética, a conexão com a linguagem oral auxilia na identificação das palavras escritas. Contudo, Rocha-Toffolo (2022b) reflete sobre a possibilidade do uso de estratégias alternativas para acionar as representações da escrita, sem necessariamente recorrer ao seu aspecto sonoro, como a oralização e percepção de movimentos articulatórios durante a pronúncia da palavra, por meio da leitura labial. Embora a autora não tenha utilizado instrumentos para mensurar a possível interferência dessas estratégias na escrita, acredita-se que os fragmentos orais percebidos por esses sujeitos possam refletir na escrita da língua portuguesa. Isso ocorre porque os surdos estão imersos em uma sociedade cuja língua majoritária é o português, e, mesmo que o português não seja a língua que esses sujeitos aprendam de forma natural, eles estão expostos a ela desde o nascimento, mesmo que privados do *input* auditivo. A televisão, a internet, as propagandas e, posteriormente, o acesso destes alunos a textos escritos em sala de aula transmitem informações visuais que podem ser captadas e utilizadas na escrita.

Pinheiro; Rocha-Toffolo e Vilhena (2020), apontam que habilidades de oralização e/ou leitura labial podem impactar positivamente no desempenho de leitura na língua portuguesa por ampliar o arcabouço linguístico do sujeito, podendo lhe conferir maior flexibilidade cognitiva para processar a informação linguística de forma multissensorial. Além disso, contribuem para o reconhecimento articulatorio da palavra, por meio da visualização da fala, auxiliando na discriminação fina das articulações correspondentes aos grafemas da escrita e na memorização de padrões ortográficos.

Na análise de Rocha-Toffolo (2022b) foi considerada a possibilidade de erros de escrita influenciados pelo reconhecimento articulatorio da palavra, de erros visuais e erros de padrões ortográficos,

os quais serão abordados a seguir. Estas três classificações foram estruturadas a partir dos dados analisados, e de estudos que discutem sobre a escrita de surdos, como o de Barros (2015); Bowers *et al.* (2016) e Capovilla *et al.* (2006), e não baseadas em uma classificação apresentada em um estudo específico.

3.1.2 ERROS DE INFLUÊNCIA ARTICULATÓRIA

Os erros de influência articulatória são aqueles que podem ocorrer por influência do reconhecimento articulatorio da palavra, via oralização ou leitura labial. No estudo de Rocha-Toffolo (2022), não foram utilizados instrumentos com tarefas específicas de avaliação da escrita para mensurar essas habilidades. Contudo, por meio das entrevistas e dos relatos das professoras e intérpretes, foi observado que a maioria dos alunos fazia uso, em algum grau, da oralização ou da leitura labial. Mesmo que tais habilidades não sejam realizadas com precisão, os fragmentos orais que conseguem captar no ambiente ao seu redor podem influenciar sua produção escrita em língua portuguesa (Capovilla, F. e Capovilla, A. (2002), Rocha-Toffolo *et al.* (2017) e Pinheiro *et al.* (2020). Esses fragmentos, muitas vezes incompletos ou interpretados de forma parcial, podem revelar traços daquilo que é percebido do português oral, mesmo que sua principal forma de comunicação seja por meio da Língua de Sinais.

Segundo Pinheiro; Rocha-Toffolo e Vilhena (2020), a “visualização da fala” parece facilitar a memorização dos padrões ortográficos, uma vez que é como se o surdo visse a articulação das palavras que lê. Nestes casos, os grafemas, que são articulados de forma semelhante, podem confundir o aprendiz e levá-lo à troca de letras na grafia da palavra, como em “*tramalho* para trabalho”, onde as consoantes /m/ e /b/ são bilabiais; “*quanto* para quando”, que são dentais, o que dificulta a discriminação articulatória entre elas. Nas trocas “*dinhero* para dinheiro” e “*familha* para família”, percebemos uma alteração fonética; no primeiro exemplo, com redução do ditongo “*ei*” à vogal “*e*”, fenômeno denominado monotongação; e, no segundo exemplo, devido ao fenômeno da palatização, em que o dígrafo “*lh*” sofre uma modificação, em razão do diferente uso da articulação bucal (Silva; Guimarães, 2013).

Identificamos também palavras grafadas sem o “*r*” final, como em : “*educa* para educar”; “*melho* para melhor” e “*come* para comer”. Uma possível hipótese para o apagamento do “*r*” final, especialmente em verbos no infinitivo, é que “em todas as regiões do Brasil, o “*r*” pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido” (Cardoso, 2009, p. 195-196). Logo, se o aprendiz surdo basear sua escrita na visualização da fala de palavras, em um momento no qual o “*r*” não seja realizado, o apagamento da letra pode refletir na escrita. Além disso, na maioria dos dialetos, este “*r*” quando ocorre, tem articulação velar, ou seja, produzida na parte posterior próximo à garganta, o que torna difícil sua visualização.

3.1.3 ERROS VISUAIS

Foram considerados erros de natureza visual aqueles motivados pela falha durante o processo de resgate da forma ortográfica da palavra memorizada pelo aluno. Ao evocar a palavra memorizada visualmente, o aluno pode não se lembrar de todas as letras e escrever a palavra com ausência de segmentos (ex.: *ouvine* para ouvinte); com a inserção de segmentos (ex.: *queiro* para quero); ou troca de segmentos (ex.: *censigo* para consigo). Os erros visuais podem ser motivados ainda pela associação com palavras parecidas, como em “*conseguiu* para consigo”, em que o aluno pode ter baseado sua escrita na palavra “conseguiu”. Normalmente, a imagem da palavra escrita de forma incorreta se assemelha à imagem da palavra real, como em “*municipael* para municipal” e “*comprare* para comprar”.

3.1.4 ERROS DE PADRÕES ORTOGRÁFICOS

Foi denominado como erros de padrões ortográficos aqueles influenciados pela frequência com que as letras podem ocorrer em cada contexto. Os alunos surdos e ouvintes podem basear-se no conhecimento sobre a frequência da posição das letras e da estrutura silábica das palavras, como na sequência de letras permitidas na língua – ex.: “*lh, pr, nh*” –; assim como nas restrições quanto à ordem e à organização das letras – ex.: presença de “*rr*” ou “*ss*” no início das palavras – (Pollo *et al.*; 2015). A palavra “família”, escrita com “*lh*” – *familha*, pode ser um erro de influência articulatória, assim como pode ter sido motivado pela associação criada entre o “*l*” e o “*h*”, uma vez que, em alguns contextos, o “*l*” é seguido do “*h*”.

A troca do “*s*” pelo “*r*”, como em “*peçoar* para pessoas”, pode estar atrelado tanto ao visual quanto à frequência de padrões silábicos, pois, em coda final, “*r*” e “*s*” são dois dos quatro fonemas consonantais em posição de final de sílaba: “*l*”, “*r*”, “*s*” e “*n*”.

4 CONCLUSÕES

O estudo de Autor (2022b) buscou compreender alguns aspectos da aquisição da escrita e ortografia de alunos surdos do Ensino Fundamental II, através da análise de erros nos textos produzidos por esses alunos. Na análise dos dados, percebeu-se que os erros de escrita podem estar relacionados à dificuldade em memorizar a sequência das letras na palavra; à influência da visualização da articulação da fala durante a pronúncia da palavra, e/ou pela influência da frequência de padrões ortográficos visualizadas pelo aluno.

Dois fatores foram destacados como interferentes na aquisição da LP por surdos: o primeiro diz respeito ao fato de que para os surdos usuários da Libras como L1, a língua portuguesa é considerada uma segunda língua, e, além da limitação de acesso ao léxico mental sonoro que sirva de apoio durante a escrita, existe a dificuldade de extração de pistas da língua de sinais, para auxiliar na escrita. Em

alguns casos, em que a criação de um sinal ocorre a partir do empréstimo da língua portuguesa, com a utilização de uma ou mais letras em sua composição, associadas a um movimento típico da língua de sinais, o aluno pode se beneficiar da semelhança entre o item lexical na Libras e no português, e se pautar nesta semelhança para escrever. Na sinalização do léxico “vaga”, por exemplo, é preservado todos os segmentos da língua portuguesa “V-A-G-A”. Já a palavra “nunca”, pode ser articulada como “N-U-N-U”. Há ainda sinais compostos pela configuração de mão que representa a primeira letra da palavra em português, como em “vestibular”, cujo sinal é realizado com a configuração de mão que representa a letra “V” associado ao movimento circular (Cordeiro, 2019). Estes sinais chamados datilológicos, “que apresentam formas nas articulações provenientes de empréstimos da língua falada na modalidade escrita” (Cordeiro, 2019, p. 19), embora sejam produtivos na língua de sinais, não integram a maioria do léxico da Libras. De forma geral, os sinais não apresentam características que auxiliam na escrita do português, conforme aponta Quadros (1997, p. 5) “um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado”. Neste cenário, as crianças surdas aprendem uma segunda língua em uma modalidade somente escrita e que não se relaciona com a língua de sinais.

O segundo fator que interfere no aprendizado da LP refere-se ao modo como ocorre a percepção e o processamento da LP por surdo, que é predominantemente visual. Em uma língua alfabética, como a língua portuguesa, a relação entre a língua falada e escrita, no início da alfabetização, permite que o aprendiz busque auxílio na estrutura sonora da fala para se apropriar da escrita, já que, a princípio, a língua escrita emerge da relação com a língua falada. Assim, diferente do aluno ouvinte que é exposto desde cedo a língua oral, o que possibilita o estabelecimento de uma conexão entre fala e escrita, o aluno surdo é privado desta experiência sonora, devendo recorrer a estratégias de aprendizado visuais.

Tendo em vista que o aprendiz surdo não se beneficia como os ouvintes da relação grafema-fonema no aprendizado inicial da escrita, e que são sensíveis às regularidades e aos padrões gráficos visuais da língua a que estão expostos, deve-se proporcionar a estes alunos um ensino pautado em metodologias visuais, voltado para detecção e exploração de determinados padrões e estruturas da língua. O foco na aparência visual da palavra e na ordem de organização das letras contribui na percepção e na aplicação de padrões da escrita.

Tal proposta vai ao encontro da teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões – IMP (Treiman, 2018), a qual argumenta que o aprendizado da escrita leva em conta a frequência de eventos, suas combinações e as circunstâncias em que ocorrem, desenvolvendo uma espécie de “estatística mental”. Nessa perspectiva, a ortografia é concebida como um fenômeno de base probabilística, uma vez que existem possíveis combinações de padrões para formar as diversas unidades morfofonológicas. Pensando nos aprendizes surdos, o ambiente pode ser estruturado para propiciar o aprendizado da ortografia, por meio de estratégias que levem os alunos a direcionar a atenção para detalhes de formas linguísticas presentes na L2, em especial, para aquelas que não foram adquiridas por falta de um *input* auditivo.

Salles (2002) reforça que, o aprendizado de uma segunda língua, depende sobremaneira dos

inputs a que se está exposto, pois, se o ato de produzir na língua materna exige a recepção de informações diversas por meio da leitura, na produção de uma segunda língua, esse processo é ainda mais importante, pois “quanto mais “insumos”, isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado” (Salles, 2002, p. 18).

O trabalho voltado à exploração de informações visuais da escrita auxiliam tanto na compreensão de erros ortográficos quanto na elaboração de propostas que enfatizem tais aspectos. Assim, se o aluno escreve “familha”, ao invés de “família”, como identificado no *corpus* deste estudo, por influência do reconhecimento articulário da palavra, ele deve ser instruído de que, na LP, algumas vezes utilizamos duas letras para representar um único som, como no caso do dígrafo “lh” cuja pronúncia aproxima-se da sílaba “li”, podendo ter a articulação confundida durante a leitura labial. É importante que os educadores expliquem que na língua portuguesa, algumas combinações de letras, como o dígrafo “lh”, representam sons específicos que podem não ter correspondência direta com a forma como o aluno articula ou percebe esses sons. Essa abordagem não apenas ajuda o aluno a corrigir o erro específico, mas também amplia sua compreensão sobre a complexidade da ortografia da língua portuguesa. Ao explicar que algumas letras podem representar sons diferentes, facilita-se a internalização de regras ortográficas, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

Além disso, pensando que a dificuldade na escrita esteja atrelada ao processo de resgate da forma ortográfica da palavra, é importante criar estratégias que intensifiquem a frequência de exposição de itens lexicais que envolvem o uso do lh“, de forma a aumentar a frequência de contato do aluno com esse léxico, e conduzir o aprendiz a refletir e estabelecer hipóteses sobre a escrita destas palavras. Posteriormente, espera-se que o aluno faça generalizações para itens lexicais semelhantes.

Esperamos que este trabalho tenha contribuído com reflexões acerca do processo de aquisição da escrita e ortografia por surdos e possa impulsionar pesquisas na área. Para finalizar, enfatizamos a importância de romper com práticas de ensino focadas puramente na oralidade e olhar para o surdo como um aprendiz de segunda língua, com potencial para o aprendizado visual, que deve ser valorizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. de. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. *Pro-Posições*, v. 30, 2019a.
- ALMEIDA, D. L.; LACERDA, C. B. F. de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalho de Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, 2019b.
- BARROS, P. L. *O ensino de uma língua escrita a alunos surdos*: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. *Revista Espaço*, n. 44, 2015.
- BOWERS, L. M; MCCARTHY, D. H; SCHWARZ, I; WOLBERS, K. *An analysis of deaf students' spelling skills during a year-long instructional writing approach*. *Communication disorders quarterly*, v. 1, 37(3), 2016.
- BÉLANGER, N.; BAUM, S.; MAYBERRY, R. Reading difficulties in adult deaf readers of French: phonological codes, not guilty! *Scientific Studies of Reading*, v. 16, n. 3, p. 263-285, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.568555>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- CAPOVILLA, F.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 8, n. 2, p. 127-156, 2002.
- CAPOVILLA, F. C. et al. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. *Perspectiva*, v. 24, n. Especial, 2006, p. 153-175.
- CARDOSO, D. P. *Fonologia da língua portuguesa*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.
- CARLISLE, J. F. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, v. 45, n. 4, p. 464-487, 2010.
- CASTRO, M. *Ortografia no Ensino Fundamental II: múltiplos padrões e (re)escrita textual*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/42034>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- CASTRO, M.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. Variação linguística e ensino da ortografia: o uso do conector adversativo “mas” em textos escritos por adultos em processo de escolarização. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 8, p. 23-39, 2018.
- CORDEIRO, R. A. A. *Sinal Datilológico em Libras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214836>. Acesso em: 1 jul. 2024.
- EHRI, L. C. Development of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). *The science of reading: a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, 2010. p. 362-378.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. Proposta curricular para o ensino de português escrito como se-

gunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior. Livro eletrônico: caderno introdutório. *Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação*: DIPEBS-SEMESP-MEC, 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/5110-desenvolvido-no-il-projeto-para-ensino-de-portugues-a-surdos-e-adotado-pelo-ministerio-da-educacao>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Tempo Brasileiro, 2010.

FREITAS, T. *Escrita e ortografia: uma reflexão sobre as variações na escrita dos alunos do 3o ciclo do Ensino Fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading*. Lawrence Erlbaum, 1985.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.796>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.), *Metalinguagem e Aquisição da escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUARINELLO, A. C. et al. Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso. *CoDAS*, v. 27, n. 5, 2015.

KOPPENHAVER, D. A.; WOLLAK, B. A. Morphemic decoding instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Reading Forum Annual Yearbook [Online]*, v. 34, 2014.

MAYBERRY, R. I.; GIUDICE, A. A. D.; LIEBERMAN, A. M. Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 16, n. 2, p. 164-188, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enq049>. Acesso em: 1 jul. 2024.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. *Cadernos de Educação*, v. 35, 2010, p. 359-405.

MORAIS, J. *A Arte de ler*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 1996.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, v. 36, 2010, p. 175-195.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1995.

OLIVEIRA, L. A. B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo. *HOLOS*, v. 34, n. 07, 2018.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. Variação linguística e ensino da ortografia: o uso do conector adversativo “mas” em textos escritos por adultos em processo de escolarização. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 8, 2018.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, n. 2, p. 143-157, 2014.

PINHEIRO, Â. M. V.; ROCHA-TOFFOLO, A. C.; VILHENA, D. de A. Reading strategies for the profoundly deaf Libras users: Benefits of speech and lip reading for strengthening linguistic skills. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 37, 2020.

POLLO, T.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. *Estudos de Psicologia*, v. 32, n. 3, p. 449-459, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300010>. Acesso em: 1 jul. 2024.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 E L2: *O contexto da pessoa surda*. In: Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. *Libras. Linguística para o Ensino Superior* - Livro 5. Parábola, 2019.

ROCHA TOFFOLO, A. C. Português visual. Proposta de produção de texto. YouTube, 5 de julho de 2022a. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLzbWvJ_-NeJQVACj_hWM-Q141ZA50Ajl1>. Acesso em: 1 jul. 2024.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. Produção escrita de alunos surdos e consciência morfológica. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais. Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/40844/1/Produ%C3%A7%C3%A3o%20escrita%20de%20alunos%20surdos%20e%20consci%C3%Aancia%20morfol%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2024.

ROCHA-TOFFOLO, A. C. BERNARDINO, E. L., VILHENA, D. A. PINHEIRO, A. M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

SALLES, et al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica. V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEESP (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2002.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, W. de J.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do português brasileiro por surdos. *Domínios de Linguagem*, v. 13, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/DL39-v13n3a2019-12>>. Acesso em: 1 jul. 2024.

SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. *Letras de Hoje, Porto Alegre*, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e Letramento*. Ceale/FaE/UFMG, coleção alfabetização e letramento, 2005.

STEYER, D.; MAQUIEIRA, J.; FRONZA, J. C. M. de A. Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Espaço*, n. 48, 2017.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. *Espaço*, v. 39, 2013.

TREIMAN, R. Statistical Learning and Spelling. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 49, 2018, p. 644–652.

TREIMAN, R.; KESSLER, B. *How children learn to write words*. Oxford University Press, 2014.

TRUSSELL, J. W.; EASTERBROOKS, S. R. Morphological knowledge and students who are deaf or hard-of-hearing: A review of the literature. *Communication Disorders Quarterly*, v. 38, n. 2, p. 67–77, 2017.

WILLIAMS, C.; MAYER, C. Writing in young deaf children. *Review of Educational Research*, v. 85, n. 4, 2015. p. 630–666.

Submetido em: 13/07/2024

Accite em: 06/11/2024

MATERIAL DIDÁTICO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO VISUAL PARA SURDOS: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

DIDACTIC MATERIAL ON VISUAL LITERACY PRACTICES FOR THE DEAF 'S STUDENTS: WHAT ARE WE TALKING ABOUT?

Luiz Claudio de Oliveira Antonio

Instituto Nacional de Educação de Surdos
<https://orcid.org/0000-0002-9171-2331>
lcoliveira@ines.gov.br

Rosana Prado

Instituto Nacional de Educação de Surdos
<https://orcid.org/0000-0001-7218-2323>
rosanaprado@ines.gov.br

RESUMO: Este estudo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, onde são definidas novas percepções a respeito de materiais didáticos para surdos, pautados na compreensão do Letramento Visual como condutor da experiência significativa para os educandos surdos. Para tal, tomamos por aporte teórico inicial a concepção de Alfabetização e Letramento em Soares (2004, 2009), bem como o Letramento Visual em Lebedeff (2010) e Visualidade em Campello (2008). Com a intenção de traçar um perfil característico para materiais didáticos destinados a estudantes surdos, foram apresentados alguns materiais/atividades elaborados para esse público e elaboradas categorias de diferenciação bem como elementos que podem facilitar a construção de outros novos materiais didáticos. Os resultados apontam para a necessidade de atenção a observância da natureza linguística e cultural dos surdos para elaborar materiais didáticos e desenvolver práticas pedagógicas visuais e bilíngues mais adequadas.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais bilíngues; Letramento Visual; Prática Pedagógica; Educação de Surdos.

ABSTRACT: This research presents partial results of a master's research, where new perceptions are defined regarding didactic materials for the deaf, based on the understanding of Visual Literacy as a driver of the meaningful experience for deaf students. To this end, we took as initial theoretical contribution the conception of Literacy and Literacy in Soares (2004, 2009), as well as Visual Literacy in Lebedeff (2010) and Visuality in Campello (2008). With the intention of outlining a characteristic profile for didactic materials for deaf students, some materials/activities elaborated for this audience were presented and differentiation categories were elaborated, as well as elements that can facilitate the construction of other new didactic materials. The results point to the need to pay attention to the observance of the linguistic and cultural nature of the deaf to elaborate didactic materials and develop visual pedagogical practices.

KEYWORDS: Bilingual Materials; Visual Literacy; Pedagogical Practice; Deaf's Education.

I COMPREENDENDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Historicamente, as discussões que envolvem os conceitos de *Alfabetização* e *Letramento* não são tão emergentes assim, embora tais ensaios ainda possam ser considerados recentes (a partir dos estudos de Mary Kato¹ em 1986). Soares (2004) traça um paralelo entre esses conceitos trazendo como pano de fundo justamente o período de “surgimento” simultâneo da discussão sobre práticas sociais de leitura e escrita em sociedades distintas, à saber na década de 80.

Diante desta premissa, é possível suspeitar que os atravessamentos que envolvem a leitura e a escrita são mundialmente convergentes, ou pelo menos em parte das sociedades. Talvez, tal fenômeno tenha se evidenciado, dado o avanço tecnológico avassalador que impulsionou o mundo à globalização, suscitando novos contextos de utilização da leitura e escrita, bem como novas práticas de interlocução social.

Inicialmente, é preciso compreender que a leitura - “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (Soares, 2009, p.68) - e a escrita - conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (ibid, p. 69) - são processos indissociáveis. Mas afinal, em que isto implica? É neste ponto que precisamos entender a diferença entre *alfabetização* e *letramento*.

Para Soares (2009) tais conceitos são diferentes, onde o estado de saber ler e escrever caracteriza-se por alfabetização, caracterizada pela aprendizagem da técnica para ler e escrever; em contrapartida a autora discorre que Letramento é um termo traduzido do inglês *Literacy*, que etimologicamente “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (Soares, 2009, p.17). Isto é, ser letrado transcende a capacidade de ler e escrever sistematicamente.

Embora Soares (2009) se preocupe com o aprendizado do ser humano que vive em sociedade e da necessidade de que a leitura/ escrita estejam inseridas em práticas sociais, destacamos que quanto ao aprendizado de leitura e escrita para surdos, consideramos o aprendizado das palavras como unidades imagéticas. Nesse sentido, nos identificamos com a preocupação e o sentido que damos ao aprendizado do português como segunda língua/L2 para alunos surdos na perspectiva do letramento visual.

A autora ainda pontua que é preciso compreender o que se lê, para quem foi escrito, com que intenção; o mesmo se aplica à escrita, é indispensável saber utilizar a escrita com intenção, saber a quem e como escrever de forma a atingir seu objetivo enquanto interlocutor. É neste prisma que entendemos o letramento e coadunamos com Soares. E também neste prisma que pensaremos sobre o aprendizado de leitura e escrita para surdos.

À vista disso, não podemos ignorar o caráter multifacetado do Letramento. Caso assim o fizés-

1 De acordo com a Editora Contexto, Mary A. Kato é professora titular aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atualmente colaboradora voluntária na mesma instituição. Foi pesquisadora I-A do CNPq, fundou a revista DELTA e co-coordenou os projetos Português Europeu e Português Brasileiro; unidade e diversidade e Romania Nova. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/categoria/autores/m3/mary-a-kato#:~:text=Home-,Mary%20A.,e%20diversidade%20e%20Romania%20Nova>.

semos estaríamos sendo levianos a sua própria natureza. Ora, se afirmamos que o status de ser letrado se configura no uso em práticas sociais da compreensão da leitura e da escrita, então não poderíamos deixar de considerar o fato de a leitura e escrita estar presente em múltiplos espaços, em multiformes formatos.

Rojó (2009) defende que um “dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utiliza da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p. 107), compreendendo que estas dimensões levam em conta inevitavelmente o multiletramento² no mundo contemporâneo.

Neste sentido, a autora aponta para o que chama de letramentos multissemióticos, baseada em múltiplas linguagens e semioses (imagens, vídeos, música, entre outras) para a compreensão e produção da leitura e escrita.

Assim, este estudo, que é parte de uma pesquisa de mestrado profissional em diversidade e inclusão, por meio de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, levou-nos a refletir sobre letramento visual para surdos. Inquietações se colocaram sobre compreender os processos percorridos por alunos surdos na aquisição da língua portuguesa escrita e no uso de materiais didáticos visuais para que possam alcançar um letramento satisfatório a ponto de permitir-lhes acesso aos conceitos e valores sociais.

2 LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Embora a Educação de Surdos no Brasil, ao longo da história, enfrentou inúmeros momentos marcantes onde a Língua de Sinais, por exemplo, tenha passado por momentos de prestígio e desprestígio na escola e fora dela, é fato que a Libras sempre esteve presente na vida da comunidade surda, principalmente na história da educação Brasileira, na qual se encontram possíveis registros (Rocha, 2018; Strobel, 2009).

Embora estudiosos assegurem que é preciso utilizar a Libras como língua de instrução, os elementos visuais como procedimento pedagógico, entre outros, salientamos que não há acúmulo considerável de conhecimento e prática que valide uma metodologia satisfatória ou que denuncie diretrizes eficazes de organização e desenvolvimento de aprendizagem neste campo. Sobre a pouca experiência histórica de ensinar educando surdos a ler e escrever, com sucesso, Prado (2019, p. 96) esclarece:

O grande problema de ensinar surdos a ler e escrever é o fato das escolas e professores ainda não terem compreendido que os surdos não podem escrever na língua que pensam e não podem pensar na língua que precisam escrever. Sendo assim, para utilizar a leitura e escrita, estarão sempre acionando mecanismos linguísticos diferentes e necessitarão de metodologias que considerem práticas de letramento estabelecidas por meio da utilização da língua de sinais, de recursos e estratégias visuais de ensino.

2 Rojó (2009) entende multiletramento como a valorização dos letramentos culturais locais por meio de seus agentes em congruência com os letramentos que institucionalmente ou socialmente são prestigiados.

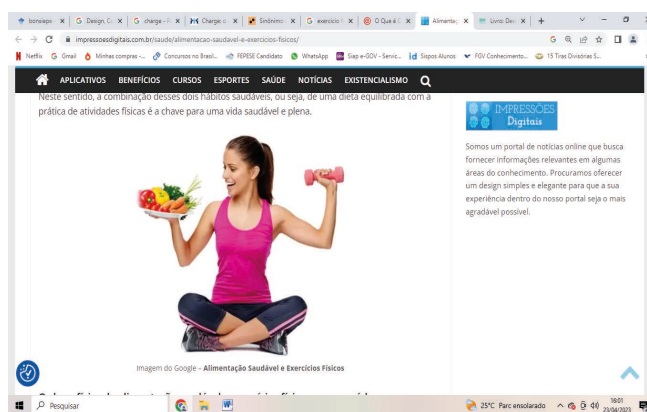
Diante disso, continuamos a afirmar a necessidade de pensar o ensino, as estratégias e materiais visuais. Assim, apresentaremos desdobramentos a respeito do Letramento para delinear um possível caminho metodológico que valorize os aspectos culturais e identitários das Comunidades Surdas e impulsionem práticas pedagógicas mais preeminentes e bem-sucedidas³. Tomaremos tais desdobramentos como alavanca impulsionadora para desenvolver uma proposta de organização orientadora de produção de materiais didáticos para o ensino de estudantes surdos.

Na lógica do letramento como um conceito que transcende a concepção de alfabetização, uma vez que esta é ligada à mecânica de codificar e decodificar, enquanto aquele diz respeito da compreensão do que se lê e escreve com base em práticas sociais e culturais, apresentamos o Letramento Visual como área de estudo que emerge na intenção de entender e conceituar as práticas de leitura (de códigos linguísticos e/ou de mundo) e escrita estabelecidos social e culturalmente a partir da visão. Embora essa perspectiva não se aplique exclusivamente aos sujeitos surdos, nos ateremos a esse grupo em função da natureza desta pesquisa.

Embora comumente a imagem é tomada na Educação, e fora dela, como elemento coadjuvante, cuja intenção meramente direciona-se a ilustrar determinada informação e/ou texto, Lebedeff (2010) afirma que para discutir letramento na aprendizagem de surdos devemos pensar em práticas culturais e sociais destes sujeitos.

Não obstante, podemos tomar como exemplo as propagandas publicitárias de grande massa, onde, nos deparamos com elementos visuais que falam por si mesmos, independentes de textos escritos, isso porque a presença maciça do Letramento Visual é inegável:

Figura 1: Letramento Visual na Publicidade



Fonte: Portal Impressões Digitais⁴

Na figura 1, a compreensão é descomplicada e a informação visual transmite que o equilíbrio entre alimentação saudável e exercícios físicos proporciona qualidade de vida, bem-estar e leva a alcançar o estereótipo de corpo ideal. Assim, entendemos que a imagem não funciona somente como ilustração,

³ Entendemos “práticas pedagógicas bem sucedidas” como as ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem (de leitura e escrita e/ou outras aprendizagens) dos estudantes surdos de forma a minimizar ou erradicar o déficit que ora notamos na escolarização destes sujeitos.

⁴ Disponível em: <<https://impressoesdigitais.com.br/saude/alimentacao-saudavel-e-exercicios-fisicos/>>

antes, porém, pode carregar informações significativas que a aproximam do texto escrito; nesse caso, a imagem é um potente instrumento no ensino, tanto de leitura e escrita para surdos, quanto para outros conteúdos formais e não formais.

Por conseguinte, ao passo que tomamos a imagem como elemento de aprendizagem, é importante não desconsiderar as áreas do conhecimento que a tomam como objeto de estudo há mais tempo. No *Design*, por exemplo, a organização, disposição e concepção das representações imagéticas são fundamentais para o campo.

O design enfoca o caráter operacional dos artefatos materiais e semióticos, interpretando a sua função e a funcionalidade não em termos de eficiências física, não como acontece nas engenharias, mas em termos de comportamento incorporado em uma dinâmica cultural e social. (Bonsiepe, 2012, p. 19)

O autor entende que o *design* incorpora a dinâmica cultural e social interpretando-as por meio da representação de artefatos materiais e semióticos; não se pode agregá-lo a nada, pois é intrínseco a cada artefato. É *essentia*.” (Bonsiepe, 2012, p. 20)

Em outros termos o *design* não atua como coadjuvante ou complemento. Na realidade ele está arraigado à concepção a ser apresentada (é essência), ou seja, não se apresenta determinada ideia dissociada do *design*/representação. Nessa direção Krusser (2015) corrobora afirmando que a ideia do *design* é carregar complexidade de informações com clareza de objetivo convergindo para o que defendemos no Letramento Visual: artefatos visuais complexos do ponto de vista da significação, mas com objetivos claros na perspectiva da funcionalidade empregada.

Deste modo, o Letramento Visual é imprescindível para que alunos surdos se desenvolvam enquanto sujeitos epistêmicos, outrossim em sua competência leitora e de escrita contextualizadamente, eficientemente e significativamente.

Sendo assim, partindo do que entendemos por Letramento Visual, relacionado às necessidades de experiências sociais visuais e pensando nos artefatos visuais para o letramento de surdos, nos remetemos à importância do material didático a ser eleito como adequado para o ensino/letramento de alunos surdos. Desta reflexão surgem as inquietações: Que tipo de materiais didáticos atendem às necessidades de alunos surdos. Que critérios um material precisa ter para ser considerado visual a ponto de favorecer o letramento de alunos surdos?

Em consequência de nossas inquietações, na seção a seguir, buscaremos refletir sobre os materiais utilizados na Educação de Surdos e como eles são essenciais para o desenvolvimento das crianças. Tomamos por possibilidade a necessidade de materiais adequados, quanto a sua natureza, bem como os princípios importantes para a criação de materiais pedagógicos por parte dos professores em seus cotidianos escolares.

3 MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EDUCANDOS SURDOS

Partindo do pressuposto que a Didática “estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais” (Libâneo, 2017, p. 17) corroboramos com a definição para materiais didáticos de Bandeira (2009, p. 14): “material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional se elabora com finalidade didática”. Para a autora, eles são todos e quaisquer produtos pedagógicos utilizados na prática educacional, cuja característica essencial objetiva a aprendizagem. No cenário da Educação de Surdos no Brasil, não diferente da Educação de forma abrangente, a existência de Materiais didáticos é essencial para o desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem. No caso dos surdos, nosso olhar deve ser ampliado a fim de evitar uma reprodução “imatura” e superficial de tal afirmativa, isto porque o fenômeno que ora discutimos pressupõe questões que transcendem o campo da Didática e da prática pedagógica. Vejamos!

No tocante aos alunos surdos reconhecê-los como sujeitos diferentes é fundamental, não sob um olhar multifacetado e heterogêneo do ser humano, antes, sim, sob o viés dos estudos culturais da identidade e diferença (Silva, 2012), que nos permite compreender os surdos como sujeitos com identidades e culturas peculiares e singulares tendo em vista a relação que estes constroem com o mundo e seus pares.

Esta afirmação diz respeito à natureza linguística, sensória e cultural destes sujeitos intermediada pela Língua de Sinais (majoritariamente) e a visualidade (Campello, 2008). Logo, se a construção da linguagem é atravessada pelas experiências de cunho visual, então há que se depreender a essencialidade dela na construção, ou melhor, no desenvolvimento do pensamento. Assim, é importante ressaltar nossa preocupação em pensar sobre as práticas de letramento visual para surdos e que essas práticas estão intrinsecamente relacionadas às concepções e utilizações de materiais didáticos visuais para surdos.

Estabelecidos tais apontamentos, Prado e Antonio (2023) apresentam três possibilidades de materiais didáticos para surdos, mediante ao atual cenário das políticas públicas de inclusão: **Materiais didáticos Adaptados**, **Materiais didáticos Bilíngues** e **Materiais didáticos Visuais**.

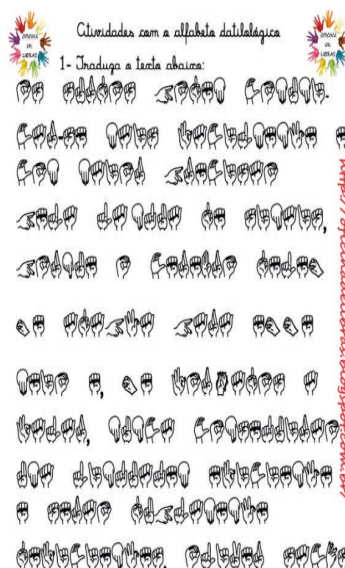
Com a intenção de entender as características dos materiais didáticos na educação dos surdos brasileiros, os autores buscaram em sites de busca e/ou blogs pedagógicos atividades para surdos. Ao analisar alguns materiais digitais e concretos notou-se certa recorrência de padrão no formato dos mesmos de forma a possibilitar classificá-los, conforme pontuado acima.

Segundo Prado e Antonio (2023) os **materiais didáticos Adaptados** podem ser compreendidos como aqueles elaborados para um público alvo amplo e/ou geral, e adaptado para uma prática pedagógica específica. Segundo os autores, no caso da prática docente envolvendo alunos surdos.

Na figura a seguir o formato impresso apresentado na proposta espelha uma organização intrínseca aos alunos ouvintes, isso ocorre de forma não ocasional, porquanto sua natureza advém da construção pautada numa ideia de prática engendrada a este público (ouvinte). Portanto, sem mesmo analisarmos o teor da atividade, é possível depreendermos que as propriedades deste material em relação à educação de surdos são inadequadas.

Figura 2 – exemplo 1 de material adaptado

Escreva a tradução do texto datilológico:



Fonte: Arquivo da Internet⁵

Ao analisarmos essa atividade possivelmente emergirá um estranhamento: afinal não é assim que se faz uma atividade para surdos? Não são estes os modelos existentes? Não é assim que os surdos aprendem?

É preciso compreender que a existência das Configurações de Mãos⁶ numa atividade não determina a visualidade ou o status bilíngue a ela. Na realidade a Visualidade, conforme os estudos deste campo defendem, perpassam pela carga conceitual e de significação que a semiótica⁷ da imagem nos permite.

Nesse caso, utilizamos as configurações de mãos (elemento das Línguas de Sinais) para representar as letras do alfabeto da Língua Portuguesa, logo está representando palavras na Língua Portuguesa distanciando do fator essencial em questão que é a significação na Língua de Sinais, além de provocar distração e confusão aos surdos, diferentemente do que defendemos na Visualidade que se objetiva em proporcionar conforto linguístico e, logicamente, visual a eles.

Lebedeff (2010) destaca a importância de “pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita” (Lebedeff, 2010, p. 179). Nesse sentido, a Visualidade espelha experiências que somente são possíveis através da lente de compreensão do mundo por meio do olhar de quem o vê, isto significa que esta experiência, para os surdos, não é a mesma que os ouvintes vivenciam, pois, a relação que estabelecem com o mundo acumula informações que perpassam pelo sentido

⁵ Disponível em: <https://br.pinterest.com/malquirane/atividades-para-surdos/>

⁶ Segundo Fernandes (2018) a “*configuração de mão* (CM) é a forma que a mão assume durante a realização de um sinal” (p. 70)

⁷ Em linhas gerais, conforme preconiza Santaella (1999), a semiótica pode ser compreendida como a teoria geral dos signos.

da audição e outros códigos linguísticos.

Os **Materiais didáticos bilíngues**, ainda sob a ótica de Prado e Antonio (2023) apresentam duas línguas em sua concepção (Libras e Língua Portuguesa), sendo relevante pontuar que em razão da natureza viso-espacial e fonológica da Libras (existência de movimento como uma das unidades mínimas da língua) a necessidade de utilização de vídeo como suporte de elaboração é indiscutível. Portanto, um material didático bilíngue para a educação de surdos, necessariamente, está baseado na utilização de recursos de multimídia.

Dessa forma apresentamos abaixo um exemplo de Material nos moldes que ora descrevemos:

Figura 3: Material Bilíngue



Fonte: Prado e Antonio (2023, p. 196)

É possível verificar que o material acima foi elaborado por meio de vídeo, com a presença da Libras em escala adequada, a tela em simultâneo com a Língua Portuguesa (em legenda e em áudio)

No cenário da Educação de Surdos é imprescindível que esses elementos sejam princípios de materiais considerados bilíngues. No caso, na figura acima, a presença de recursos imagéticos é um elemento visual que funciona como complemento ao linguístico (Libras), embora nem sempre um material bilíngue contenha tal elemento.

Os aspectos imagéticos constatados podem ser considerados visuais ou não, pois consonante ao discutido anteriormente, a Visualidade está pautada em elementos que transcendem a mera apresentação de imagens sem significações conceituais e/ou ilustrativas.

Observados os elementos existentes no material citado, é possível perfazer o discutido até agora no sentido de que um material que apresenta características da Visualidade deixa de ser entendido como somente bilíngue podendo ser definido como **Material Didático Visual e Bilíngue**.

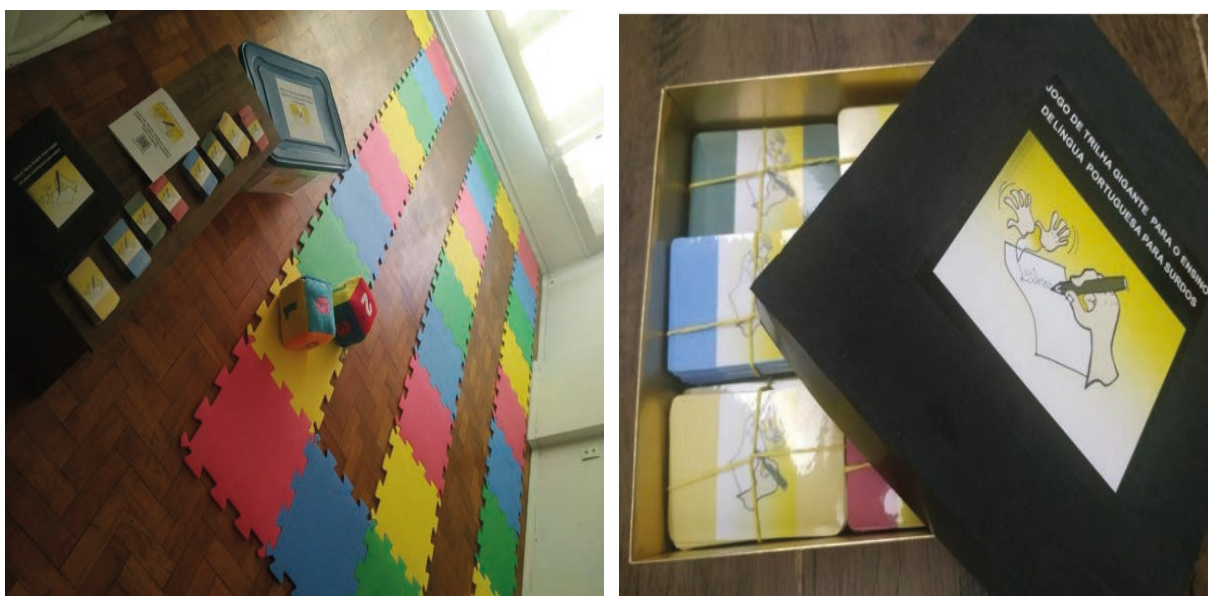
Por fim, os **Materiais didáticos Visuais** são aqueles que atendem a necessidade específica da aprendizagem por meio dos elementos significativos que carregam. Os autores apresentam uma des-

criação interessante para defini-los:

Material Didático Visual para surdos é aquele pensado de maneira visual desde a sua concepção. Sua apresentação e condução acontecem por meio de imagens que não são meras ilustrações, mas sim fazem parte de toda a essência do material. Esses materiais visuais permitem ao surdo interagir de maneira confortável e autônoma sem precisar ser modificado ou alterado porque foram pensados, idealizados e produzidos para surdos. (Prado; Antonio, 2023, p. 197)

Na compreensão dos autores é imprescindível que a concepção deste material se preocupe com os aspectos da Visualidade, ou seja, ao concebê-lo o professor está pensando nas provocações sensoriais, linguísticas, cognitivas, sociais que irá acarretar nos estudantes surdos. A figura abaixo apresenta um exemplo de Material Didático Visual, com base na percepção desses pensadores:

Figura 8: Exemplo 1 de Material Didático Visual



Fonte: Arruda (2020)

Este Material é um jogo proposto por uma professora de surdos, que foi pautado nos princípios do Letramento Visual e, a nosso ver, se adequa perfeitamente com a categoria que ora apresentamos, apresentando características que atendem a visualidade: cores, proposta de execução, conteúdo e concepção de aprendizagem baseados em informações visuais, pois materiais didáticos visuais buscam apresentar a informação de forma visual e clara.

Cabe ressaltar que essa proposta evoca a essencialidade de professores bilíngues que utilizem a Libras como língua de instrução e interação com os aprendizes surdos e da mesma maneira, os alunos surdos participarão da atividade se expressando em Libras. Portanto, mesmo que um material não contenha as duas línguas, ele não prescindirá do uso da Libras durante a sua aplicação.

Diante disso, apresentaremos a seguir elementos/princípios essenciais para a produção de Materiais didáticos para Surdos na intenção de facilitar a compreensão e desenvolvimento dos mesmos.

4 PRINCÍPIOS ESSENCIAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SURDOS

A reflexão que estamos traçando até então, diz respeito à ideia de uma prática pedagógica cunhada no refinamento e valorização da visualidade e da imagem, ou composto imagético, para a Educação de Surdos.

Apontamos os estudos Campello (2008) como fundamento para a importância de um olhar cuidadoso e sistemático a respeito da produção de materiais visuais. A autora propõe que Estruturas Altamente Icônicas (EAI) sejam denominadas de Descritores Imagéticos, que são compostos por transferências de Tamanho e de Forma (TTF), Espacial (TE), de Localização (TL), de Movimento (TM) e de Incorporação (TI).

Não é nosso interesse tratar de aprofundamentos nos estudos linguísticos, contudo o estudo de Campello desperta-nos para as formas de significado existentes nas Línguas de Sinais, que nos prestam de pista para a importância dos elementos como forma, tamanho, dentre outros, presente na visualidade da experiência surda.

Para tal tomamos por pressuposto os estudos de Williams (1995), onde os princípios básicos do design gráfico são determinados pelos seguintes elementos: 1. Contraste: diferenciar os elementos para proporcionar atração visual. É importante em um material que os elementos que não são próximos em sua natureza sejam contrastados; 2. Repetição: cor, forma, textura, espessuras, tamanhos devem ser repetidos no material, pois isso permite unidade e garantia de uma linguagem específica; 3. Alinhamento: os itens dispostos devem possuir uma lógica de disposição no material e não serem expostos de forma inconsciente, isso permitirá mais coesão e clareza na proposta; e 4. Proximidade: quando elementos relacionados entre si são dispostos de forma próxima tornando-os uma unidade visual única.

Nesse sentido, destacamos que esses princípios estão direcionados a materiais elaborados visualmente cuja finalidade é comunicativa: logotipos, outdoors, banners, cartões de visita, panfletos, embalagens e peças gráficas em geral de marcas, produtos ou serviços. No entanto, nos propomos a pensar nos princípios que regeriam artefatos/materiais visuais que extrapolem tais limites, tangendo os jogos e outros materiais tridimensionais.

Fundados nos apontamentos acima, as categorias elencadas nos materiais utilizados com alunos surdos pressupõem características intrínsecas e recorrentes; se não fosse de tal forma seria inadequado utilizar o termo categoria. Compreendendo a experiência visual dos surdos buscamos construir princípios e percepções substanciais para a reflexão e elaboração de um Material Didático Visual adequado a este público, considerando que tais princípios são indissociáveis, pois estabelecem uma relação entre si: 1. Organização Visual/espacial; 2. Funcionalidade; 3. Viabilidade; 4. Custo/Benefício; 5. Características Físicas; e 6. Característica de Conteúdo.

Importa acrescer que a observação e análise das atividades bidimensionais ou tridimensionais encontradas nos sites de busca *online* nos permitiram perceber as aproximações e distanciamentos existentes na natureza das propostas, nos conduzindo a categorização das estruturas essenciais ora apresentadas. Ademais, nossa vasta experiência em práticas empíricas ao longo dos anos de atuação na escolarização de surdos nos permitiu manter um olhar aguçado quanto aos elementos que de fato

interessam às crianças surdas na interlocução com atividades pedagógicas.

A **Organização Visual/espacial** diz respeito à relação que o surdo estabelece com o mundo e com o conhecimento. É preciso compreender que a visualidade na educação de surdos pressupõe a ativação de estruturas mentais de compreensão e aprendizagem do aluno, por meio da visão. Logo, de modo algum, podemos pensar numa prática que desconsidere tais pressupostos aos quais de forma ampla/macro perpassa pela organização do pensamento dos surdos, e de forma micro/objetiva abarca a subjetividade de cada aluno.

Quando falamos em organização visual-espacial, estamos considerando toda imagem apresentada em um material didático. Isso envolve combinação de cores, tamanho de imagens e escritas, sequência e gradação na apresentação das imagens, quantidade de imagens, entre outras características.

À vista disso, tomamos a semiótica como a ciência que estuda os signos, as linguagens (imagética, cinematográfica, cinestésica, entre outras) para compreender que em se tratar da linguagem como meio de comunicar algo é imprescindível refletir que a visualidade, traduzida aqui como a organização visual/espacial de um material didático carrega consigo estruturas fundamentais para o entendimento e o desenvolvimento intelectual do educando. Nesse ponto coadunamos com Campello no tocante a relevância e essencialidade da semiótica imagética (Campello, 2023).

Em outras palavras, embora tenhamos argumentos sobre a visualidade de forma cultural da comunidade surda, de modo nenhum furtamo-nos a denotar a individualidade e a característica multicultural humana que também os sujeitos surdos dispõem. Portanto, ao elaborar um material didático para surdos é preciso desvelar o melhor caminho para estimular a cognição dos alunos.

A **funcionalidade** está relacionada aos objetivos a serem atingidos; Importa que ao produzir um material didático, este tenha uma função, isto é, pensar no objetivo fim a ser alcançado com tal material e/ou sua utilidade.

Portanto, a funcionalidade é um princípio importante na criação de materiais como jogos, cartelas, murais, unidades didáticas ou atividades em geral para alunos surdos que devem ser funcionais e atender a proposta para qual foram elaborados. Não basta que sejam bonitos visualmente, é preciso que respondam à pergunta: O que meus alunos deverão aprender com o uso desse material? Evidentemente, a prática pedagógica docente deverá preconizar o desenvolvimento do aluno, tendo-o como elemento central da educação.

Ademais a funcionalidade deve ser observada na perspectiva da performance do material, da fácil execução, evitando possíveis desconfortos, desinteresses e entraves de forma a estimular a superação de desafios e ao aprofundamento da compreensão e da aprendizagem.

Antes de criar um material é necessário pensar na **viabilidade**, ou seja, se um projeto é possível de ser realizado. Muitas vezes, nossa imaginação idealiza coisas que podem até ser possíveis de elaborar, mas apenas com a ação de especialistas ou fabricantes com técnicas requintadas. Mas, o que é possível no interior da escola? Que materiais temos disponíveis? Quanto tempo dispomos para construir tal material? Qual o prazo que precisamos? Que habilidades os professores possuem? Todas essas coisas precisam ser pensadas antes de decidirmos sobre a criação de um material.

Os princípios **Viabilidade e Custo/Benefício** são convergentes e estão intrinsecamente rela-

cionados. O material a ser elaborado precisa ser viável (financeiramente e tecnologicamente), demandar matéria-prima de fácil acesso e custo razoável. Caso necessite de recursos de tecnologia, questionar-se sobre sua viabilidade é imprescindível.

As **Características Físicas** (cor, tamanho, peso, durabilidade e segurança) nos importam posto que podem influenciar expressamente na aprendizagem. Pensemos cada uma delas de forma a compreender sua relevância. **A cor** é um elemento visual poderoso que pode atrair, repulsar, distrair ou mesmo direcionar. Estabelecer contrastes estratégicos para crianças de baixa visão, não causar excesso de estímulo visual e estabelecer uma harmonia visual entre o belo e o eficiente para transmitir conceitos é fundamental. **O tamanho e o peso** podem ser fatores inviabilizadores para transportar, por exemplo; sendo pequeno demais pode não causar interesse e eventualmente ser leve é capaz de ser frágil. Materiais muito pequenos não vão atrair a atenção de crianças de pouca idade. Crianças pequenas precisam de materiais maiores, de visualização fácil e simples. Crianças mais velhas podem se beneficiar de materiais de médio porte.

No tocante ao fator **durabilidade e segurança** interessa-nos pontuar que para além de um material didático dispor de vida longa (podendo ser reutilizado inclusive para desenvolvimento de outros assuntos), é preciso resistência ao manuseio dos alunos quando for introduzido na sala aula e não acarretar riscos aos alunos (risco de perfuração, corte por superfícies pontiagudas, peças que se soltem e possam ser engolidas por crianças pequenas, cheiro tóxico, farpas em materiais de madeira ou outros acidentes possíveis).

Entendemos que ao tratar da **Característica de Conteúdo** na construção de um material visual é importante ponderar o tema a ser abordado, os objetivos a serem alcançados, a faixa etária dos alunos e a área de interesse em questão. Caso não sejam observados esses elementos torna-se custoso o desenvolvimento do material, pois o conteúdo que ele abarcará depende de cada um deles.

Ao pensar no conteúdo, a primeira coisa que devemos pensar é: O que eu vou ensinar? Para que eu vou ensinar? Como vou ensinar? Para responder a essas perguntas eu preciso estabelecer também a faixa etária, o tempo de aplicação da atividade com o material elaborado.

Desenvolver determinado assunto desalinhado com a faixa etária dos educandos ou desprovido de objetivos a serem alcançados ou ainda sem entender a área que será apresentada não é adequado, tampouco pedagógico. Portanto, ter um olhar para as características que envolvam o conteúdo do material é importante e indispensável.

Dessa maneira, ressaltamos a importância de pensar sobre as práticas e uso de materiais didáticos para surdos, que antes de serem adaptados, bilíngues ou visuais, possam ser pensados **de e para** surdos em uma perspectiva visual e intrínseca ao pensamento desses sujeitos e que possam fazer sentido e contribuir para o desenvolvimento do pensamento de nossos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, nos permitimos um passeio por conceitos e considerações que permeiam a educação de surdos e ao mesmo tempo se entrelaçam de maneira inseparável. Falar sobre ensino/aprendizado de Língua Portuguesa para surdos automaticamente nos leva a pensar na dimensão e importância do visual. A visualidade invade o cenário dando significado a todos os nuances da educação de surdos. A língua sinalizada, a língua escrita (expressão /recepção), o uso social da língua (letramento), as práticas, estratégias, meios, materiais didáticos e tantas outras coisas ganham o caráter visual. Se assim não for, não haverá significado para os sujeitos surdos.

Optamos por unir o processo de aprendizado de leitura/escrita na perspectiva do Letramento, à importância de se compreender os materiais didáticos utilizados com educandos surdos. Ao nosso ver, duas questões imprescindíveis que precisam ser acessadas de maneira confortável e acessível por meio da língua de sinais e metodologias que considerem a maneira visual de organização do pensamento surdo.

Embora os estudos quanto a educação de surdos, venham crescendo ao longo dos últimos anos, torna-se vital avaliarmos as práticas pedagógicas implementadas até o momento. Percebemos que elaborar Materiais didáticos para Surdos tem sido uma dificuldade latente para os profissionais que atuam na escolarização destes estudantes.

Os equívocos encontrados na construção de Materiais emergem principalmente pela não observância ou desconhecimento quanto a natureza linguística e cultural dos surdos. Importa reconhecermos que a maioria de artefatos pensados para este contexto advém de experiências e práticas relacionadas ao fazer convencional: com estudantes ouvintes.

No entanto, dada a natureza Visual das crianças surdas, bem como sua relação estabelecida com o mundo, é indiscutível que propor uma ação pedagógica que as desconsidere invariavelmente conduzirá o processo educacional ao fracasso.

Nesse sentido, tomamos consciência da tipologia de Materiais didáticos existentes na Educação de Surdos e das características peculiares do desenvolvimento das crianças surdas – pautada na visualidade e na experiência subjetiva destes sujeitos – para então, propormos um olhar direcionado para uma atuação mais adequada e consistente no desenvolvimento escolar de surdos.

Nesse contexto, os materiais adaptados, em sua maioria, não atendem pedagogicamente a função pretendida, pois os surdos elaboram o pensamento e a linguagem simbolicamente por meio de imagens; imagens estas que estruturam o sistema de signos linguísticos de sua primeira língua. Logo, não podemos assentir que para o bom desenvolvimento dos estudantes surdos basta adaptar os materiais elaborados e estruturados para um público cuja experiência e relação com o mundo se dá por meio de uma língua de natureza contrária à natureza visual.

No tocante aos materiais bilíngues, se estes forem elaborados desconsiderando a necessidade visual dos surdos, tais materiais não afetarão os surdos, tampouco acionarão concepções significativas no seu pensamento.

Em contrapartida, os materiais de natureza visual, permitirão ao surdo compreensão, abstração e

significação, mesmo que não dispostos em Libras, uma vez que sejam pensados a partir da percepção/compreensão da experiência visual dos surdos, acionando o processo de desenvolvimento humano, psíquico e escolar destes.

A natureza visual que defendemos neste estudo expressa a necessidade de transcender nossa compreensão simbólica presente na imagem, de forma a pensá-la como elemento que permite entendimento conceitual, contextualizado e significativo, o que implica elucidar que material visual não deve ser traduzido puramente pela apresentação de imagens descontextualizadas.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Bruna Viana da Cruz. *Letramento Visual e Ludicidade a partir de um Jogo de Trilha Gigante para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Biologia. Curso de Mestrado Profissional Em Diversidade e Inclusão. Niterói, RJ, 2020.

BANDEIRA, Denise. *Materiais didáticos*. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BONSIEPE, Gui. *Design como prática de projeto*. São Paulo: Blucher, 2012.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2008.

FERNANDES, Sueli. *Língua Brasileira de Sinais – Libras*. 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

KRUSSER, Renata. Design para uma didática visual na tradução Português/Libras. In: BÄR, Eliana; MASUTTI, Mara Lúcia. (Orgs.) *Educação Bilíngue (Libras/Português)*: 1ª pesquisa e fazer educativo. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2015, p. 93-108.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*. Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, Rosana. Pensando em Libras e escrevendo em Português: Como assim? In: SÁ, Tatiane Militão de. FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes (Org.) *Professores de Libras: Encontros II*. Estudos de Língua Brasileira de Sinais para o nível superior. Jundiaí. SP. Paco Editorial, 2019.

PRADO, Rosana; ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira. Materiais didáticos para Surdos: Entre os Remendos das Adaptações e a Potencialidade das Criações. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; CASTRO JUNIOR, Gláucio de (Org.). *Formação de professores e intérpretes educacionais para produção de materiais bilíngues*. 1ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023, p. 183-205.

SANTAELLA, Lúcia. A semiótica filosófica de C. S. Peirce. *Hypnós*, São Paulo, v. 5, p. 301-307, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25 jan/abr. p.5-17. 2004

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009

ROCHA, Solange Maria da. *Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 Anos*. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STROBEL, Karin. *A história da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historia-DaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf.

WILLIAMS, Robin. *Design para quem não é designer: noções básicas de planejamento visual*. São Paulo: Callis, 1995.

Submetido em: 31/07/2024

Accite em: 26/12/2024

ENTREVISTA

DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO COM DR. VINICIUS MARTINS FLORES

DIALOGUES ABOUT INCLUSION WITH DR. VINICIUS MARTINS FLORES

Mariana Baierle

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Doutoranda em Letras – Linguística Aplicada
<https://orcid.org/0000-0003-3618-4174>
marianabaierle39@gmail.com

RESUMO: Esta entrevista apresenta um diálogo com o professor e pesquisador Dr. Vinícius Martins Flores, coordenador do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 2019. Se destaca pela sua dedicação e seriedade no trabalho com processos inclusivos dentro do curso, tanto no acolhimento quanto no acompanhamento de alunos com deficiência, surdos e com diversidades de forma ampla. Suas pesquisas circulam entre educação e linguística, permeando questões terminológicas investigando termos-sinais da Libras utilizados pela comunidade surda LGBTQIA+. Os diálogos aqui apresentados perpassam pautas como: a avaliação de alunos com deficiência e os desafios da formação docente, bem como as investigações realizadas no Grupo de Estudos em Tradução e Terminologia em Libras (GETTLibras/UFRGS).

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Língua de Sinais; Acessibilidade; Tradutor e intérprete de Libras.

INTRODUÇÃO

O professor e pesquisador Dr. Vinícius Martins Flores atua na área de gestão acadêmica, como coordenador do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desde 2019. Se destaca pela sua dedicação e seriedade no trabalho com processos inclusivos dentro do curso, tanto no acolhimento quanto no acompanhamento de alunos com deficiência, surdos e com diversidades de forma ampla. Sua caminhada como docente na educação de surdos inicia em 2005 e já atuava desde 1999 como tradutor e intérprete de Libras, assim suas pesquisas circulam entre educação e linguística, permeando questões terminológicas investigando termos-sinais da Libras utilizados pela comunidade surda LGBTQIA+.

O docente ministra aulas junto ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras, lecionando disciplinas de prática de Tradução e Interpretação de Libras, Escrita de Sinais e Estágio Supervisionado em Tradução e Interpretação em Libras. Além disso, ele desempenha o papel de coordenador do polo UFRGS/INES, que oferece o curso de Pedagogia online, e lidera o GETTLibras, Grupo de Estudos em Tradução e Terminologia em Libras.

A entrevista aqui realizada é compreendida a partir da definição de Gil (1999):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 1999, p. 113).

Metodologicamente, esta entrevista está norteada por uma abordagem qualitativa (Prodanov e Freitas, 2013), alicerçando-se na interpretação dos fenômenos e na atribuição de significados, sem requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Por tratar-se de uma entrevista semiestruturada seguiu um roteiro de perguntas norteadoras pré-definidas pela entrevistadora a partir de sua pesquisa acerca da produção científica, carreira e áreas de interesse do entrevistado. Alguns questionamentos surgiram a partir das respostas do entrevistado, sendo acrescidos durante a interação. A coleta de dados aconteceu de forma presencial, com a gravação em áudio autorizada pelo entrevistado e teve duração de cerca de uma hora, de forma presencial, no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus do Vale, em Porto Alegre.

Neste trabalho, entrevistadora e entrevistado abordam diversos aspectos, incluindo a avaliação de alunos com deficiência e os desafios da formação docente. O Dr. Vinicius Martins Flores compartilha sua história acadêmica, discute sobre preconceito, resistência e discriminação que já enfrentou, tanto devido à temática de suas pesquisas quanto pelo status atribuído à língua de sinais e por ser um pesquisador LGBT.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira refere-se a esta breve introdução, em que apresento o entrevistado e a temática a ser discutida. E a seção subsequente, intitulada “Dialogando com Dr. Vinicius Martins Flores”, a qual está organizada na forma de oito perguntas e respostas, em

linguagem direta, nas quais o Dr. Vinicius explora seus pontos de vista, traz suas perspectivas teóricas e conceituais, problematizando e tensionando por mudanças e transformações sociais. Evidentemente que as questões trazidas por ele não se encerram no presente trabalho, mas podem dialogar fortemente com investigações em andamento ou suscitar futuras contribuições para os estudos da linguagem e da educação.

DIALOGANDO COM DR. VINICIUS MARTINS FLORES

1) Mariana:

Enquanto coordenador do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quais as principais dificuldades e desafios enfrentados hoje no que diz respeito à diversidade e inclusão no curso de Letras, tanto de pesquisadores quanto de alunos? Podemos mencionar a realidade de pessoas com deficiência, surdos usuários de Libras, pretos, pardos, indígenas, imigrantes, refugiados, baixa renda, quilombolas, LGBTQIAPN+, mães, e outros.

Vinicius: Quando pensamos nessa diversidade, percebemos que os locais são feitos para acolher corpos padronizados. Geralmente não se leva em consideração a pessoa com deficiência, a diversidade de gênero, de etnia, enfim, todas as possibilidades de um ser humano. Cada indivíduo pode ser múltiplas coisas, não é mesmo? Então se formos pensar em uma aluna mulher, ela pode ser jovem, mais velha, mãe, trabalhadora, morar na periferia. Ela pode ter infinitas características. E quando pensamos em um aluno, ele também pode ser pai e tantas outras coisas.

Enquanto alguns grupos têm privilégios históricos, seja por uma estrutura social, seja por questões ligadas ao machismo estrutural ou por outros aspectos que podem compor a sociedade de hoje, existem algumas minorias que têm menos acesso. Hoje comparando com dez anos atrás, conseguimos acolher muito melhor alguns grupos minoritarizados. Lembro de não existir uma flexibilidade para aluna gestante ou lactante. Isso foi evoluindo. A mesma questão quando pensamos sobre a pessoa surda usuária de Libras. Há 24 anos não teria direito a intérprete de língua de sinais. Hoje tem esse direito. Se a pessoa vai ter sempre, daí é uma outra batalha.

Com relação à estrutura arquitetônica acontece de forma parecida. Por volta dos anos 2000 havia uma grande briga para ter rampas de acesso pela cidade. E hoje ela é muito mais comum do que naquela época. Conseguimos também visualizar mais inclusão dentro do espaço universitário do que cinco anos atrás. Vamos tendo essa evolução gradativa até dos próprios conteúdos, que de alguma forma estão mais sensíveis.

Mesmo na universidade por muitas vezes a educação inclusiva ficava escondida, na periferia dos estudos. E hoje ela é uma disciplina, já tem curso de especialização, mestrado e doutorado com essa abordagem. Temos muitos pesquisadores pensando formação nessa área não somente para professores, mas para outros públicos. Claro que ainda tem muito para ser feito. Se conseguirmos sensibilizar a escola e a sociedade de forma ampla, com o braço da extensão universitária, levando o que é feito de pesquisa e inovação para a sociedade, vamos evoluir muito no que diz respeito à diversidade e inclusão

social. Mas é um processo lento porque significa deixar para trás uma cultura arraigada. Serão necessárias algumas gerações para se ter esse processo mais consolidado e uma mudança mais profunda.

2) Mariana:

Gostaria que você citasse exemplos de coisas importantes que vem acontecendo em termos epistemológicos e culturais envolvendo a inclusão dentro da universidade. Fale sobre os processos exitosos que vem acontecendo a partir da sua experiência no curso de Letras da UFRGS.

Vinicius: Pensando o campus do Vale da UFRGS – que tradicionalmente é um local de difícil acesso para qualquer sujeito, seja pela distância ou distribuição de prédios no imenso campus –, vários espaços que antes não tinham rampas, corrimão, piso tátil, hoje já tem. A cada ano algo vai se modificando. E isso se dá a partir da hora que o estudante com deficiência chega na universidade. O correto seria arrumar a casa para receber a visita, mas nem sempre é assim. Até porque dependemos de recursos financeiros e muitas vezes damos prioridade para atender as demandas imediatas.

Um exemplo é a chegada dos professores surdos no Instituto de Letras da UFRGS e, em função disso, a vinda do serviço de interpretação em Libras para o Campus do Vale. Tecnologias assistivas também foram adquiridas a partir da hora que recebemos colegas técnicos administrativos com cegueira e baixa visão atuando em nosso curso. Tudo a partir da demanda do sujeito. Ainda não tivemos a possibilidade de trabalhar preparando o espaço antecipadamente. Existe esta limitação.

Com relação à acessibilidade atitudinal, os estudantes já trazem isso para dentro da universidade, o que nos sinaliza que lá fora também está ocorrendo uma mudança. Em 2022, tivemos um projeto de extensão da Comissão de Graduação do curso de Letras junto com o Núcleo Acadêmico do Instituto de Letras, intitulado “Quebrando barreiras na Universidade”, onde oferecemos um curso voltado para questões de acessibilidade e inclusão com foco na deficiência visual. A adesão de alunos e de pessoas externas foi grande, o que corrobora com a percepção de que estamos em um processo de transformação.

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 já apresentava essas questões. Contudo, as mudanças são vagarosas e nós vemos que a geração atual já tem uma consciência atitudinal sobre acessibilidade bem diferente. Eles já chegam com algumas demandas e perguntando: “Se eu for dar aula para uma pessoa que tem uma deficiência X, como é que faz?”. Se eles têm um colega cadeirante na turma, logo se preocupam como ele irá se deslocar pelo campus, se tem acessibilidade até o restaurante universitário, até a biblioteca ou outros espaços. Então vemos na prática esse movimento atitudinal. Isso é muito importante porque ele faz com que o restante se modifique também.

3) Mariana:

A universidade é um espaço em que observamos muito a questão da meritocracia, do alto rendimento, da necessidade de tirar boas notas. Como acontecem os processos avaliativos hoje pensando nesse perfil de diversidade de alunos com deficiências, TDAH, surdos ou com outras características que necessitem de uma avaliação condizente com a sua especificidade? Os professores e a estrutura da universidade estão atentos para essa questão da avaliação que respeite o indivíduo?

Vinicius: Existe uma crescente atenção para isso por parte da UFRGS. Quando entrei na UFRGS em 2017, participei de uma formação que abordava Metodologias de Ensino, buscando diferentes abordagens para a sala de aula. Existem várias metodologias diferentes que poderia citar, todas contribuindo para atender às necessidades específicas de ensino, seja para pessoas com autismo, baixa visão, mobilidade reduzida, surdas usuárias de Libras ou outras especificidades. Cada indivíduo possui características que exigem ajustes na metodologia de ensino, pois sua forma de aprender pode ser diferente da maioria. No entanto, alterar a forma de ensinar também beneficia a maioria, tornando o ambiente mais dinâmico, e todos podem se beneficiar quando repensamos o ensino e a avaliação.

No curso de Letras, temos projetos interessantes, como a leitura em voz alta, e muitos outros que envolvem leituras diversas, discussões com a presença do autor e outras iniciativas. Isso já transforma a dinâmica da sala de aula, promovendo novos engajamentos e perspectivas sobre aprendizagem e avaliação.

Embora uma grande parcela das disciplinas adote avaliações que fogem do tradicional, algumas ainda seguem uma abordagem tradicional, com apenas uma prova durante o semestre. Ao mesmo tempo, muitos alunos chegam à universidade com essa ideia enraizada desde a Educação Básica, acreditando que a avaliação se resume a uma prova. Nesse sentido, a universidade é um agente para a mudança da forma de avaliação.

Porém, é importante reconhecer que, ao mesmo tempo em que problematizamos essas questões, a avaliação tradicional ainda é necessária para ingressar na universidade, em concursos públicos, seleções no setor privado e outros processos avaliativos em larga escala. A universidade tem o papel de preparar os indivíduos para essa realidade complexa. Não se trata de uma equação simples. As provas ainda são uma parte importante de nossas vidas e precisam coexistir com as novas metodologias de ensino e avaliação.

4) Mariana:

Acredito que a forma como a prova é encarada, tanto por alunos quanto professores, influencia muito. Às vezes tem aquela questão quase punitiva da nota baixa em que o aluno se sente fracassado. Tem uma questão emocional muito forte. Você acredita que existem outras formas de trabalhar com a prova enquanto instrumento de avaliação, quebrando este modelo tradicional?

Vinicius: Sim, podemos mudar a abordagem da avaliação. Muitas vezes, quando falamos em prova, a encaramos como algo final e definitivo. No entanto, a prova deveria ser apenas uma parte do processo avaliativo, não a avaliação final em si. Não somos definidos pelo que apresentamos em um único dia. A aprendizagem não se limita a um momento isolado. Por exemplo, se considerarmos os testes de proficiência em língua, eles envolvem várias etapas. Portanto, a avaliação tem evoluído consideravelmente dentro da universidade. Muitas disciplinas têm adotado métodos de avaliação que vão além de uma simples prova. Naturalmente, estamos constantemente buscando aprimorar esses processos avaliativos, e há sempre espaço para melhorias.

5) Mariana:

A formação dos futuros professores que passam pelo curso de Letras, envolvendo também a estrutura curricular, está atentando para a diversidade e a inclusão social de grupos minoritarizados? Você percebe essa preocupação dentro da formação docente atual ou muito ainda se tem a avançar?

Vinicius: O curso de Letras da UFRGS incorporou disciplinas importantes da área de educação especial e inclusiva. Além disso, avançou ao incluir a disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais em seu currículo. Outra disciplina relevante é a de Panoramas de Estudos Linguísticos da Língua de Sinais, e há previsão de inclusão de mais disciplinas nessa área. Disciplinas já estabelecidas do curso também têm abordado mais esse tema, especialmente no final do curso e durante os estágios.

No começo dos anos 2000 tínhamos apenas uma disciplina isolada sobre o assunto e hoje temos um circuito pedagógico integrado entre Letras e Educação. Além disso, contamos com dois programas importantes na área de iniciação à docência: o PIBID e a Residência Pedagógica. Na prática escolar, os estudantes perceberão a diversidade humana, encontrando pessoas com deficiência, questões de gênero, dificuldades socioeconômicas e muitas outras que fazem parte da sociedade.

Nossa formação básica é muito rica e temos avançado consideravelmente em comparação com o passado. No entanto, ainda há muito a ser feito, sendo importante lembrar que a graduação é apenas o começo de uma longa jornada de formação docente. Percebo a necessidade de mais formações continuadas. É importante explorar outras perspectivas e utilizar diversos materiais como ponto de partida, inclusive aqueles produzidos no próprio curso de Letras. Um exemplo é a revista Bem Legal, que compartilha experiências dos alunos, planos de ensino e materiais didáticos produzidos por eles.

6) Mariana:

Você coordena também o GETTLibras da UFRGS. Gostaria que contasse como surgiu esse grupo, as atividades desenvolvidas e o foco dos estudos.

Vinicius: Em 2017, iniciei minha carreira como docente na UFRGS. Em outubro daquele mesmo ano, criei o GETTLibras. Inicialmente, nossas pesquisas estavam voltadas para a área terminológica religiosa e para os intérpretes de Libras que atuavam nesses ambientes. Historicamente, a questão da acessibilidade para pessoas surdas ou com deficiência foi abraçada nos espaços religiosos, sendo associada à prática de caridade. Onde havia intérprete de Libras, geralmente era em igrejas, templos, centros religiosos, sinagogas, ou qualquer outro espaço religioso.

O grupo sempre trabalhou com a língua em uso, ou seja, a língua que circula entre os surdos na região metropolitana de Porto Alegre. Conseguimos reunir representantes de cinco religiões, desde católicos, protestantes, espíritas, Testemunhas de Jeová, Candomblé e até mesmo ateus, pois contatamos grupos religiosos que tinham trabalhos com Libras e surdos. Foi um trabalho de um ano inteiro. No meio de 2018, organizamos o “I Seminário Regional de Terminologia em Libras em Contexto Religioso: os Desafios e Soluções para Ter um Espaço Religioso Bilíngue”. Apresentamos os dados coletados e proporcionamos um painel de apresentações das ações de cada grupo, permitindo que eles explanassem sobre como era feito o trabalho de interpretação de Libras dentro de seus espaços e sobre como eram conduzidos os estudos bíblicos em língua de sinais.

Enquanto o grupo de extensão ganhava força, em 2018, durante uma Parada LGBT, percebemos que havia um intérprete de Libras trabalhando sozinho em um palco, sob sol escaldante, por várias horas seguidas, sem ter com quem revezar. Atuar em um evento tão grandioso e sem equipe já é desafiador, mas imagine isso exposto ao sol, calor e chuva, das duas da tarde até às oito horas da noite. Logo pensei que seria uma oportunidade única para os alunos do bacharelado em Letras-Libras da UFRGS vivenciarem essa experiência de interpretação. Além das apresentações artísticas, havia uma variedade de discursos sendo proferidos, e os alunos precisariam se preparar, pesquisar e estudar para interpretar nesse evento.

Isso mostra como os estudos de tradução abrangem várias áreas das Letras e também questões de acesso para grupos invisibilizados, como a população surda LGBTQIAPN+. Hoje, temos um grupo com cerca de trinta surdos LGBTs em Porto Alegre, e, com certeza, até mais pessoas, mas iniciamos esse trabalho a partir daqueles que nos procuraram, demandando atenção durante a Parada LGBT.

Assim, nosso grupo de extensão começou a aderir a essa discussão sobre terminologia em Libras da população LGBT surda, mudando um pouco o foco do que estávamos pesquisando. Ao mesmo tempo, muitos alunos que ingressaram no grupo com a temática religiosa começaram a desaparecer das reuniões. Foi evidente que aqueles que pesquisavam sobre a questão religiosa envolvendo Libras não queriam trabalhar com questões LGBT. E aqueles que estavam envolvidos na pesquisa relacionada à terminologia de sinais LGBT não se importavam com a temática religiosa.

Penso que pode ter sido uma questão de homofobia internalizada estruturalmente. Não houve nenhum caso explícito de alguém dizendo “não vou mais participar”, mas houve o desaparecimento repentino dessas pessoas. Elas começaram a se dizer ocupadas, não tinham mais tempo para o grupo de extensão nem para atuar na pesquisa.

Enfim, o grupo seguiu com esse novo foco de estudo e desde 2018 atendemos todas as Paradas Livres em Porto Alegre. São duas paradas anualmente: a Parada de Luta e a Parada Livre. O GETTLi-bras, além de trabalhar a terminologia, também se dedica à tradução. Temos um pequeno braço dentro do grupo que aborda outras questões, como acessibilidade institucional, material didático para escolas de surdos e a escrita de sinais através do sistema SignWriting – que é a forma de registro da língua de sinais no papel. Uma de nossas participantes pesquisa sobre mães ouvintes de filhos surdos e a acessibilidade às informações relacionadas à língua de sinais.

7) Mariana:

Você falou sobre algo que me chamou bastante atenção que foi este desaparecimento dos participantes do grupo. E isso fala sobre algumas questões suscitadas hoje envolvendo racismo estrutural e preconceito velado, onde a pessoa não vai lá insultar a outra de forma explícita. Como você vê isso hoje no ambiente acadêmico?

Vinicius: Sim, há esse preconceito silencioso e velado que acaba causando muito dano. Isso é mais estrutural do que individual. Muitas vezes é uma reação automática, sem reflexão. Não apenas dentro da Universidade, mas também fora dela.

Vou apresentar exemplos desse preconceito velado e da desinformação. Frequentemente obser-

vamos as pessoas desviando de forma perceptível para evitar se aproximar quando percebem alguém com deficiência visual usando uma bengala. A justificativa é o medo de não saber como ajudar ou de prejudicar a pessoa. A falta de conhecimento sobre como agir leva à evitação, à falta de interação, à ausência de auxílio para atravessar uma rua e até mesmo ao fingimento de não perceber a necessidade de ajuda.

Há ainda o uso de algumas terminologias erradas. Muitas pessoas se referem aos surdos como "surdos-mudos", apesar da luta da comunidade surda para serem chamados simplesmente de surdos. E há até aqueles que os chamam de "não-ouvintes". Temos uma professora chamada Audrei Gesser e tantas outras que vêm trabalhando com publicações sobre isso há décadas. Ela tenta esclarecer que a pessoa surda não tem duas deficiências, ela é apenas surda. Chamamos de surdos aqueles que se comunicam através da Libras, que é uma língua e não simplesmente gestos. Infelizmente, os artigos nos jornais ainda se referem a eles como "surdos-mudos" e à Libras como "linguagem dos sinais", como se não fosse uma língua. E o impacto das palavras é muito significativo nessa construção de significado.

Os preconceitos e discursos de ódio ainda persistem e circulam, por exemplo, quando falamos da Parada LGBT, temos que esclarecer para algumas pessoas que neste evento não há nudismo ou perversão. Temos que explicar que haverá um palco, artistas e apresentações. Claro que dentro dessa arte pode haver roupas mais sensuais, mas isso é algo comum entre artistas pop atualmente em todo o mundo. Se olharmos para grandes artistas como Anitta ou Shakira, elas usam roupas bastante sensuais. E os artistas locais também. A questão é que as pessoas muitas vezes constroem um imaginário com base no que absorvem do seu contexto social e cultural. Quando chegam à universidade e se deparam com questões LGBTQ+, começam a perceber que não estamos discutindo se a pessoa deve ou não fazer algo com seu corpo. Na verdade, estamos discutindo como os surdos LGBTQ+ acessam serviços essenciais, como os serviços de saúde.

Um homem trans ou uma mulher trans têm necessidades específicas relacionadas ao corpo e precisam de acessibilidade para se comunicar. Um homem trans precisa ir ao ginecologista. E como ele obtém acesso à informação hoje? Existem algumas discussões no YouTube sobre isso, mas essas discussões não estão em Libras. Da mesma forma, uma mulher surda trans tem questões hormonais específicas e muitas vezes não tem acesso a informações e serviços de saúde.

Existe um movimento significativo das mulheres surdas, que começou nos anos 90 com o Encontro de Mulheres Surdas da América Latina. Este movimento visa discutir violência doméstica, mercado de trabalho, formação acadêmica, entre outras questões relacionadas à vida das mulheres surdas. Mas as pessoas surdas LGBTQ+ ainda não têm espaço para serem ouvidas e representadas.

O GETTLibras surge para promover essas discussões. Conseguimos realizar alguns encontros, onde os participantes surdos LGBTQ+ diziam "eu quero saber sobre tal tema" e nós trazíamos palestrantes. Isso cria um espaço onde nossos alunos do bacharelado em Letras-Libras podem atuar como intérpretes. Eles precisam compreender o tema, pensar na terminologia e estudar questões de tradução para aplicá-las na interpretação. Dessa forma, criamos um universo rico de estudo e, de certa forma, contribuímos para a sociedade, levando informação para pessoas que geralmente não têm acesso a ela.

Na TV aberta, a janela de Libras aparece na Classificação Indicativa em Língua Brasileira de Si-

nais apenas no início do programa, informando: "Liberado para maiores de tal idade". E é essa Libras que aparece na TV. Esse é o acesso que o surdo terá. Então, as informações e discussões que as pessoas têm quando não têm uma deficiência ou quando são ouvintes, a população surda não tem acesso.

8) Mariana:

Você como pesquisador da área de tradução em Libras e também como uma pessoa LGBT, já sofreu preconceito, discriminação ou resistência no contexto acadêmico seja em função das temáticas de suas pesquisas, do status que é atribuído à Libras ou de forma pessoal por ser um docente e pesquisador LGBT?

Vinicius: A resposta a essa questão está relacionada à trajetória do GETTLibras. Envolve o silenciamento e afastamento das pessoas, a falta de convite para participar de mesas de discussão, e a exclusão de eventos. Há várias questões a serem consideradas aqui. Trabalho com uma língua que tem um status linguístico diferente do inglês ou de outras línguas orais. A Libras está associada à pessoa com deficiência. Frequentemente, sou convidado a falar sobre temas relacionados à surdez e às pessoas surdas, que estão ligados às minhas pesquisas, mas não são meu foco principal. Minhas pesquisas envolvem a formação linguística de professores para o ensino de surdos, mas muitas vezes não sou convidado para discussões sobre formação linguística e formação docente porque utilizo a Libras. Também enfrento resistência quando se trata de terminologia na língua de sinais, apesar de seguir estudando terminologia. O mesmo acontece com meus estudos sobre variação linguística na Libras, que continuam sendo pesquisas na área de variação linguística.

Em muitos congressos nacionais e internacionais, tentam agrupar todos os trabalhos relacionados à Libras em uma única sala, independentemente da linha de pesquisa. Quando participo de um evento, gostaria de discutir terminologia na Libras da mesma forma que outras pessoas discutem terminologia no inglês, francês ou espanhol. Quero estar na mesma sala que estudiosos da terminologia para discutir como as questões de terminologia se aplicam à língua de sinais.

Essa é uma questão que venho observando e tentando trazer para discussão há bastante tempo. É estranho pensar que possa haver desconhecimento por parte dos organizadores desses eventos. Então, seria realmente um desconhecimento ou uma resistência, um preconceito em relação à língua de sinais? Acredito que seja um pouco dos dois.

A pesquisadora Maria Cristina Pires Pereira, nossa colega do Departamento de Línguas Modernas do curso de Letras da UFRGS, tem um artigo recente intitulado "Estudos da Interpretação: quem tem medo das línguas de sinais?", onde faz um levantamento histórico dos últimos anos, mostrando que as pesquisas que envolvem tradução e interpretação não abordam as línguas de sinais. Ela demonstra que, ao falar de tradução, as línguas de sinais são ignoradas, assim como ocorre ao falar de interpretação simultânea.

Outra questão relacionada a esse tópico é o fato de os intérpretes de Libras serem frequentemente cortados de fotos, imagens e coberturas da mídia. Eles não aparecem, por exemplo, na cobertura da Parada LGBT. É impressionante o quanto esse apagamento já está consolidado como algo normal. Após esses eventos, tanto eu quanto os alunos procuramos nas notícias, mas nunca aparecemos nas

fotos e nem somos mencionados.

Não sei se é para evitar mostrar a acessibilidade ou porque alguém pode achar esteticamente desagradável. Quando tiram fotos do palco, geralmente o fazem de um ângulo que não mostra o intérprete, e quando é possível vê-lo, a imagem é cortada antes. Isso destaca o quanto a questão da acessibilidade e da língua de sinais não é valorizada pelos veículos de comunicação, que constroem o entendimento das pessoas em massa. E isso é uma escolha baseada em orientações editoriais. Os impactos são enormes, como se o evento não tivesse contado com interpretação em Libras.

REFERÊNCIAS

BEM Legal. 13. ed. Instituto de Letras: UFRGS, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revis-tabemlegal/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

FLORES, Vinicius Martins. *GETTLibras*: Grupo de Estudos em Tradução e Terminologia em Libras. [S. l.], 2024. Disponível em: https://linktr.ee/GETTLibras_UFRGS. Acesso em: 28 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo Atlas, 1999

CESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Estudos da interpretação: quem tem medo das línguas de sinais?* Tradução em Revista, v. 1, n. 24, p.1-21, 2018. DOI: 10.17771/PUCRio.TradRev.34524. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34524/34524.PDFXXvmi>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2.ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

Submetido em: 02/07/2024

Accite em: 23/10/2024

CONCEPÇÕES DOCENTES: UMA REFLEXÃO SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

TEACHERS' CONCEPTIONS: A REFLECTION ABOUT ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE

Ludiéli Felício Martin¹

Secretaria Estadual de Educação do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-9279-7640>
ludielifm@gmail.com

Eliana Merlin Deganutti de Barros²

Universidade Estadual do Norte do Paraná
<https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>
elianamerlin@uenp.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar concepções de professores-cursistas – em formação inicial e continuada – sobre metodologias ativas. A partir de estudos teóricos sobre metodologias ativas e novos multiletramentos, foi elaborada e desenvolvida uma sequência virtual de formação docente, tendo como foco o ensino da leitura e produção de textos por meio de metodologias ativas. As implementações foram realizadas a distância e o contexto da intervenção didática foi o ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP e o Google Meet. Os participantes foram voluntários, docentes e graduandos de Língua Portuguesa. Para atingir o objetivo deste estudo, trazemos a análise das respostas dos cursistas a um questionário diagnóstico aplicado na modalidade virtual assíncrona, no início do segundo curso. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação. A metodologia de análise é instrumentalizada pelas categorias de Bulea (2010) de Segmentos de Orientação temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT). Os resultados mostram que os professores-cursistas, na sua maioria, já possuíam uma boa base conceitual sobre metodologias ativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Língua Portuguesa; Metodologias ativas; Sequência virtual de formação docente.

1 Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná; professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do quadro próprio do magistério da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Cornélio Procópio, Brasil; membro do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino (CNPq/UENP); Linguística Aplicada.

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina; professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil, com atuação na graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (Proletras) e Mestrado e Doutorado em Ensino (PPGEN); líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino; Linguística Aplicada.

ABSTRACT: This study aims to analyze the perceptions of teacher-trainees – in initial and continuing education – regarding active methodologies. Based on theoretical studies on active methodologies and new multiliteracies, a virtual teacher training sequence was designed and developed, focusing on teaching reading and text production through active methodologies. The implementations were carried out remotely, and the context of the didactic intervention was the virtual learning environment of State University of Northern Paraná - UENP and Google Meet. The participants were volunteers, both teachers and undergraduate students of Portuguese Language. To achieve the objective of this study, we analyze the trainees' responses to a diagnostic questionnaire applied in an asynchronous virtual mode at the beginning of the second course. The research follows a qualitative, interventionist approach, based on action research. The analysis methodology is guided by Bulea's (2010) categories of Thematic Orientation Segments (SOT) and Thematic Treatment Segments (STT). The results show that the majority of the teacher-trainees already had a solid conceptual foundation regarding active methodologies.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching; Active methodologies; Virtual sequence of teacher training.

INTRODUÇÃO

A sociedade, assim como as linguagens que a constituem, estão sempre mudando, coagidas por múltiplos fatores, de diversas ordens: econômica, política, religiosa, ideológica, etc. Nas últimas décadas, com o advento das novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), essas mudanças tomaram uma proporção ainda maior e mais acelerada e, com isso, vem surgindo “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116).

No bojo dessas discussões, o ensino das línguas passa a problematizar esse contexto *hipermoderno* (Rojo; Barbosa, 2015) e questionar como as TDIC, as metodologias de ensino, assim como os gêneros textuais/discursivos emergentes podem ser mobilizados nos processos de letramento escolar. Discussão essa que se alinha às proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2018), documento que preconiza as diretrizes das aprendizagens para a Educação Básica, visto que as novas tecnologias e os *novos (multi)letramentos* (Rojo; Moura, 2019) têm papel fundamental nesse documento.

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nas práticas educacionais, por serem consideradas essenciais na aprendizagem dos estudantes. Dentre as dez ressaltamos uma relacionada à *cultura digital*, que diz que o ensino, na Educação Básica, deve levar o aluno a “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

Rojo (2017, p. 4), ao discutir sobre o ensino das línguas nesse contexto hipermediático, salienta que, para além dos letramentos da letra e do impresso, “é urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”, trazendo, assim, a cultura digital e o contexto social dos alunos às práticas da sala de aula. Nessa conjuntura, a leitura e a produção de textos deixam de ser atividades analógicas e lineares. Das hipermídias emergem textos cada vez mais

híbridos, que articulam linguagem verbal, sons, imagens estáticas e em movimentos, diversos *layouts*, etc. Toda essa transformação, não somente dos textos, mas da sociedade nesse contexto hipermoderno, requer uma problematização nas maneiras que ensinamos nossas crianças e jovens a se relacionarem com esses novos (multi)letramentos

No bojo dessas discussões (e não somente dessas), despontam estudos que problematizam o modelo de educação voltado à transmissão de conteúdo. Nesse campo, um pesquisador de destaque é Moran (2018, p. 3), que ressalta a importância das *metodologias ativas* (doravante MA), uma vez que o indivíduo “aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, relevante e próximo ao nível de competências que possui”.

Considerando as MA como “estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463) e pertinentes para uma abordagem mais significativa dos novos (multi)letramentos que adentram a vida dos nossos alunos, propusemos um curso de formação docente voltado para a inserção das MA no contexto de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica.

O curso em questão³, denominado, por nós, de Sequência Virtual de Formação Docente (doravante SVFD), foi centrado na formação de professores e futuros professores de Língua Portuguesa, com foco na utilização de MA no ensino da leitura e produção de textos. Foi desenvolvido na modalidade a distância, no ano de 2021, período em que os professores da Educação Básica, devido à pandemia da COVID-19, estavam atuando na modalidade remota emergencial de ensino. O objetivo da SVFD foi levar os docentes-cursistas a experimentarem, sob a ótica de alunos, determinadas metodologias ativas e plataformas digitais de ensino e aprendizagem e, a partir dessa interação, refletir a utilização dessas metodologias e dispositivos no letramento escolar.

É justamente esse curso o gerador de dados das análises realizadas neste trabalho, cujo objetivo é analisar e refletir sobre as concepções de MA dos professores em formação, participantes da pesquisa que atuaram como cursistas durante o desenvolvimento da SVFD. Para tanto, são analisadas as respostas dos participantes a um questionário diagnóstico aplicado no início do curso. Para compor este trabalho, trazemos uma seção teórica sobre MA, o contexto metodológico da realização da pesquisa, a análise e discussão dos dados selecionados para o estudo e uma breve consideração final.

METODOLOGIAS ATIVAS (MA)

Nova sociedade, portanto, novos alunos. Essa afirmação traz consigo muitos questionamentos acerca das abordagens de ensino, pois o contexto social atual exige novos caminhos para o ensino e a aprendizagem. Por conseguinte, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que levem em consideração essa realidade, para que os objetivos, advindos de necessidades contextualizadas possam ser

³ Esse curso foi o dispositivo gerador de dados da dissertação de mestrado “Sequência virtual de formação docente: proposta para o ensino de Língua Portuguesa por meio de metodologias ativas” (MARTIN, 2022).

atingidos (Valente, 2014; Moran, 2015). Bacich e Moran (2018) enfatizam, dessa forma, a necessidade de se remodelar, reinventar a educação, considerando a sociedade na qual vivemos, repensando o sentido da escola e do ensino para o contexto atual. No âmbito dessas discussões, destacam-se os estudos sobre as Metodologias Ativas (MA)

Sobre as MA, Berbel (2011, p. 29) esclarece que essas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Já Valente (2018, p. 27) acrescenta que MA “são alternativas pedagógicas que colocam o aprendiz no centro do processo, para isso o envolve em práticas de descoberta, investigação ou resolução de problemas”.

Essas definições, apesar de estarem em produções recentes, surgiram com o movimento denominado Escola Nova, de John Dewey, concepção que respaldava o ensino por meio da experiência, buscando desenvolver a autonomia do aluno. Dewey propôs o aprender fazendo – *learning by doing* – cujos princípios eram “iniciativa, originalidade e cooperação com vistas a liberar suas potencialidades” (Almeida, 2018, p. XI).

Com base nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve despertar a curiosidade com princípios de questionamento e conscientização da realidade, para então transformá-la, contrapondo à concepção de que ensinar é transferir conhecimento. Na visão defendida pelas MA, em alinhamento ao pensamento freiriano, ensinar é “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 27).

Com a adoção de MA, segundo Moran (2018), o ambiente escolar se torna um lugar beneficiado, ao proporcionar aprendizagem por meio de situações reais, desafios, jogos, problemas, projetos, tecnologia comum ou de ponta. Com isso o aluno é cocriador, busca soluções nos mais variados níveis em que é exposto.

Diante do exposto, cabe ressaltar que essa concepção só se concretiza se a equipe gestora, professores e espaços físicos e digitais forem acolhedores, acessíveis, criativos e dinâmicos. No modelo convencional, os professores explicam os conceitos básicos e, por meio de leituras e atividades, os conteúdos são aprofundados. Memorização, repetição, controle são algumas atividades ainda muito valorizadas no contexto escolar, o que mostra, segundo Moran (2018), o quanto a educação precisa avançar. Diferentemente do modelo tradicional de ensino, na perspectiva das MA, o papel do professor é alterado: passa a ser orientador, mediador, com o intuito de colaborar para que os aprendizes prosigam na construção da aprendizagem “além de onde conseguiriam ir sozinhos” (Moran, 2018, p.4).

Pode-se caracterizar MA, também, pelo papel protagonista do aluno, em que há a participação direta e reflexiva no processo de aprendizagem. Ou seja, o aluno é exposto constantemente a atividades que o fazem experimentar, desenhar, criar, refletir, sob a orientação do professor (Moran, 2018). Na concepção defendida pelas MA, em acordo com Weisz (2004):

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte em informação em conhecimento próprio. Essa

construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir. (Weisz, 2004, p. 60).

Outra palavra-chave no estudo das MA é a personalização do ensino. Personalizar a aprendizagem é fazer com que o aluno encontre significado no seu estudo, que ele se sinta motivado a aprender e a ampliar seu aprendizado, para assim levá-lo à autonomia. No entanto, personalizar é uma atividade complexa e que exige dedicação, além de professores “muito bem preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica”, por meio de “atividades individuais e grupais, presenciais e on-line” (Moran, 2018, p. 6). Bacich (2018, p. 139) ressalta variáveis vinculadas à personalização “como a idade do aluno, suas experiências anteriores e a forma como lida com as ações de ensino propostas em sala de aula”, como também, de acordo com a autora “aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino”.

Na perspectiva defendida pelas MA, quando o ensino tem significado para o aluno e o auxilia na vida fora da escola, este participa mais (Moran, 2018). Consequentemente, a aprendizagem ativa mais significativa é aquela associada ao projeto de vida e ao contexto dos alunos. Além disso há uma diversidade de estratégias que é importante equilibrá-las, pois cada abordagem tem sua relevância e não pode ser determinada como única. Cabe ao professor, que agora é orientador, mentor, selecionar diferentes abordagens de ensino, colocando o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (Berbel, 2011; Moran, 2018).

Há diversas MA que podem ser utilizadas em sala de aula, cada uma com propósitos específicos, como a sala de aula invertida (Valente, 2014; Bergmann; Sams, 2018), a aprendizagem baseada em projetos (Bender, 2014; Moran, 2018) e a gamificação (Deterding et al., 2011; Zichermann; Cunningham, 2011; Kapp, 2012), abordadas na SVFD elaborada, por nós, para a formação de professores de Língua Portuguesa. Cabe, assim, ao professor, selecionar a mais apropriada para os seus objetivos de ensino.

CONTEXTO DA GERAÇÃO DE DADOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

A geração de dados do trabalho em questão se deu no decorrer de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho interventivo, fundamentada na pesquisa-ação (Paiva, 2019). De acordo com Paiva (2019, p. 73), no âmbito pedagógico, a pesquisa-ação é realizada para “compreender e melhorar um ambiente educacional”, além de ser “por natureza participativa”, na qual os pesquisadores são também construtores de conhecimento. E, consequentemente, participantes da pesquisa.

Além dos pesquisadores, são participantes da pesquisa os cursistas que realizaram as atividades da SVFD intitulada “Ensino da leitura e produção de textos por meio de Metodologias Ativas”: graduandos de Letras ou Pedagogia e professores da Educação Básica que ministram aulas de Língua Portuguesa. O curso foi divulgado pelas redes sociais e desenvolvido entre 06 de maio e 30 de julho de

2021, mediante atividades assíncronas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), da Universidade Estadual do Norte do Paraná, e encontros síncronos pelo Google Meet. A SVFD foi composta por 4 unidades (duração de 3 semanas cada), com um encontro síncrono ao final de cada uma.

Os conteúdos contemplados na SVFD foram sempre abordados pelo viés da prática, ou seja, o objetivo foi que os docentes experienciassem as MA como ferramenta do desenvolvimento de capacidades de ler e produzir textos e não apenas as identificassem teoricamente. Para isso, foi selecionado a esfera publicitária como foco discursivo. Os conteúdos abordados foram: MA, ensino híbrido, sala de aula invertida, *gamificação*, aprendizagem baseada em projetos, tecnologias educacionais, ensino da leitura e produção textual, gêneros da esfera publicitária.

O objetivo do curso não foi, assim, trazer definições de termos e metodologias, mas criar possibilidades de se estudar e refletir sobre MA, praticando-as, já que adotamos o *método indutivo*, o qual, diferentemente do ensino transmissivo, trata-se “de conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa” (Pasquier; Dolz, 1996, p. 6).

Neste trabalho, analisamos e interpretamos dados gerados por respostas dos cursistas a um questionário diagnóstico aplicado, de forma virtual (assíncrona), no início do desenvolvimento da SVFD, com o objetivo de identificar as concepções dos cursistas sobre metodologias ativas. No início da SVFD, os 100 cursistas que fizeram a inscrição receberam, no AVA do curso, o link para acesso a um questionário (*Google Forms*) de avaliação diagnóstica, com o foco nas MA. No total, 68 cursistas acessaram o AVA e 34 responderam aos questionários enviados. As questões enviadas aos cursistas estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Questionário diagnóstico

1) Para você, o que são metodologias ativas?
2) É importante buscar novas metodologias para o ensino da língua, ou seja, formas diferentes de ensinar a leitura, produção...?
3) Qual você acredita que seja a função do professor e do aluno na atualidade?
4) Você acha que esteja cumprindo este papel na sua atividade docente? Justifique. Caso a resposta seja negativa quais seriam as dificuldades enfrentadas?

Fonte: as autoras.

Como ferramenta analítica, utilizamos categorias propostas por Bulea (2010): os Segmentos de Orientação Temática (SOT) que introduzem, apresentam ou iniciam um tema; e os Segmentos de Tratamento Temático (STT) que desenvolvem o tema apresentado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das questões formuladas no questionário diagnóstico, aplicado no início da SVFD, antes do processo interventivo e das respostas dos cursistas, geramos categorias de SOT e STT (Bulea, 2010). Os SOT são gerados a partir das temáticas das questões propostas. Já para a depreensão dos STT, a análise se baseou na recorrência de respostas que dialogam entre si. Tanto os SOT como os STT são representados, na nossa pesquisa, por expressões ou frases nominais que exprimem a temática focada, conforme demonstra o Quadro 2:

Quadro 2: SOT e STT depreendidos da avaliação diagnóstica

SOT	STT
SOT1- Conceitos e aspectos das MA	STT1- Estratégias didáticas STT2- Processo de ensino STT3- Práticas inovadoras STT4- Situações reais STT5- Aprendizagem significativa STT6- Aluno protagonista STT7- Engajamento STT8- Autonomia STT9- Motivação STT10- Participação ativa do aluno STT11- Integração de recursos tecnológicos STT12- Conceitos equivocados STT13- Conceitos teóricos STT14- Domínio tema STT15- Não domínio do tema
SOT2- Importância das MA	STT16- Motivação STT17- Aprendizagem significativa STT18- Envolvimento do aluno STT19- Aulas mais atrativas STT20- Inovação do ensino STT21- Contexto dos alunos STT22- Diferentes formas de aprendizado STT23- Necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica

SOT3- Papel do professor na atualidade de acordo com as MA	STT24-Mediador STT25-Contextualizador de conhecimentos STT26- Instigador à criticidade e reflexão STT27-Inovador STT28-Facilitador do conhecimento STT29- Aquele que adapta o ensino à realidade STT30 – Reprodutor de conteúdo
SOT4- Papel do aluno na atualidade de acordo com as MA	STT31-Protagonista STT32-Aquele que está motivado a aprender STT33-Dedicado STT34-Responsável pela sua aprendizagem STT35- Autônomo

Fonte: as autoras.

Analizamos, a seguir, os SOT e STT identificados no Quadro 3. O SOT1 diz respeito aos conceitos teóricos e aspectos das MA. Nessa categoria, a proposta é que os cursistas escrevessem o que entendiam a respeito das MA e, por ser avaliação diagnóstica, não era necessário que buscassem fontes teóricas, mas que respondessem com base nos seus conhecimentos prévios.

Na depreensão analítica dos STT, identificamos: a) respostas que trazem conceitos teóricos corretos de MA (STT13-conceitos teóricos), os quais, provavelmente, foram extraídos da literatura específica, ou seja, mesmo a orientação sendo para que o cursista não buscasse fontes de pesquisa, é possível perceber, pelas respostas, que alguns preferiram recorrer a estudos da área; b) outros que se expressam de forma espontânea (STT14-domínio tema), denotando, portanto, maior domínio no assunto; c) aqueles que evidenciaram desconhecimento sobre o tema (STT15-não domínio do tema). Isso mostra a heterogeneidade do grupo em relação ao conhecimento sobre MA.

Dos 34 cursistas-respondentes, 18 utilizam conceitos teóricos pertinentes para definir MA (STT13); 11 demonstram domínio do tema (STT14); e apenas 5 expressam não domínio do tema (STT15). Desse modo, a partir desses dados, é possível constatar que a grande maioria dos cursistas respondentes, no momento diagnóstico, sabia algo sobre MA, possibilitando que avançássemos, significativamente, nos conceitos e aspectos práticos das MA.

Para exemplificarmos, apresentamos, no Quadro 3, algumas respostas dos cursistas, com indícios dos STT analisados em **negrito**. Cabe ressaltar que selecionamos as respostas cujos conceitos são recorrentes e destacamos os termos e expressões que evidenciam nossa interpretação.

Quadro 3: Respostas dos cursistas para o SOT1

(STT1, STT2, STT7, STT10, STT11, STT13) P1 - São todas as **estratégias** propostas pelo/a professor/a que promovem a **participação e interação** dos/as alunos no processo educativo, seja por meio de **recursos tecnológicos** ou por **ações de promoção de atitudes** e ação (pesquisar, recortar, colar, desenhar, esquematizar, construir, elaborar) de forma que sejam associadas aos conteúdos disciplinares ou interdisciplinares.

(STT11, STT12, STT15) P4 - **são ferramentas tecnológicas** que podemos utilizar para promover o processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

(STT12, STT15) P5 - Sinceramente não sei. Ou conheço-as por outro nome. A primeira vez que vejo esse termo. Vou até pesquisar.

(STT3, STT10, STT14) P8- São metodologias que causam influências de **práticas inovadoras**, ou seja, aquelas que saem do tradicionalismo, como metodologia de projetos que envolvam todos como seres **ativos** não apenas passivos do professor.

(STT6, STT7, STT8, STT10, STT14) P16- São métodos de **interação** maior com o aluno, para fazê-lo pensar, **buscar** o seu conhecimento prévio e, com suas próprias conclusões, entender o conteúdo.

(STT7, STT9, STT10, STT14) P26- São metodologias que promovem a **participação e ação do aluno** em contato com os conteúdos do currículo.

(STT4, STT8, STT10, STT13) P28- São metodologias que visam incentivar os alunos a aprender de forma **autônoma e participativa**, a partir de **situações reais**.

(STT1, STT5, STT8, STT14) P31 - Conheço muito pouco sobre o assunto, mas de forma ampla compreendo que as metodologias ativas são **estratégias** que ajudam o aluno a aprender de forma mais **autônoma e significativa** tendo em mente que ele poderá traçar suas próprias metas de aprendizagem, compreender sobre a forma mais eficaz de estudo.

Fonte: as autoras.

O STT1 (estratégias didáticas), depreendido das respostas de P1 e P28 (Quadro 3), pode ser associado a termos encontrados na literatura sobre o tema, como na fala de Moran: “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (Moran, 2018, p.4). Entendemos, assim, uma consonância de certos cursistas com a teoria basilar do principal tema da SVFD, as MA. Percebemos, ainda, que P1 (Quadro 3), muito provavelmente, busca Moran (2018) como fonte teórica, como podemos constatar quando cotejamos a sua resposta com a citação acima do autor. Por outro lado, P16, P26 e P31 não reproduzem os conceitos teóricos, tal como são expostos pelos estudiosos da área, mas conseguem expressar um bom entendimento sobre a teoria, o que mostra que têm uma boa base sobre o que são MA.

Referindo-nos, ainda, à teoria das MA o STT6 (aluno protagonista), STT7 (engajamento), STT8 (autonomia), STT9 (motivação) e o STT10 (participação ativa do aluno) são citados por Berbel (2011, p. 31), a qual fundamenta que “o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia”. Valente (2018, p. 28) apresenta, também, que para as metodologias serem ativas é imprescindível que sejam “práticas pedagógicas que envolvam os alunos, engajam em atividades que promovam o protagonismo do aprendiz em sua aprendizagem”. Além disso a “autonomia intelectual é um dos objetivos da educação, que deve ser estimulado e construído em todos os níveis de ensino” (Bacich; Moran, 2018, p. 19).

Isso mostra, novamente, que esses cursistas tinham, naquele momento, um conhecimento basilar, pelo menos, dos conceitos principais que regem as MA. Identificamos, então, a concordância do discurso dos cursistas com a teoria sobre MA, visto que, nas suas respostas, os participantes explicitam teorias próprias que as fundamentam (STT1, STT2, STT3, STT4, STT5, STT6, STT7, STT8, STT9, STT10, STT13 e STT14), e até exemplificam, como encontrado, por exemplo, em P1 e P29 (ver Quadro 3).

Verificamos, também, alguns equívocos (STT12) e não domínio do tema (STT15), como é possível ver na resposta de P4, quando diz “são ferramentas tecnológicas...”. Tomando como referência Moran (2018), combinar MA “com tecnologias digitais móveis” é a estratégia atual “para a inovação pedagógica”, portanto, MA e tecnologias não são sinônimos, MA não são ferramentas tecnológicas, mas o uso destas “ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede” (Moran, 2018, p. 12). “Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.” (Moran, 2015, p. 16).

Portanto, analisando o SOT1, conceitos e aspectos das MA, podemos constatar que a maioria dos cursistas consegue explicitar corretamente a definição e características das MA, conforme a teoria dos estudiosos da área.

O segundo SOT analisado, o SOT2, diz respeito à importância das MA na educação. O objetivo com essa categoria é refletir sobre o que motiva a escolha de uma MA. Entendemos que as MA não podem ser vistas apenas por “modismo”, como percebemos, em muitos casos, no contexto atual, mas por meio de uma fundamentação pertinente, com base em objetivos vinculados a um ensino produtivo e não transmissivo e com preocupações voltadas para melhorar a qualidade da educação.

Os STT depreendidos do SOT2 enfatizam a recorrência dos termos “motivação”, “aprendizagem significativa”, “envolvimento do aluno”, “aulas mais atrativas” e “inovação do ensino. Encontrados, também, no primeiro SOT; o que denota relevância desses conceitos para o processo de ensino e aprendizagem. Seleccionamos as respostas sobre a importância das MA com proximidade de significados e as identificamos, no quadro a seguir.

Quadro 4: Respostas dos cursistas para o SOT2

(STT20, STT22, STT23) - P4 - Com certeza, como o mundo evolui, as formas de ensinar e aprender também precisam de **evolução**.

(STT16, STT17) - P7 - Sim, para que os alunos se sintam **motivados** e a **aprendizagem** seja **significativa**.

(STT18) P10 - Sim, é necessário fazer com que o **aluno se envolva**, pesquise e busque a aprendizagem.

(STT19) P11 - Acredito que sim, para que as aulas sejam mais **atrativas**.

(STT21, STT23) P18 - Sim. Pois convivemos com alunos **nativos digitais** e, para que nossas aulas sejam contextualizadas, elas precisam estar inseridas no **universo digital**.

(STT21, STT23) - P21 - Sim. Devemos valorizar as **leituras do cotidiano**. Sabemos que a nossa sociedade é **ativa** e **tecnológica** e a educação não pode ficar atrás.

(STT22) - P24 - Sim, precisamos ter metodologias diferenciadas ao ensinar nossos estudantes, pois **cada um aprende de uma maneira diferente**.

Fonte: as autoras.

Sobre os STT16, STT17, STT18 e STT19, “motivação”, “aprendizagem significativa”, “envolvimento do aluno” e “aulas mais atraentes”, Moran (2018, p. 6) aproxima tais temáticas e reitera que “a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos”. Ou seja, para o autor, assim como para nós, tais conceitos estão interligados e são importantes para a promoção das MA, pois o aluno é motivado quando enxerga que aquele assunto, habilidade ou competência é atraente e relevante para ele.

Encontramos em P4, P18 e P21 as seguintes depreensões: STT20-Inovação do ensino, STT21-Contexto dos alunos e STT23-Necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica; cujas respostas associamos ao uso de MA ao contexto em que vivemos, e justificamos essa análise a partir de Moran (2018, p. 8), o qual afirma que “o mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários [assim como] a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (Moran, 2018, p. 2).

A escolha por MA no ensino é justificada por P24 ao relatar que cada indivíduo aprende da sua maneira e em tempos diferentes (STT22-Diferentes formas de aprendizado). Moran (2018, p. 38) afirma que pesquisas recentes na área da neurociência validam que “o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano”, pois cada indivíduo “aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”.

Berbel (2011, p. 37) confirma a necessidade de buscar metodologias diferentes para possibilitar práticas que “estimulem o desenvolvimento de diferentes habilidades de pensamento dos alunos e possibilitem ao professor atuar naquelas situações que promovem a autonomia, substituindo, sempre que possível, as situações evidentemente controladoras”.

Diante do exposto, a justificativa dos cursistas para o uso de diversas metodologias no contexto

educacional está em consonância com a dos pesquisadores. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 16) reconhecem que “os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil”, mas com a internet, segundo os autores, torna-se muito mais fácil e rápido, visto que “podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes” (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 16), o que evidencia ‘as necessidades da sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica’, como depreendido pelo STT23.

Considerando o SOT2, que trata da importância das MA, os cursistas mencionam aspectos que justificam utilizar MA no processo de ensino e aprendizagem. Com isso compreendemos que os participantes têm intenção de inserir em suas práticas pedagógicas as MA, pois as reconhecem como relevantes. Esse resultado é corroborado pelo fato de os professores se inscreverem no curso e, consequentemente, como participantes da pesquisa, de forma voluntária, a partir de chamadas pelas redes sociais, em um ano bastante sobrecarregado para os educadores (pandemia da COVID-19).

Em relação ao SOT3, os cursistas abordam a função do professor na atualidade. Nessas discussões temos o objetivo de refletir sobre como o professor pode ser agente educador mais eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 5: Respostas dos cursistas para o SOT3

(STT25, STT26, STT29, STT32) - P1- O professor vem acumulando ao longo dos anos funções que estão para além da transmissão de conteúdos. Mas acredito que o seu papel na atualidade é associar os seus conhecimentos disciplinares à **realidade de seus alunos**, incorporar em cada atividade proposta um olhar crítico e reflexivo e estimular essa percepção em seus alunos.

(STT27, STT28) - P6- O professor é o **facilitador** do conhecimento, aquele que acompanha e orienta o aluno.

(STT30) - P21- Nos dias atuais, o professor está sendo apenas um **reprodutor** de conhecimento, tendo por base o livro didático para a implementação das suas aulas, onde não inova suas formas de ensinar, e o aluno está apenas sendo um instrumentalizado, pois, o professor ensina aquilo que ele aprendeu ao seu aluno

(STT24, STT25, STT27, STT28, STT29) - P32- Hoje os alunos têm a informação literalmente na palma da mão. A questão não é “o que” aprender, mas o “como”. O diferencial do professor é a **forma** como ele vai conduzir, como ele vai **mediar** o conhecimento, **adaptando** o conhecimento de maneira individualizada para as demandas de cada aluno e suas singularidades, suas dificuldades e seus potenciais. Isso a máquina não é capaz de fazer. É importante se **aproximar** da realidade do aluno para cativar, para tornar esse aprendizado mais **significativo**.

Fonte: as autoras.

É possível notar que diversos cursistas relatam que a função do professor está associada à adequação/adaptação (STT29), contextualização do conteúdo (STT25) à realidade do aluno, buscando instigar o educando a refletir e a ser crítico (STT26), como observado nas respostas de P1 e P32. Sobre essas questões, Moran (2018, p. 4) afirma que “o professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando”. Refletimos, a partir dessas respostas, que a função do professor tem relação direta com o externo, não apenas com o conteúdo, habilidade ou competência, mas simultaneamente ao que acontece na sociedade na qual os estudantes estão inseridos.

As categorias de análise que relacionam o papel do professor a de mediador (STT24), inovador (STT27) e facilitador do conhecimento (STT28), indicados por P1, P5, P6, P24 e P3, estão sempre presentes nas discussões teóricas sobre MA. Almeida (2005, p. 73), por exemplo, ao tratar sobre o conceito de MA, traz que, nas MA, o docente exerce sua função como “mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal” para que os alunos consigam construir o conhecimento a partir “da exploração, navegação, comunicação, troca, representação, criação/recriação, organização/ reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/reelaboração”.

Em suma, os professores são mediadores das aprendizagens, as quais podem acontecer de diferentes formas: “investigação e problematização”, “solução de problemas, reflexões individuais e coletivas” (Almeida, 2005, p. 72); a fim de envolver os alunos no processo de aprendizagem para que desenvolvam habilidades e competências para além da transmissão de saberes, para além de aulas basicamente expositivas (Bacich, 2020).

Quanto ao STT30-reprodutor de conteúdo, notamos, na resposta de P21, uma crítica ao professor que reproduz o conhecimento apenas com aulas expositivas, teóricas, mas não utiliza outras metodologias de ensino como meio de praticar e inovar as aulas. Freire (1996, p. 21) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições”.

Sobre a função do professor, diante das respostas dos cursistas, podemos concluir que todos os participantes retratam o professor conforme as correntes teóricas das MA, e há uma crítica ao professor tradicional, que utiliza em sua prática apenas aulas expositivas. Tomamos o cuidado de levar em consideração esse papel do educador, no desenvolvimento da nossa SVFD, buscando assumir uma posição de professor mediador, orientador e que está atento ao desenvolvimento do aprendiz.

Passamos então à análise do SOT4, que trata de comentários dos professores-cursistas sobre a função que o aluno desempenha ou pode desempenhar em sala de aula, a fim de se envolver no processo de ensino e aprendizagem. Selecionamos e apresentamos, no próximo quadro, algumas respostas recorrentes dos participantes da pesquisa.

Quadro 6: Respostas dos cursistas para o SOT4

(STT32) - P1- Esses (os alunos), por outro lado precisam estar **dispostos e abertos** a receber esses conhecimentos e refletir também sobre a sua realidade.

(STT32, STT33, STT36) - P5- o papel do aluno é participar das aulas e **esforçar-se** para conseguir acompanhar e caminhar no aprendizado.

(STT31, STT34) P7 - O aluno precisa ser o **protagonista** no processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se **responsável** por seu aprendizado

(STT35) P13- O aluno assume um perfil com mais **autonomia**, já que tem muitas possibilidades com a internet

Fonte: as autoras.

Os cursistas, em suas respostas, mencionam ações que os estudantes têm ou deveriam ter em sala de aula para que aprendam. Ademais são atitudes que influenciam diretamente o processo. O aluno é o centro do processo, então ele também tem sua responsabilidade como agente transformador dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme os P1 e P5, estar disposto (STT32), aberto, esforçar-se (STT33), ter responsabilidade (STT34) são condutas importantes ao processo de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos. Segundo Pearson e Somekh (2006) *apud* Bacich (2018, p. 135), o estudante está imerso em uma aprendizagem transformadora quando aprende como cidadão ativo, “atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem... contribuindo, experimentando, resolvendo problemas”, ou seja, se engaja intelectualmente nas propostas educacionais. Bacich (2018, p. 135) afirma que “o papel do estudante é assumido por meio de uma mudança de encaminhamento metodológico proposto pelo professor”. Refletimos, assim, que a função do professor na atualidade está diretamente ligada à do aluno.

Protagonismo (STT31) e autonomia (STT35), conceitos chave da corrente teóricas das MA, foram citados por P7 e P13. De acordo com Bacich (2018, p. 139), o aluno que personaliza seu aprendizado reconhece nessa ação as “expectativas de aprendizagem”, por conseguinte ele passa a agir em parceria com o professor, fazendo escolhas, definindo estratégias mais eficientes, ou seja, ativamente.

Desse modo, o aluno também tem sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, em se dedicar, participar ativamente das aulas, tarefas essas ligadas ao trabalho do professor e às abordagens metodológicas que este utiliza. Pois as propostas do professor podem potencializar “o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos” (Bacich, 2018, p. 135). Na nossa SVFD, buscamos evidenciar as práticas dos cursistas que proporcionavam situações de protagonismo, autonomia e responsabilidade estudantil, justamente, para que os docentes-formandos pudessem experienciar as bases teórico-metodológicas das MA na nossa prática pedagógica. Ou seja, as MA não foram apenas o conteúdo principal do curso, mas a base epistemológica do seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o tema que circunda este trabalho se apresenta cada vez mais relevante para o contexto em que vivemos, pois é recorrente a discussão do papel do professor e da escola na condução do protagonismo do aluno, como destacam as bases que sustentam as MA, objeto deste estudo.

Diante do objetivo deste trabalho – diagnosticar concepções sobre MA de cursistas que estavam ingressando, voluntariamente, em um processo formativo focado justamente nessa mesma temática – e após as análises das respostas a um questionário diagnóstico, concluímos que a maioria dos professores-cursistas iniciaram a formação com uma concepção de MA bastante próxima daquelas trazidas por especialistas da área. Isso levanta duas hipóteses: os participantes podem ter recorrido a estudos teóricos, uma vez que a atividade foi realizada de forma assíncrona, mesmo a orientação sendo para que isso não fosse feito; outros pela espontaneidade das respostas, e por mostrarem maior conhecimento do assunto, nos revela que são estudiosos do tema, pelo interesse, provavelmente, de encontrarem novas maneiras de didatizarem os conteúdos de Língua Portuguesa.

Esses resultados são bastante relevantes, pois mostra que, mesmo conhecendo as bases teórico-metodológicas das MA, os professores (ou futuros professores) estão à procura de se aperfeiçoarem, para que possam se tornar educadores melhores e contribuir, de forma mais significativa, para a formação de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In: Tecnologias na escola*. Brasília: MEC, 2005. p. 71-73. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021.
- ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação (Prefácio). *In: BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. IX-XIII.
- BACICH, L. **Ensino híbrido**: modelos que podem apoiar a reabertura das escolas. Blog Inovação pela Educação, por Lilian Bacich, maio 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- BACICH, L.; MORAN, J. Prefácio. BACICH, L. MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. XV-XIX.
- BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.
- BENDER, W. *Aprendizagem baseada em projetos*: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, N. A. N. S. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueiredo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DETERDING, S. *et al.* From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: *MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Finlândia, set. 2011. p. 9-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification. Acesso em: 17 set. 2024.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

KAPP, K. Applying gamification to learning domains. In: KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer, 2012. p. 165-192.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L. MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25

MORAN, J. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Blog José Moran: Educação Transformadora, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 30 mar. 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir*. Cultura y Educación, Madrid, n. 2, 1996. p. 31-41.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017, p. 5-25.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade e multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFP, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVYzYG/?format=pdf&lang=ptn>. Acesso em 10 jun. 2024.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. MORAN, J. (org.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M.; GERALDINI, A. *Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

d=S1981-416x2017000200455&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2024.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*. Canada: O'Reilly Media, 2011.

Submetido em: 17/09/2024

Aceite em: 05/11/2024

A ARTE DE ENSINAR: UM DEBATE SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DO LÚDICO

A ARTE DE ENSINAR: A DEBATE ON THE TEACHING AND LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE THROUGH PLAY

Anelise Fonseca Dutra

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0000-0002-3251-620X>

anelise.dutra@ufop.edu.br

Gabriela Batista Pinheiro

Universidade Federal de Ouro Preto

<https://orcid.org/0009-0006-4352-1780>

gabriela.pinheiro@aluno.ufop.edu.br

RESUMO: Este artigo tem como propósito apresentar o projeto “A Arte de Ensinar”, que foi desenvolvido como parte da pesquisa do mestrado e que foi transformado em filme. O artigo tem como objetivo principal verificar se o lúdico auxilia os alunos no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (Brown, 2012). Como referencial teórico traz discussões sobre o conceito de lúdico e o seu uso em sala de aula (Andrade, 2017), o uso da música no processo de ensino-aprendizagem (Levinskaya, 2015), as realidades socioculturais dos educandos (Freire, 1987), dentre outras. Como metodologia utilizamos um questionário semiestruturado aplicado aos alunos e uma entrevista gravada com o professor. Como resultados podemos afirmar que a utilização da arte é importante para o auxílio no processo de ensino-aprendizagem do inglês. A pesquisa apresentada tem como contribuição para a área mostrar a importância da utilização da arte para auxiliar no ensino-aprendizagem do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: A Arte de Ensinar; Filme; Lúdico; Língua Inglesa.

ABSTRACT: This article aims to present the project “The Art of Teaching”, which was developed as part of the master’s research and which was turned into a film. The main objective of the article is to verify whether the game helps students in teaching and learning the English language (BROWN, 2012). As a theoretical reference, it brings discussions about the concept of play and its use in the classroom (ANDRADE, 2017), the use of music in the teaching-learning process (LEVINSKAYA, 2015), the sociocultural realities of students (FREIRE, 1987), between others. As a methodology, we used a semi-structured questionnaire applied to students and a recorded interview with the teacher. As a result, we can say that the use of art is important to assist in the English teaching-learning process. The research presented contributes to the area by showing the importance of using art to assist in teaching and learning English.

KEYWORDS: A Arte de Ensinar; Film; Lúdico; English language.

I INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu de parte do projeto de mestrado intitulado “Atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa: um estudo sobre a motivação e o engajamento dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade XXX, que visa analisar como a motivação pode interferir na aprendizagem de educandos do ensino médio de uma escola pública de Minas Gerais. (Freire, 1987).

O projeto de pesquisa tem como objetivos investigar o uso de atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa e as contribuições que essa análise pode trazer ao educando e ao educador, tanto o que está em formação inicial quanto o que está em formação continuada (Gardner, 1993).

A motivação para a realização do projeto do mestrado nasceu a partir da minha própria experiência enquanto aluna de inglês e enquanto estagiária, no final da graduação, no ensino médio de uma escola pública, pois, em ambas as oportunidades, tive contato com o ensino de inglês através do lúdico.

Como aluna tive contato com o ensino de inglês através de atividades que utilizavam músicas e jogos, o que me motivou a aprender inglês. Já como estagiária, no final da graduação, tive a oportunidade de realizar uma aula de inglês através do lúdico, usando uma atividade que continha jogos e que despertou o interesse dos alunos em participar.

Durante a parte de coleta de dados da pesquisa de mestrado, surgiu um outro projeto intitulado “A Arte de Ensinar”. Esse projeto nasceu a partir de um primeiro contato realizado em uma sala de aula do ensino médio de uma escola pública em Minas Gerais, e foi usado como ponto de partida para o trabalho de pesquisa do mestrado. Ele foi desenvolvido a partir de um edital lançado pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade XXX que tinha como objetivo oferecer apoio às artes, entre elas a produção de um filme. O filme resultante deste projeto foi apresentado na Mostra Noir e no Cine Vila Rica, em Ouro Preto - Minas Gerais.

A partir desse primeiro contato com a escola, aplicamos um questionário semiestruturado aos alunos e realizamos uma entrevista gravada com o professor, com o intuito de verificar até que ponto considerar os interesses e realidades socioculturais dos educandos os motivam na aprendizagem da língua inglesa (Hooks, 2020).

O desenvolvimento do projeto demonstrou a importância do uso do lúdico durante as aulas de inglês e a importância de se levar em consideração os contextos e realidades socioculturais dos educandos, uma vez que houve um grande engajamento dos alunos em todas as atividades propostas.

Apresentamos a seguir os objetivos do projeto “A Arte de Ensinar”, seguido do referencial teórico no qual nos baseamos, dos métodos, da discussão dos resultados, das contribuições da pesquisa e das considerações finais.

2 OBJETIVO

Este artigo visa mostrar os resultados de um projeto que demonstra, por meio de uma gravação de um filme intitulado como “A Arte de Ensinar”, como o lúdico auxilia os alunos durante o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, e assim divulgar, em um formato artístico, o projeto de pesquisa do mestrado de Letras “Atividades lúdicas nas aulas de Língua Inglesa: um estudo sobre a motivação e o engajamento dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais”.

Além desse objetivo principal, podemos citar, mais especificamente, os seguintes objetivos com os quais trabalhamos na produção deste vídeo:

- Analisar o uso de atividades lúdicas nas aulas de língua inglesa em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais;
- Divulgar a cidade e seus artistas, para fomentar o turismo, a fim de auxiliar no desenvolvimento econômico do município, propiciar a união da comunidade local com sua história e incentivar a conservação da cultura e da memória social;
- Trabalhar com a interdisciplinaridade, através da união entre educação, arte e cultura e com o multiletramento, através das modalidades linguística, visual, sonora, gestual e espacial;
- Aproximar ainda mais a comunidade acadêmica da Universidade XXX e a população da cidade, para que haja um diálogo e uma construção coletiva entre ambos. Devemos pensar em projetos de trabalhos que estimulem as atividades que são desenvolvidas na Universidade XXX e que sejam capazes de serem realizadas a fim de contribuírem com a transformação social;
- Propor um debate sobre a importância de se levar em consideração os contextos sociais dos alunos;
- Auxiliar na formação inicial e continuada do professor, para que ele possa conseguir lidar, cada vez mais, com o contexto social múltiplo que encontrará em sala de aula ao lecionar.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 LÚDICO

Vamos começar com a definição de Ferreira (1986) da palavra “lúdico” que tem sua origem no latim. O autor aponta dois significados para o termo: como algo relacionado a jogos e divertimentos, com o objetivo de proporcionar prazer e diversão, e como algo que permite realizar atividades descontraídas e espontâneas, contribuindo para o desenvolvimento de sentimentos de liberdade e espontaneidade nas ações.

Autores como Nogueira (2014) e Andrade (2017) abordam o conceito do lúdico como um re-

curso educativo que propicia a experiência do conhecimento de forma mais significativa e prazerosa. Para esses autores, o lúdico não se restringe apenas ao contexto educacional, mas também permeia diversas áreas da vida, promovendo interação social, criatividade, inovação e bem-estar emocional.

Almeida (2009) destaca que as atividades lúdicas estão ligadas ao entretenimento e à interação dos participantes, sendo que o divertimento é o principal fator e não simplesmente o resultado. O lúdico abrange diversas atividades, como jogos, brincadeiras, teatro e dança, que são muito importantes para o desenvolvimento do educando e sua aprendizagem.

De acordo com Piaget (1975) e Vygotsky (2009), o lúdico é importante para o desenvolvimento cognitivo, moral, emocional e físico dos alunos nas aulas de língua estrangeira. Lima (2020) também destaca a importância de promover experiências lúdicas no ensino de idiomas, principalmente para crianças e adolescentes. Jogos, músicas, teatro e outras atividades recreativas são ferramentas que contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais dos alunos.

Já a aquisição de regras sociais durante os jogos propiciados pelo uso do lúdico em sala é abordada por Macedo (2010), que destaca que o "jogo de regras" é um produto da vida coletiva e engendra uma nova realidade de regras. Essas regras fazem parte das interações que são fundamentais para a formação humana, pois é por meio das relações pessoais que a formação acontece, e cabe ao educador ajudar o educando a se reconhecer como criador de sua própria prática cognitiva (Freire, 1997).

3.2 O USO DA MÚSICA

A música e as atividades lúdicas possuem uma forte conexão, já que ambas trazem diversão e satisfação ao ser humano. De acordo com Levinskaya (2015), o uso da música em brincadeiras pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, além de estimular a imaginação e a criatividade.

De acordo com Santos e Pauluk (2008), as práticas educativas que utilizam a música nas aulas de inglês podem auxiliar o aluno a conseguir identificar as semelhanças e as diferenças entre a sua cultura e a cultura da língua inglesa. Essa identificação motiva os educandos durante a aprendizagem e cria um elo entre a linguagem da escola e a do mundo.

Já Krashen (1986) defende que a música é uma fonte autêntica de exposição ao idioma e que, ao escutar e cantar músicas em inglês, o aluno tem contato com a gramática e a pronúncia de forma natural.

Chen e Chiu (2001) realizaram um estudo que mostrou que o uso da música no ensino de inglês aumentou significativamente a motivação e o interesse dos alunos pela língua, além de ajudar na retenção do conteúdo. Outro autor que defende a importância da música no ensino de inglês é Brown (2012), ao citar que a música ajuda a criar conexões entre as palavras e a aumentar a fluência na fala e na compreensão auditiva.

Demirci (2017) complementa que a música é excelente para aprimorar habilidades de comunicação e socialização em crianças, porque pode ser compartilhada em grupo, promovendo cooperação e interação social. A música, ainda, contribui na construção da identidade cultural e resgate de valores como respeito e colaboração.

Por fim, conforme Fazal (2018), a música pode ser empregada em diversos contextos lúdicos, como jogos musicais, brincadeiras com instrumentos reciclados, danças e outras atividades envolvendo música, que possibilitam o aprendizado de forma agradável e descontraída, tornando o processo de aprendizagem eficiente e duradouro.

3.3 REALIDADES SOCIOCULTURAIS DOS EDUCANDOS

Levar em consideração as realidades socioculturais dos alunos é fundamental para que a educação seja verdadeiramente efetiva. Segundo autores como Vygotsky (1978), a aprendizagem é um processo social e cultural, que acontece através da interação do indivíduo com seu meio. Portanto, é necessário que os professores entendam as diferentes vivências e experiências que cada aluno traz consigo para a sala de aula e saibam incorporá-las em suas metodologias de ensino. Nesse sentido, Freire (1987) destaca que o diálogo é essencial para a construção do conhecimento, e que os alunos devem ter espaço para se expressar e compartilhar suas visões de mundo. Isso implica em reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na sala de aula, fomentando o respeito à diversidade.

Além disso, é importante lembrar que as condições sociais e econômicas dos alunos também influenciam no processo de aprendizagem. Autores como Bourdieu (1979) mostram que o capital cultural de cada indivíduo é um fator determinante na sua trajetória escolar. Harmer (1998), ressalta a necessidade de contextualizar o ensino de inglês, levando em consideração os interesses e particularidades dos estudantes. Ao fazer isso, o professor cria vínculos com a realidade dos alunos, tornando o conteúdo mais significativo e relevante para eles.

Gadotti (2001), em "Educação e Poder", defende a importância de uma educação que valorize as diversidades culturais e promova a inclusão. No caso do ensino de inglês, isso implica em considerar não apenas as diferenças linguísticas, mas também as diferenças culturais e socioculturais presentes na sala de aula.

Celani (2009), no livro "Ensino de Línguas Estrangeiras: Reflexões e Experiências", destaca a relevância de se trabalhar com materiais autênticos no ensino de inglês, que possibilitem aos alunos entrar em contato com diferentes culturas e perspectivas. Dessa forma, o ensino de inglês passa a ser um meio de ampliar horizontes e promover a compreensão intercultural.

Mussalin & Bentes (2006), em "Introdução à Linguística: Domínios e fronteiras", afirmam que a língua é um reflexo da cultura de um povo, sendo essencial considerar essa relação no processo de ensino e aprendizagem. Valorizar a cultura do aluno implica em respeitar sua identidade e promover um ambiente acolhedor e inclusivo. Kumaravadivelu (2009), em "Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod", argumenta que o ensino de inglês deve ir além do mero aprendizado do idioma, buscando desenvolver nos alunos competências interculturais que lhes permitam interagir de maneira eficaz e respeitosa com falantes da língua inglesa.

Por isso, é necessário que os professores estejam atentos às desigualdades sociais e trabalhem para minimizá-las, através de políticas inclusivas e de ações pedagógicas que considerem as diferenças existentes entre os alunos.

3.4 INTERCULTURALIDADE E A DIVULGAÇÃO DA CIDADE E DA CULTURA LOCAL

De acordo com Hall (2006), a cultura é uma construção social e histórica que se expressa através de significados compartilhados e práticas cotidianas. Cada sociedade possui uma cultura própria, que é transmitida de geração em geração e molda as identidades individuais e coletivas. No entanto, a globalização e a migração têm trazido cada vez mais diversidade cultural para as cidades, criando novas formas de interação e diálogo entre as diferentes culturas.

De acordo com Deller (2003), a cultura é um fator cada vez mais importante no desenvolvimento urbano, pois atrai turistas, investidores e novos moradores. A cidade que valoriza sua cultura e promove a interação entre diferentes grupos pode se tornar um lugar mais atrativo e dinâmico, capaz de gerar novas oportunidades de emprego e negócios.

Segundo Morin (2005), a interculturalidade é um fenômeno complexo que implica a desconstrução de estereótipos e preconceitos, e a construção de novas formas de convivência baseadas na tolerância e no respeito mútuo.

Além disso, de acordo com Hall (2006), a interculturalidade é fundamental para a compreensão e a promoção do diálogo entre culturas diversas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Ela refere-se à interação entre diferentes culturas e à valorização da diversidade cultural.

Para este estudo, além da interculturalidade, é importante destacar a interdisciplinaridade que busca integrar conhecimentos de diversas disciplinas para abordar problemas complexos de forma mais completa e abrangente. Chen e Chiu (2001) destacam que a interdisciplinaridade promove a conexão entre áreas do conhecimento que, muitas vezes, são abordadas de forma isolada e fragmentada. Ao relacionar os conteúdos de diferentes disciplinas, os estudantes são incentivados a estabelecer conexões e a compreender a complexidade das situações. Já Morin (1999) destaca a importância da interdisciplinaridade como uma abordagem necessária para lidar com a complexidade e a multidimensionalidade dos problemas contemporâneos, que não podem ser compreendidos apenas por uma única disciplina.

Por sua vez, Fazenda (1991) ressalta que a interdisciplinaridade vai além da simples justaposição de disciplinas, pois implica a busca de um diálogo entre elas, a fim de que ocorra uma integração efetiva dos conhecimentos. Dessa forma, a interdisciplinaridade possibilita uma visão mais ampla e contextualizada dos problemas e desafios que a sociedade enfrenta. Nesse contexto, a realização de um filme pode ser uma forma de agrupar esses conhecimentos e valorizar a diversidade cultural de uma cidade e promover o diálogo entre diferentes grupos.

Segundo Eisenstein (1949), o cinema é uma arte que combina imagens e sons em uma narrativa coerente, capaz de envolver o espectador emocional e intelectualmente. O filme pode ser visto como uma janela para outra cultura, permitindo que o espectador se transporte para outro lugar e vivencie as experiências de outras pessoas.

A partir disso, é importante refletir sobre o quanto a realização de um filme pode ter um impacto positivo na economia, no turismo e na imagem da cidade. Uma obra audiovisual pode despertar o interesse do telespectador em conhecer o local onde a história se passa, para imergir naquele contexto e para entender melhor a sua cultura.

Portanto, a interculturalidade é um tema que se relaciona diretamente com a realização de um filme e sua importância na divulgação cultural de uma cidade. Ao valorizar a diversidade cultural e promover o diálogo entre diferentes grupos, o filme pode se tornar uma poderosa ferramenta de transformação social e desenvolvimento urbano.

3.5 INTERDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTO

A interdisciplinaridade tem se mostrado cada vez mais importante na educação, arte e cultura contemporâneas, pois permite uma abordagem mais holística e completa dos temas em questão. A união entre esses campos de conhecimento se torna ainda mais relevante quando combinada com o multiletramento, que se refere à capacidade de lidar com diferentes modalidades de linguagem, incluindo a linguística, a visual, a sonora, a gestual e a espacial.

Segundo Freire (1997), a interdisciplinaridade é fundamental para a construção do conhecimento crítico e reflexivo, pois ela apresenta uma visão mais ampla e conectada do mundo, ao invés de uma visão fragmentada. Assim, os estudantes são incentivados a desenvolver a capacidade de observar, analisar e compreender os fenômenos de maneira mais abrangente e complexa.

Quando combinada com o multiletramento, a interdisciplinaridade se torna ainda mais poderosa, pois ela permite trabalhar diferentes linguagens e recursos em conjunto, ampliando as possibilidades de expressão e comunicação. Nesse sentido, Rodrigues (2014), defende a ideia de que as aulas devem ser planejadas de forma multidisciplinar e multilíngue, de modo que os estudantes possam desenvolver competências para lidar com diferentes tipos de textos e situações de comunicação.

Em resumo, a interdisciplinaridade, aliada ao multiletramento, se apresenta como uma estratégia fundamental para uma educação mais integrada, reflexiva e criativa. Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla e crítica do mundo, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.

3.6 APROXIMAÇÃO DAS COMUNIDADES DA REGIÃO E ACADÊMICA

A aproximação da comunidade de uma região com a comunidade acadêmica é essencial para que haja uma troca de conhecimentos e uma formação de parcerias sólidas e duradouras. Essa aproximação se dá por meio de projetos, pesquisas, consultorias e outras ações que contribuem para o desenvolvimento da comunidade. De acordo com Freire (1987), a educação deve estar inserida no contexto social e deve ser um instrumento de transformação da realidade. Além disso, o autor destaca a importância da criação de espaços de diálogo entre a comunidade e a academia para que haja uma troca de saberes e uma construção coletiva do conhecimento.

Já Martinelli (2008) destaca que a colaboração entre as instituições de ensino e a comunidade pode estimular a criatividade e a inovação na resolução de problemas. Segundo a autora, a aproximação com a comunidade pode contribuir para a ampliação do campo de atuação dos pesquisadores e para a melhoria das condições de vida da população.

Segundo Turkle (2015), a falta de comunicação entre a academia e as comunidades locais pode gerar um distanciamento do conhecimento produzido nas universidades em relação às reais necessidades e demandas da população. Para a autora, é necessário que professores, pesquisadores e estudantes utilizem suas habilidades e conhecimentos para colaborar com a resolução de problemas sociais e contribuir para o desenvolvimento das regiões em que estão inseridos.

Carr (2011), por sua vez, destaca a importância da interação entre a comunidade acadêmica e as comunidades urbanas para a democratização do conhecimento. Segundo o autor, é preciso que as universidades se abram para receber e interagir com a diversidade de experiências e saberes presentes nas comunidades, ampliando o acesso ao ensino superior e promovendo a inclusão social.

Já Lucas (2003) argumenta que a aproximação entre a comunidade acadêmica e as comunidades locais é fundamental para a aplicação prática do conhecimento produzido nas instituições de ensino superior. O autor ressalta que o diálogo constante com a população permite que a universidade compreenda as necessidades e problemas reais da comunidade, direcionando suas pesquisas e ações para questões que realmente impactem positivamente na vida das pessoas.

Esses autores e suas obras apontam a importância da aproximação entre a comunidade de uma região e a comunidade acadêmica. Essa aproximação não só possibilita a construção de soluções para problemas enfrentados pela população, como também contribui para a formação de pesquisadores mais comprometidos e conscientes do papel da universidade na sociedade.

4 MÉTODOS

A abordagem escolhida para este projeto foi a qualitativa, ou seja, aquela que tem o intuito de interpretar os fenômenos sem se prender a técnicas estatísticas e tem finalidade explicativa, já que visa a identificar os motivos que corroboram determinados acontecimentos, para compreendê-los e esclarecer as situações que neles interferem (Brasileiro, 2016).

Para verificar até que ponto as atividades que usam o lúdico podem motivar o aluno na aprendizagem da Língua Inglesa e, igualmente, até que ponto considerar os interesses e realidades socioculturais dos educandos os motivam na aprendizagem da Língua Inglesa, nós utilizamos dois instrumentos de pesquisa: um questionário semiestruturado e uma entrevista. Na última parte do projeto, a realização do filme, nós fizemos a filmagem da aplicação de uma atividade prática desenvolvida com os alunos.

Primeiramente, aplicamos um questionário semiestruturado para os alunos do segundo ano do ensino médio de uma instituição pública em Minas Gerais. O intuito do questionário foi mesclar questões fechadas com questões abertas e elaborar perguntas sobre o perfil socioeconômico, a idade, o gênero e a etnia dos educandos. Essa escolha foi feita porque esse método permite a verificação das variáveis que poderiam interferir na análise e de se identificar como a elaboração e a aplicação de atividades que recorrem ao lúdico (mais especificamente aquelas que envolvem a música) poderiam repercutir nos educandos. (Brasileiro, 2016).

A aplicação do questionário foi feita durante a aula de língua inglesa, no dia 19 de outubro de

2022. Algumas das perguntas do questionário foram as seguintes: se os alunos gostavam de aprender inglês através do lúdico; quais eram suas atividades lúdicas favoritas; se eles gostariam que seus contextos sociais e gostos fossem levados em consideração; e se gostariam de aprender inglês através de utilização de obras artísticas de artistas da região.

O segundo instrumento foi uma entrevista com o professor da turma em questão. Fizemos a gravação no dia 19 de outubro de 2022, durante o intervalo da aula, com o intuito de conhecer mais profundamente o perfil do educador e levantar o máximo de informações que surgissem durante a conversa. (Ribeiro, 2008). Além disso, a entrevista também teve como intuito entender como o professor enxergava o ensino da língua inglesa através do lúdico e como ele preparava as atividades, se considerava ou não os contextos socioculturais dos seus alunos. Para garantir a preservação dos dados foi feito o registro em áudio e, em seguida, a sua transcrição. Tanto o questionário quanto a entrevista respeitaram a privacidade dos alunos e do professor e não identificaram as suas identidades. Além disso, a pesquisa seguiu os aspectos de ética exigidos no que se refere ao fato de a participação ter sido voluntária e a gravação devidamente autorizada.

Com base nas análises dos questionários e da entrevista foi montada uma atividade prática com os alunos seguindo duas de suas maiores demandas, como será explicado a seguir. Esta atividade tinha como um de seus principais pilares o lúdico e foi aplicada por uma das pesquisadoras na sala de aula para os mesmos alunos que haviam respondido ao questionário. Foi feita a gravação de todo o processo para uma análise final de seus resultados.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DO RESULTADO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS (VER ANEXO 1)

O questionário foi aplicado no dia 19 de outubro de 2022, durante a aula de Língua Inglesa, na turma do segundo ano do ensino médio. Na sala estavam 20 alunos, de um total de 25 matriculados na turma. Confirmando o que esperávamos 100% dos alunos responderam que gostariam de aprender inglês de uma maneira lúdica. Eles sinalizaram que uma abordagem mais criativa, divertida e descontraída pode ser mais eficaz em comparação a uma abordagem mais formal e tradicional.

Em relação a qual atividade lúdica eles teriam maior interesse em desenvolver na sala de aula de inglês, 16 alunos responderam "música". Apenas 2 alunos responderam "jogos", 1 "literaturas" e 1 aluno respondeu "brincadeiras". Esta resposta vai ao encontro de Krashen (1986) e Chen e Chiu (2001) que afirmam que a música é uma ferramenta valiosa no ensino-aprendizagem do inglês, pois ajuda a desenvolver a compreensão auditiva, a pronúncia e a ampliação do vocabulário.

Um outro aspecto muito importante que foi levantado pelo questionário é o fato de os alunos gostarem de trabalhar com coisas da sua realidade. Como resposta à pergunta "Quais ideias/interesses sobre formas diferentes/criativas que te estimulam a aprender inglês você gostaria de trazer para a sala de aula?" dez alunos, isto é, 50% responderam que gostariam de estudar inglês com "coisas da minha

realidade". Isso pode indicar uma busca por uma conexão com sua realidade e identidade, conforme aborda Freire (1987). Seis alunos gostariam de aprender com "jogos" e 4 com "Aplicativos para celular e computador (tecnologias, no geral)".

Estes 10 alunos que escolheram a opção "jogos" e "aplicativos para celular e computador" revelam sua atração pelas tecnologias, algo que vem sendo estudado por autores como Turkle (2015) e Carr (2011). Embora os alunos possam gostar muito desses jogos e aplicativos, as implicações em termos de aprendizagem podem ser diferentes, dependendo da abordagem adotada. Turkle (2015) argumenta que os jogos e aplicativos de celular podem ter efeitos prejudiciais na aprendizagem dos alunos, pois eles tendem a ser muito superficializados e proporcionam pouco ou nenhum desafio cognitivo significativo. Segundo Turkle (2015), esses jogos e aplicativos podem conduzir a uma cultura de aprendizagem instantânea e "fast food", onde os estudantes focam no prazer imediato em vez de desenvolver habilidades importantes, como a reflexão crítica ou a resolução de problemas.

Por outro lado, Carr (2011) argumenta que os jogos e aplicativos de celular podem ser uma ferramenta válida e criativa de aprendizagem. Segundo Carr (2011), a tecnologia é capaz de promover o diálogo e engajar os alunos em uma interação mais profunda com o conteúdo, oferecendo-lhes oportunidades de experimentar, investigar e colaborar de maneiras novas e inovadoras. De acordo com ambos os autores, os alunos parecem gostar muito de jogos e aplicativos de celular no contexto do ensino.

No entanto, a forma como esses jogos e aplicativos são apresentados aos alunos, assim como os objetivos de aprendizagem que eles pretendem alcançar, são cruciais para seu sucesso. Se os jogos e aplicativos são vistos apenas como um meio para entreter e passar o tempo, eles podem distrair os alunos das tarefas mais importantes. Por outro lado, se eles são utilizados com uma finalidade específica, relacionada ao aprendizado, podem ser uma ferramenta valiosa para engajar os alunos em uma aprendizagem mais ativa, desafiadora e significativa. Para este trabalho especificamente, nós decidimos trabalhar com a opção que a maior partes dos alunos marcou "coisas de minha realidade" e não com jogos e aplicativos de celular (segunda opção mais marcada), principalmente pelo fato de nem todos os alunos terem acesso à essa tecnologia na sala de aula.

Outro ponto importante para este trabalho foi o fato de 17 alunos responderem que gostariam de aprender inglês com atividades lúdicas que usam trabalhos de artistas da nossa região, tanto aqueles que são conhecidos quanto desconhecidos. A resposta dessa questão foi uma das que mais nos chamaram a atenção, uma vez que, como afirma Fazenda (1991), é importante praticar uma educação contextualizada, que considere as experiências e vivências dos alunos. Para eles, aulas com exemplos próximos da sua realidade tornam o conteúdo mais relevante e interessante, provocando um envolvimento maior no processo de aprendizagem. Assim, ao usar exemplos que contemplem a diversidade cultural e as particularidades regionais dos alunos, como defende Kishimoto (2001), o ensino se torna mais democrático e inclusivo, promovendo o respeito à diversidade e valorizando a identidade dos estudantes. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa e os alunos se sentem mais motivados a participar do processo educativo. Como forma de comprovação do interesse dos alunos, nós fizemos uma pergunta ao contrário, isto é, o que poderia desmotivá-los na aprendizagem da língua inglesa. Oito alunos responderam que se sentem desmotivados ao "realizar atividades distantes do meu interesse/da

minha realidade”, enquanto 12 alunos marcaram a opção “receio de críticas/comentários negativos”. Vygotsky, em sua teoria sociocultural (1978), defende que a aprendizagem é um processo social e construído que envolve interações e contextos culturais específicos. Quando a atividade não se relaciona com essa dinâmica, pode ser vista como descontextualizada e pouco interessante para os alunos. Para ele, o diálogo com o outro é essencial para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades comunicativas, inclusive na aprendizagem de línguas.

5.2 ANÁLISE DO RESULTADO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR (VER ANEXO 2)

Na entrevista aplicada ao professor, foram feitas várias perguntas para verificar sua didática no ensino de inglês, o uso que ele faz de dramatizações etc., mas neste momento vamos nos ater àquelas que dizem respeito a este projeto.

Em suas respostas o professor afirma que utiliza a música como base para o trabalho com o lúdico. A partir dessa resposta do educador, é possível pensar que a música é uma ferramenta pedagógica bastante versátil, capaz de estimular a compreensão oral e escrita, a pronúncia, a gramática e o vocabulário, além de contribuir para a compreensão da cultura dos países onde o inglês é falado. Autores como Harmer (1998) e Krashen (1981) afirmam que a música pode ser uma excelente aliada no processo de aprendizado, especialmente para alunos que têm mais facilidade em aprender de forma auditiva.

Em relação a quais atividades que o professor elabora para trabalhar com as músicas, ele respondeu que as atividades são pensadas de forma que sejam adequadas à realidade e à faixa etária dos estudantes, e de acordo com o conteúdo. Ele faz um levantamento prévio de gostos culturais e musicais dos alunos. O educador tem um caderno de anotações, no qual coloca o nome dos alunos e seus interesses. Primeiro, ele faz uma sondagem com eles, perguntando que tipo de música eles gostam de ouvir em inglês, passando de carteira em carteira, conversando com os alunos e anotando as respostas sobre que tipo de músicas eles gostam e querem ouvir na aula.

É interessante analisar que a resposta do professor demonstra que ele baseia a sua aula nos interesses e gostos dos alunos. Além disso, pode-se observar que a resposta do educador vai novamente de encontro ao que relata alguns autores. Gadotti (2001) diz que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados deve levar em consideração a realidade, os interesses e as necessidades pessoais dos alunos, a fim de tornar o processo de ensino mais significativo para eles. Para o autor, a ludicidade é uma ferramenta importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, e pode ser utilizada para diversificar as atividades em sala de aula. Portanto, é fundamental que os professores considerem os interesses e gostos dos alunos na preparação das atividades lúdicas, a fim de tornar o processo educativo mais atrativo e motivador, e consequentemente, mais efetivo.

Para finalizar a entrevista, o educador disse que gosta de dar espaço para o aluno ser menos “paciente” no processo de ensino-aprendizagem e se apropriar de seu espaço na escola, nas disciplinas. Para o professor, quanto mais participação, melhor. Quanto mais envolvimento, interação, e relação do conteúdo com a realidade, melhor. Isso vai ao encontro do que diz Freire (1997), sobre a importância de o aluno ser protagonista no processo de ensino-aprendizagem, se tornando cada vez mais autôno-

mo, e de o professor propiciar isso ao aluno, atuando como mediador. Assim, para Freire (1997), a educação se torna libertadora. Segundo o educador, o mais importante é deixar os alunos à vontade, para que eles possam expressar o que gostam. Às vezes, muitos alunos ficam mais retraídos, observando e, quando eles percebem que têm uma abertura para se posicionarem, eles se sentem mais à vontade.

Então, antes do professor fazer um trabalho prévio de música, ele faz o trabalho de socializar os alunos com a escola, de socializar aqueles que estão chegando do 2º e 3º ano, que são as turmas com as quais ele trabalha, para que os estudantes possam se sentir mais em casa em relação à escola. Por isso, para o professor, é possível fazer pesquisas e interações com os alunos.

Pode-se observar que a importância da interação e da participação dos alunos citados pelo educador são destacadas por autores como Celani (2009), para que o aprendizado seja mais significativo e efetivo. Portanto, a utilização de atividades lúdicas e contextualizadas, a utilização de diferentes ferramentas e materiais em sala de aula e a valorização da participação dos alunos são aspectos fundamentais para um ensino mais atrativo e eficiente do inglês.

Em suma, é possível perceber que a abordagem do professor entrevistado está em consonância com as recomendações atuais em relação ao ensino de inglês como língua estrangeira. Ao utilizar atividades que buscam despertar a atenção e o interesse dos alunos, o professor está proporcionando um ambiente mais agradável e construtivo para o processo de aprendizagem.

5.3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DA AULA DE INGLÊS REALIZADA A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

A partir dos resultados do questionário e da entrevista, foi elaborada uma aula relacionada ao tema lúdico e mais especificamente à música, tendo como ponto principal o interesse dos educandos. Neste caso, optamos por trabalhar com artistas que estão inseridos nas realidades dos alunos e em suas vivências, isto é, uma atividade utilizando uma música de artistas da região, que nasceram em um mesmo local que os estudantes.

O nosso propósito, ao elaborar esta atividade, foi confirmar o que afirmaram os alunos no questionário e o professor na entrevista gravada: atividades com o lúdico motivam e auxiliam os educandos na aprendizagem da Língua Inglesa.

Para a realização dessa atividade, entramos em contato com uma dupla de artistas da região, integrantes de um conjunto musical, os quais criaram a melodia da música e fizeram a sua interpretação. A letra da música em inglês foi composta por uma das pesquisadoras, que também pertence à mesma região dos alunos, e que já compunha músicas e poemas anteriormente. A canção foi elaborada levando em consideração os gostos e interesses declarados pelos alunos.

A seguir descrevemos como se desenvolveu a atividade. Primeiramente, os alunos fizeram uma roda com suas carteiras e a dupla de artistas cantou a música enquanto os alunos acompanhavam sem acompanhar com a leitura da letra. O intuito de trabalharmos a música em primeiro lugar foi verificar se os alunos já conheciam algumas palavras cantadas na música e se eles conseguiriam identificá-las e compreender o sentido geral da letra.

Em seguida, os artistas cantaram novamente a música, dessa vez com os alunos acompanhando a letra. Os alunos disseram o que entenderam das palavras escritas na letra da música em inglês e repetiram as palavras em voz alta. Eles puderam também dar sua opinião sobre a letra da música e o fato de ela ter sido composta para eles.

Por fim, foi feita uma atividade com os “cognatos”, que estavam na letra da música. As palavras foram colocadas em tiras de papel e foram sorteadas por cada aluno. O intuito era que cada estudante fizesse uma mímica, que era correspondente às palavras da música, para que seus colegas pudessem adivinhar as palavras.

Para a análise da atividade desenvolvida, usamos a gravação feita e as anotações de campo da pesquisadora. Ficou claro pelos dados que os alunos ficaram muito animados ao realizarem a atividade com música confirmando assim que a música é uma ferramenta poderosa no ensino-aprendizagem do inglês, ajudando na motivação, na retenção do conteúdo e no desenvolvimento de habilidades linguísticas. Os dados recolhidos nos mostram que é importante que os educadores utilizem a música de forma intencional em suas aulas, criando um ambiente lúdico e descontraído que favoreça a aprendizagem dos alunos.

A segunda parte da atividade desenvolvida foi uma brincadeira utilizando a mímica. O sucesso foi imediato com o vídeo mostrando a mudança na postura de todos os alunos. Até mesmo alguns que não tinham participado tão ativamente na parte da música, se voluntariaram para fazer as mímicas e sempre tentaram adivinhar as dos colegas. Além disso, vários alunos comentaram que ficaram muito felizes, por terem tido uma aula com base em suas respostas do questionário.

Portanto, fica evidente que a música é uma ferramenta poderosa no ensino-aprendizagem do inglês, ajudando na motivação, na retenção do conteúdo e no desenvolvimento de habilidades linguísticas. É importante que os educadores utilizem a música de forma intencional em suas aulas, criando um ambiente lúdico e descontraído que favoreça a aprendizagem dos alunos.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

O resultado final - O filme “A Arte de Ensinar”

Devido aos resultados com a aplicação da aula terem sido bastante interessantes, decidimos transformar todo o projeto em um vídeo intitulado por nós como “A Arte de Ensinar”, que fez parte da programação de atividades da Pró-reitoria de Extensão e Cultura - PROEX, especificamente do lançamento do “Plano de Cultura da Universidade XXX”. O vídeo também foi apresentado no XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Filosofia da Universidade XXX.

Essa ideia de fazer o vídeo nasceu a partir de um edital lançado pela PROEX, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura, que tinha como objetivo a produção de uma obra audiovisual elaborada por um aluno e professor da universidade. Então, utilizamos o vídeo como uma forma de lembrar aos professores da importância de usar o lúdico como uma possibilidade de transformar uma aula de ensino-aprendizagem do inglês e, ao mesmo tempo, trabalhamos com o intuito de divulgar a nossa região e seus artistas. A

interculturalidade é um tema bastante relevante atualmente, pois trata da convivência entre diferentes culturas e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a realização de um filme pode ser uma excelente forma de divulgar a cultura de uma cidade, permitindo que pessoas de diferentes lugares do mundo conheçam sua história, tradições e costumes, assim como propôs o filme ao divulgar os artistas e os contextos socioculturais dos alunos da região.

Nesse filme, mostramos todo o processo da pesquisa, desde a aplicação do questionário, da entrevista e da atividade em sala de aula, até um debate realizado por uma das pesquisadoras, no qual são citados autores que falam sobre os métodos de ensino de inglês ao longo dos anos e sobre o uso do lúdico no ensino de inglês.

A seguir listamos alguns dos temas debatidos no vídeo elaborado por nós:

1. O ensino-aprendizagem que deveria levar em consideração os contextos e interesses dos alunos, ou seja, que não deveria considerar o educando como um ser passivo, um depositário do educador em um sistema educacional bancário, no qual o educador exerce sua autoridade funcional, opondo-se à liberdade do educando, que se torna mero objeto, pode ser eficaz? (Freire, 1987);
2. O ensino de Língua Inglesa com suas variações linguísticas e não apenas focado na pronúncia norte-americana e britânica (ou seja, a importância de se levar em consideração, durante o processo de ensino-aprendizagem, a identidade dos falantes e a organização sociocultural da comunidade desses falantes, seus contextos sociais, que podem interferir em seus sotaques e aprendizado) (Mussalin & Bentes, 2006).

Por fim, o filme mostrou tanto como se desenvolveu o processo do nosso projeto quanto os debates propostos, intercalando-os com falas e imagens sobre a cultura e alguns artistas da cidade. O intuito de produzir o filme dessa forma foi construí-lo em uma linguagem mais filosófica e artística, em um formato de documentário, para que o projeto de pesquisa pudesse ser divulgado para além da linguagem acadêmica e atingisse diferentes públicos.

Essa obra audiovisual não só reforçou a importância do ensino de inglês através do lúdico, como também destacou a importância de o professor levar em consideração os contextos socioculturais dos seus alunos ao elaborar essas atividades, seus gostos, interesses, desafios e possibilidades. A partir dessas informações, é possível elaborar atividades lúdicas que realmente ajudem os alunos a aprender inglês de forma eficaz e prazerosa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o processo desenvolvido inicialmente via questionários e entrevista, seguido da aplicação de uma atividade envolvendo o lúdico e os interesses pessoais dos alunos que culminaram

na produção de um vídeo intitulado “A Arte de Ensinar”, podemos concluir que a utilização da arte é importante para o auxílio no processo de ensino-aprendizagem do inglês, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo, moral, emocional e físico dos alunos: “Na brincadeira, a criação da criança tem o caráter de síntese; suas esferas intelectuais, emocionais e volitivas estão excitadas pela força direta da vida, sem tensionar, ao mesmo tempo e excessivamente, seu psiquismo.” (Vygotsky, 2009, p. 100).

Além disso, apontamos que é importante divulgar a nossa história e nossos artistas, para além daqueles que são conhecidos pelo grande público. A cidade, assim como muitas outras no nosso cenário nacional, possui artistas ainda não conhecidos e histórias ainda não contadas, que fazem parte do contexto social e dos interesses dos educandos. A arte, assim, pode ser vista também como experiência e como linguagem, especificamente relacionada às práticas sociais (Dewey, 2010).

Ademais, segundo Kant (1902), a estética transcendental, enquanto doutrina da sensibilidade, propicia a construção do conhecimento dos objetos, através da arte do belo pensar, e proporciona o prazer do sujeito, assim como propôs a aula criada, e que depois foi transformada em filme através do lúdico e a partir do interesse dos alunos, somando diversão e prazer ao conhecimento.

Por fim, é importante também ressaltar as limitações do estudo. Uma delas foi o pouco tempo para desenvolver o projeto, principalmente com uma participação maior dos alunos, para além da atividade realizada em sala de aula. Acreditamos que essa participação maior poderia auxiliar ainda mais os alunos em suas autonomias. Além disso, também seria interessante se mostrássemos outros artistas da região, além da dupla que foi escolhida para criar a música. Por isso, uma sugestão para trabalhos futuros associados ao presente projeto é tentar incluir os alunos em outros momentos do filme, assim como incluir outros artistas da região durante a produção da obra cinematográfica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. *Revista Brasileira do Esporte Coletivo*, São Paulo, v. 12, no.9, p.1-3, 2009.
- ANDRADE, Maria Auxiliadora Bueno. *Lúdico na Escola*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *La Distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Martias *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo, Atlas, 2016.
- BROWN, Brené. *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*, London, Penguin UK, 2012.
- CARR, Nicholas. *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. New York, W. W. Norton & Company, 2011.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. *Práticas de linguagem e produção de sentidos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- CHEN, Kaiwen. & CHIU, Ming Ming. Online discussion processes: Effects of cognitive conflict res-

- olution strategies on knowledge construction. *Journal of interactive learning research*, Waynesville, v. 12, no.1, p.27-46, 2001.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies. An international journal*. London, v. 4, no. 3, p. 164-195, 2009.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A nova educação*, São Paulo, Editora Atlas, 2016.
- DELLER, Sheelagh. Cultura, desenvolvimento e regeneração urbana. R. Duarte & E. Grabowski (orgs.), *Cultura e desenvolvimento local*, Belo Horizonte, v. 12, no. 3., p.61-87, 2003.
- DEMIRCI, Hava. The Effect of Music on Developing Speaking Skills in English Class. *International Journal of Language Academy*, Turkey, v. 5, no. 2, p. 143-153, 2017.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*, Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1949.
- FAZAL, Nabi. English Language Teaching Through Music. *International Journal of English Language, Literature in Humanities*, Índia, v. 6, no. 5, p. 217-225, 2018.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*, São Paulo, Cortez Editora, 1991.
- FERREIRA, Aurélio. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, Howard. *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books, 1993.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*, São Paulo, Cortez Editora, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HARMER, Jeremy. *How to Teach English*, Inverness, Longman, 1998.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, São Paulo, Martins Fontes, 2020.
- KANT, Immanuel. *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen, Kants gesammelte Schriften*, Berlin, Akademie-Ausgabe, 1902.
- KISHIMOTO, Tizuko. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, São Paulo, Cortez Editora, 2001.
- KRASHEN, Stephen. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod, New York, Routledge, v. 206, no. 4. p. 170-178, 2009.
- LEVINSKAYA, Natalia. The Role of Music in Enhancing English Language Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 205, no.7, p. 156-160, 2015.
- LIMA, João. *A importância das experiências lúdicas no ensino de idiomas para crianças e adolescentes*. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2020.

- LUCAS, S. M. M. Vale à pena preservar. Turismo Cultural e Desenvolvimento sustentável. *In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Turismo Rural*, Turismo, novo caminho no espaço rural brasileiro, 2003.
- LUNA, Francine Guerra de. *A (in) disciplina em oficinas de jogos*, 2008, 171 f., (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtiva e psicopedagógica*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.
- MARTINELLI, M. L. *Ensino de Química em foco: convergência Ciência, Tecnologia e Sociedade*, São Paulo, Editora Livraria da Física, 2008.
- MOITA, M. *Práticas pedagógicas na educação básica*, Porto, Porto Editora, 2004.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora. 1999.
- MORIN, Edgar. *Interculturalidade e globalização: rupturas e continuidades*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, *Contexto*, v. 1. n. 4, p.1-270, 2006.
- NOGUEIRA, Márcia. *O Lúdico em Questão*. Editora Vozes. 2014.
- OLIVEIRA, J. *Educação e tecnologias digitais*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- RODRIGUES, M. C. *A mediação pedagógica no ensino superior*, Rio de Janeiro, Editora Universitária Leopoldianum, 2014.
- RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá, v. 2, n. 4, p. 129-148, 2008.
- SALTINI, Cláudio.; CAVENAGHI, Doralice. Relação entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança, *Wak Editora*, Rio de Janeiro, v.12, no.1, p.1-3, 2014.
- SANTOS, Fátima.; PAULUK, Ivete. Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfendmkaj/http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2024.
- SOUZA, P. N. P. *Despertar para o mundo: Experiências Pedagógicas, reflexões e preocupações*, Petrópolis, Editora Vozes, 1995.
- TURKLE, Sherry. *Reclaiming conversation: The power of talk in the digital age*, Londres, Penguin Books, 2015.
- VYGOTSKY, Levy. *Imaginação e criação na infância*, São Paulo, Ática, 2009.
- VYGOTSKY, Levy. *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Submetido em: 17/09/2024

Aceite em: 05/11/2024

ANEXO 1

Questionário

Conceito de lúdico: brincar, jogar, se divertir.

Exemplo de atividades lúdicas: músicas, jogos, dramatizações, literaturas, brincadeiras, aplicativos, etc.

1 - Você gostaria de aprender inglês através do lúdico?

Sim ()

Não ()

2 - Quais dessas atividades lúdicas você utiliza/gostaria de usar para aprender inglês? Coloque I nas que você mais prefere e II nas que você menos prefere.

Músicas ()

Jogos ()

Literaturas (poemas, contos, crônicas, etc) ()

Brincadeiras ()

Dramatizações (textos de teatro, dentre outros) ()

Aplicativos para celular e computador (tecnologias, no geral) ()

Contação de casos e de histórias ()

Obras artísticas ()

3 - Quais ideias/interesses sobre formas diferentes/criativas que te estimulam a aprender inglês você gostaria de trazer para a sala de aula? Justifique.**4 - Você gostaria de aprender inglês com atividades lúdicas que usam trabalhos de artistas da nossa região, tanto aqueles que são conhecidos quanto desconhecidos?**

Sim ()

Não ()

5 - Você gostaria de aprender inglês fora do ambiente da sala de aula?

Sim ()

Não ()

6 - Em qual ambiente? Exemplo: pátio, praça, etc. Se escolheu a opção não, justifique.

7 - O que te motivaria a aprender através do lúdico? Coloque I nas opções que mais te motivam e II nas opções que menos te motivam.

Trazar atividades do seu interesse ()

Aprender de uma forma mais diferente/criativa ()

Levar em consideração seu estilo/personalidade. Exemplo: se é mais tímido, mais extrovertido, etc. ()

Usar ferramentas diferentes durante as atividades. Exemplo: diferentes recursos, outros materiais para serem usados, roda de conversa, etc. ()

Usar diferentes abordagens durante as atividades. Exemplo: atividade individual, em grupo, etc. ()

Outras:

8 - E o que pode te desmotivar a aprender através do lúdico? Coloque I nas opções que mais te desmotivam e II nas que menos te desmotivam.

Realizar atividades que exigem mais exposição. Exemplo: mais gesticulação, mais expressão, etc. ()

Receio de críticas/comentários negativos. Exemplo: comentários negativos por causa da sua pronúncia, do seu jeito de ser, ou por causa de alguma característica pessoal/particular sua. ()

Realizar atividades distantes do meu interesse/da minha realidade. ()

Outras:

ANEXO 2

Perguntas sobre o uso de dramatizações nas aulas de inglês - Entrevista com o professor para o artigo**1 - Por que você trabalha com as dramatizações nas aulas de inglês?**

R: Para levar o conteúdo da disciplina de modo suave e atrativo, cativando a atenção dos alunos para momentos prazerosos de aprendizado.

2 - Você sente que as dramatizações ajudam o aluno? Se sim, de que forma elas ajudam?

R: Sim. Como atraem o interesse do aluno, as dramatizações colaboram ao oferecer um conteúdo atrativo e despertam a curiosidade de aprender.

3 - Quais atividades você prepara para realizar as dramatizações? (Exemplo: com música, literatura, etc)?

R: Música.

4 - Quais critérios você usa para elaborar as atividades?

R: Que sejam adequadas à realidade e à faixa etária, e de acordo com o conteúdo.

5 - Você leva em consideração os interesses/gostos dos alunos ao preparar essas atividades? Como você faz esse levantamento?

R: Sim, utilizo um levantamento prévio de seus gostos culturais e musicais. Eu tenho um caderno de anotações, no qual coloco o nome dos alunos e seus interesses. Primeiro, eu faço uma sondagem com eles, perguntando que tipo de música eles gostam de ouvir em inglês, passando de carteira em carteira, conversando com os alunos e anotando as respostas sobre que tipo de músicas eles gostam e querem ouvir na aula.

Também pergunto se eles escutam música de cantores que cantam em português, que regravam suas músicas do português para o inglês e que também cantam músicas que já são da língua inglesa.

Eu não coloco músicas que eles não conhecem, o objetivo é que eles cantem junto, pois já gostam da música. Muitas vezes, eles já sabem a música de cor, já cantam ela antes mesmo da aula e ficam ansiosas para entender o que a música está dizendo, entender a sua tradução. Ou seja, o objetivo desse levantamento prévio é tornar a aula mais prazerosa para os alunos. Acredito que essa é uma forma boa de já começar a aula.

Às vezes eu também deixo que eles mesmo tragam a música para tocar no final da aula. O tipo de música em inglês que eles mais pedem são: rap, sertanejo e trap.

Eu trabalho essa atividade de várias formas em sala: eu costumo levar a letra em inglês e também a tradução impressa para eles apenas ouvirem e acompanharem. Também levo a letra em inglês e em português, faltando uma parte da música em ambas para eles completarem.

Além disso, eu costumo fazer um joguinho com o objetivo deles entenderem a tradução, o sentido da palavra, pedindo para eles sublinharem os verbos, para procurarem alguma palavra específica que estudamos, etc. Eu faço esse joguinho para que eles não fiquem muito passivos apenas lendo a letra com a tradução, mas para que possam também buscarem por conta própria o que está faltando na letras, para que eles possam ter espaço para perguntarem coisas que eles tenham curiosidade em saber, tanto sobre a música quanto sobre o cantor, sobre o estilo do cantor, por isso, muitas vezes, eu também levo a biografia do cantor em inglês, o que desperta e atiza a curiosidade deles para além da música e torna a aula mais agradável.

Depois eles colam as letras no caderno, para que esse material possa ficar com eles, com o intuito de fazer com que eles se apropriem do material.

Eu também gosto de colar adesivo de estrelas quando eles realizam as atividades. Mesmo sendo algo considerado infantil, e mesmo eles já estando no Ensino Médio, eles adoram receber o adesivo, pois eles estão nessa fase de transição, de adolescente para adultos.

6 - Você ainda pede para que um aluno leia uma parte da música e que outro aluno leia outra parte, com o objetivo de fazer uma dramatização da letra com alguma entonação diferente na leitura?

R: Depende da sala, da turma e do meu relacionamento com a turma. Acredito que essa atividade funciona. Eu peço para um aluno ler uma parte, depois peço para outro aluno ler outra. Também peço para os alunos irem ao quadro completar palavras da música que faltam na letra, e, às vezes, eles adoram ir ao quadro.

Eu falo para eles que vale ponto quem cantar a música. Eu brinco com eles que, quem ganha ponto, vai para a policlínica, mas é uma brincadeira para estimulá-los. A minha ideia é que eles se apropriem da música, a cantando, para desenvolverem a aprendizagem do seu jeito, com seus gestos.

Às vezes as meninas se levantam para dançar a música e eu permito. Isso é escola. A vida é isso, é deixar que eles tenham um momento para curtir, fazer suas performances. Muitas vezes algum aluno diz: “Tem também a dancinha da música”, e eu pergunto como é a dança, então levantam três, quatro e fazem a dancinha da música, então eu vejo que eles estão envolvidos com a música, que querem entender a letra, por isso precisa ser uma música adequada, que eles já conhecem e que gostam dela.

7 - Você utiliza alguma atividade do livro didático para realizar as dramatizações? Se sim, como você as utiliza? Se não, justifique.

R: Não utilizo o livro didático para esse fim. A escola, agora, está recebendo muito apoio em relação ao livro didático. Já teve anos que o livro didático de inglês não veio, ou não veio em quantidade satisfatória para todo mundo. Nesse sentido, eu prefiro eu mesmo elaborar o material.

Agora que estamos recebendo mais livros, é possível utilizá-los para outras atividades, porém tem atividades que eu prefiro diversificar, não só seguindo o livro, pois às vezes preciso adequar a turma ao livro, e não apenas pedir para que eles abram em tal página para fazer as atividades. É preciso trabalhar a turma para que possamos chegar ao conteúdo programado, que está baseado em CBC, questão legal, então temos que passar o conteúdo para eles, mas eu tento fazer isso de forma mais suave para eles.

Se houvesse alguma música no livro que eu achasse que eu poderia aplicar como atividade, eu aplicaria tranquilamente. Geralmente esses livros são muito bem feitos, são muito atualizados, com edições novas, então quando tem com atividades música, são músicas novas, não tem músicas antigas. O livro é pensado para atrair os adolescentes, para atrair atenção através de imagens, cores, textos, jogos. O estado já tem um olhar crítico para essa questão, a Superintendência de Belo Horizonte permite que o professor escolha o material didático.

Geralmente eles enviam três livros para que o professor de inglês possa escolher com qual quer trabalhar, então torcemos para que chegue o que escolhemos. Se tiver o livro com a quantidade suficiente para as turmas, escolhemos este.

8 - Você utiliza outras ferramentas para a dramatização? Exemplo: alguma literatura, algum trecho de livro, poesia, etc?

R: Sim. Eu já trabalhei com eles os discursos de Martin Luther King e Charles Chaplin, mas nem sempre esse é o gosto deles, porém eu uso esses discursos para trabalhar também a gramática, o conteúdo histórico, a reflexão, então tento fazer esse trabalho com eles também.

A música também traz uma facilidade de trabalho, pois é possível levar a música no pen drive, no celular e na caixinha com Bluetooth, o que era mais difícil de ser feito antes. A evolução tecnológica favorece as aulas.

Também, no final da aula, eu deixo que cada um coloque uma música que gosta, porém tem que ser músicas em inglês.

9 - Algo mais que você queira acrescentar sobre o assunto?

R: Dar espaço para o aluno para ele, o aluno, ser menos “paciente” no processo de ensino-aprendizagem e se apropriar de seu espaço na escola, nas disciplinas. Quanto mais participação, melhor. Quanto mais envolvimento, interação, e relação do conteúdo com a realidade, melhor.

Para mim, o mais importante é deixar os alunos à vontade, para que eles possam expressar o que gostam. Às vezes, muitos alunos ficam mais retraídos, observando e, quando eles percebem que têm uma abertura para se posicionarem, eles se sentem mais à vontade.

Então, antes de fazer um trabalho prévio de música, faço o trabalho de socializar os alunos com a escola, de socializar aqueles que estão chegando agora, do 2º e 3º ano, que são as turmas que eu trabalho, para que eles possam se sentir mais em casa em relação à escola. Então, a partir disso, é possível fazer pesquisas e interações com eles.

QUESTÕES DE CRONOTOPIA E ELABORAÇÃO PSÍQUICA EM CONTEXTO DE INTERNAÇÃO HOSPITALAR: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E A PSICANÁLISE

ON CHRONOTOPE AND PSYCHIC ELABORATION IN THE CONTEXT OF HOSPITAL ADMISSION: A DIALOGUE BETWEEN BAKHTIN AND PSYCHOANALYSIS

Maria Eduarda Freitas Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-2625-7934>

mariaefmoraes@gmail.com

Eduardo da Silva Moll

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-0635-9845>

molleduardo@outlook.com

RESUMO: Na interface entre o pensamento bakhtiniano e a psicanálise, este artigo tem como objetivo relatar e discutir um caso de acompanhamento psicológico em internação hospitalar por COVID-19, visando a refletir sobre possíveis relações entre elaboração psíquica e alteridade no cronotopo pandêmico. Para tanto, parte-se de um relato de caso clínico em psicanálise conduzido por uma das autoras. Os atendimentos foram realizados em uma instituição hospitalar. Nesse âmbito, discute-se o cronotopo que permeou a pandemia, salientando o desalento enfrentado pelos sujeitos no contexto brasileiro. Ainda, interroga-se de que maneira o encontro com o outro oportuniza a simbolização da experiência de internação, da angústia e, em última instância, do vazio vinculado à impossibilidade de representar a própria morte. Conclui-se enfatizando que o encontro com o outro ampara o enfrentamento subjetivo ao desalento.

Palavras-chave: Alteridade; COVID-19; Elaboração psíquica; Psicanálise; Teoria dialógica do discurso.

ABSTRACT: Intertwining Bakhtinian thought and psychoanalysis, the purpose of this paper is to report and discuss a case of psychological follow-up after hospitalization due to COVID-19, aiming to reflect upon feasible relations between psychic elaboration and otherness in the pandemic chronotope. First, we present a clinical case report in psychoanalysis conducted by one of the authors. The appointments were held in a hospital. In this context, the chronotope that permeated the pandemic is discussed, highlighting the despair experienced by individuals in the Brazilian context. Secondly, the encounter is questioned in its ability to foster the symbolization of the hospitalization experience, of anguish and, ultimately, of the void linked to the impossibility of representing one's own death. Finally, we conclude by emphasizing that the encounter with the other is what can sustain a despaired subject.

Keywords: Alterity; COVID-19; Psychic Elaboration; Psychoanalysis; Bakhtinian Studies.

I INTRODUÇÃO

Na interface entre o pensamento bakhtiniano e a psicanálise, este artigo tem como objetivo relatar e discutir um caso de acompanhamento psicológico em internação hospitalar por COVID-19, visando a refletir sobre possíveis relações entre elaboração psíquica e alteridade no cronotopo pandêmico.

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin¹ integrou um grupo composto por intelectuais russos, reunidos entre 1919 e 1929, em Nevél e Vítebsk. Posteriormente denominado Círculo de Bakhtin, tal grupo legou provocações relevantes a teorias emergentes da sua época (Grillo, 2012). O centro de sua teoria enfatiza a análise de enunciados considerando os sujeitos e os contextos sociais e ideológicos nos quais estes interagem responsivamente, não apenas respondendo às vozes sociais e ao outro-interlocutor, mas também deles esperando respostas, em um movimento dialógico de construção de sentidos (Faraco, 2009).

A psicanálise, por sua vez, advém do dispositivo clínico desenvolvido por Sigmund Freud, responsável por mobilizar a noção de inconsciente como determinante do pensamento e da conduta humana. A partir dos anos 1950, tal dispositivo é discutido e (re)inventado a seu modo por Jacques Lacan, que enfatiza o inconsciente estruturado como uma linguagem. Autores brasileiros, dentre eles Dunker (2023), Kehl (2009) e Birman (2021), seguem elaborando modos de intervir e fazer presente a escuta do inconsciente frente às problemáticas contemporâneas brasileiras.

Retomando a teoria dialógica do discurso, nessa abordagem, alteridade e dialogismo são conceitos fundamentais para compreender o sujeito e sua relação com a linguagem. Nessa via, entende-se que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2016, p. 54). Logo, o enunciado do sujeito responde a enunciados que o antecedem (já-ditos) e sucedem (não-ditos ou dizeres possíveis), os quais o convocam à experiência de interação discursiva, historicizando, em determinadas esferas da atividade humana, signos ideológicos, palavras e vozes sociais que participam da nomeação do mundo desde pontos de vista singulares, conquanto coletivos. Portanto, segundo Bakhtin (2016), o enunciado, uma vez dependente de “seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereço*” (p. 62, grifos no original), necessariamente “ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto” (p. 57, grifos no original), fenômeno concretizado no tom volitivo-emocional, nas valorações que o sujeito manifesta em seu discurso.

Tendo tais aspectos em vista, a construção de enunciados na interação discursiva considera sujeitos situados, tanto no tempo quanto no espaço. Conforme notam Morson e Emerson (2008), o caráter *encarnado* do sujeito bakhtiniano precisa ser levado em conta ao analisarmos os sentidos tensionados no enunciado, observando a vida concreta do discurso. Por isso, Bakhtin (2018a), em *As formas do*

¹Este trabalho irá centrar sua discussão nas obras assinadas por Mikhail Bakhtin. Entretanto, “houve uma colaboração estreita entre Bakhtin, Medviédov e Volóchinov na segunda metade dos anos 1920, da qual todos os três se beneficiaram em obras publicadas posteriormente” (Grillo e Américo, 2019, p. 33). Sendo assim, enfatiza-se a importância de Pável Nikoláievitch Medviédov e Valentin Volóchinov para os escritos de Bakhtin após os encontros, levando-nos a designar o todo da produção, sem desconsiderar as autorias, como pensamento/ideário bakhtiniano ou teoria dialógica do discurso (Barbosa; Di Fanti, 2020).

tempo e do cronotopo, põe em cena “a interligação essencial das relações de espaço e tempo” (p. 11) no estudo literário, visando a estudar de que maneira “o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história” (p. 12). Neste trabalho, interrogamos a experiência da pandemia do coronavírus no Brasil, apresentando um caso clínico em psicanálise atendido pela primeira autora, que atuou como psicóloga em um hospital durante a pandemia, trabalhando desde a perspectiva psicanalítica. A paciente atendida fora internada devido à infecção por COVID-19 nas Unidades de Terapia Intensiva (UTI) e na unidade de internação clínica; esteve internada cerca de 90 dias.

A interface entre os estudos bakhtinianos do discurso e a psicanálise é, em nosso caso, profícuo, porque, em ambas as áreas, a interrelação entre sujeito, espaço e tempo (experiential e psíquico) é essencial ao estudo das formas históricas de *ser/existir* e *dizer-se ao(s) outro(s)*. Nesse quesito, Walter Benjamin (2020) defende que a aceleração do tempo, no que se refere à frequência e à intensidade de estímulos e informações, ocasiona a perda da capacidade subjetiva de formular experiências. Segundo o autor, designa-se experiência a vivência transmissível aos outros, comunicável – e que, portanto, permite ao sujeito poder se apropriar do vivido (Benjamin, 2020). Nesse cenário, hipotetizamos que a incapacidade de se reconhecer no tempo e no espaço pandêmicos possa indiciar a constitutiva relação entre experiência, enunciação e subjetivação.

A pandemia de COVID-19 produziu um cenário catastrófico e potencialmente traumático para a população, tendo em vista o número de mortos e o desalento² a que fora deixado o Estado brasileiro (Birman, 2021; Verztman E Romão-Dias, 2020). De acordo com uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o impacto da pandemia da COVID-19 na saúde mental da população em geral (PAVANI *et al.*, 2021), percebe-se a intensificação de manifestações relacionadas ao adoecimento psíquico, como angústia, insônia, estresse, medo extremo, sensação de impotência e irritabilidade. Ainda conforme Pavani *et al.* (2021), o estigma atribuído às pessoas infectadas por COVID-19 incide negativamente na saúde mental dessa população, parecendo produzir uma repulsa à doença nos outros, ou a exigência de curar-se do vírus rapidamente, para que não seja preciso encarar a realidade pandêmica, bem como as demandas éticas e políticas que esse problema de saúde pública exige.

Frente ao exposto, este artigo debruça-se sobre a internação de uma paciente afastada da família, devido às limitações das visitas presenciais, bem como sobre as questões possivelmente traumáticas, como o discurso frequente sobre a morte, a fragilidade do corpo, as dores e a exposição à morte de outros pacientes internados. Isso será realizado desde o viés dos estudos bakhtinianos em interface com a psicanálise. Primeiramente, apresentaremos as escolhas metodológicas que orientam este trabalho; em seguida, traremos um relato da internação, seguido das discussões. Nessa seção, a análise será apresentada juntamente com os fundamentos teóricos que a amparam, em um movimento dialógico entre o material clínico e a reflexão dos pesquisadores. Finalmente, nas considerações finais, sintetizamos teo-

2 Optou-se pelo termo desalento em detrimento do conceito de desamparo devido à discussão proposta por Joel Birman (2021) que indica que, enquanto o desamparo é, de algum modo, constitutivo da subjetividade e do psiquismo, o desalento não. Segundo o autor, a posição de desalento deixa o sujeito sem recursos frente à catástrofe, em estado de angústia, representando, portanto, uma posição com maior potencial traumático. Birman (2021) enfatiza que essa foi a posição colocada pelo Estado brasileiro no contexto pandêmico.

ria e prática, relacionando o cronotopo pandêmico, a elaboração psíquica do sofrimento e a alteridade implicada na escuta analítica.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E QUESTÕES ÉTICAS

Segundo Rohling (2020) e Leiroz e Sacramento (2021), a possibilidade de assimilar e elaborar a pandemia e seus efeitos foi comprometida, dentre outros aspectos, pela subversão espacial desse período, além da diluição e/ou condensação temporal pelas medidas de *lockdown* e afastamento social. Ainda, o desalento decorrente da experiência contínua de contato com a morte – com isso contemplando o potencial traumatismo que envolve essa situação – foram intensificados pela desassistência social do Estado brasileiro no período de maior intensidade da pandemia, entre 2020 e 2022 (Birman, 2021).

Desde um viés bakhtiniano, diríamos que esse cenário particulariza condições cronotópicas da interação discursiva, referindo, pelo conceito de cronotopo, as relações indissociáveis entre tempo, espaço e construção de sentido (Bakhtin, 2018b). Com isso, a vivência concreta da alteridade e do diálogo – condicionais à estruturação da subjetividade e da consciência, visto que “[e]u tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (Bakhtin, 2018b, p. 322) – pode ter apresentado características próprias na pandemia, demandando o estudo das incidências cronotópicas no manejo clínico.

Em interlocução entre a teoria dialógica do discurso e o pensamento lacaniano, Pinheiro, Aguiar e Carvalho (2019), enfocando a grande alteridade cultural em que se situa a linguagem, reiteram a tese lacaniana de que o “Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (Lacan, 2008, p. 200). Portanto, enunciar uma experiência de falta do/no Outro, além de mobilizar relações alteritárias inscritas na linguagem, implica assumir um ato responsivo, conforme propõe Bakhtin (2010) ao salientar que toda produção de sentido é uma resposta que perfaz uma tomada de posição, trazendo implicações éticas em relação ao outro. Então, partimos da ideia de que, no cronotopo pandêmico, a revelação do eu ao outro (Bakhtin, 2018b) em contexto clínico mobiliza relações alteritárias e dialógicas relacionadas à representação da imagem do sujeito no discurso, em um dado espaço e tempo (Bakhtin, 2018a), cerne desta discussão.

Propondo o diálogo entre Bakhtin e Lacan, estamos cientes de que o lugar epistemológico no qual se engendra a tomada de posição pelos sujeitos de ambas as teorias trazem diferenças incontornáveis. A própria noção de sujeito difere: para Bakhtin (2010, p. 44), o sujeito, tendo incorporado a linguagem, atua com todo o seu ser na concretude da vida vivida, ao pensar, falar, imaginar. Quanto à Lacan (2008, p. 92), é elucidativa a intervenção que F. Wahl faz em 26 de fevereiro de 1964, no seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*: “quando o senhor fala do sujeito e do real, somos tentados, à primeira vista, a considerar os termos em si mesmos. Mas, pouco a pouco, nos damos conta de que eles devem ser tomados em sua relação e que têm uma definição topológica”. A psicanálise lacaniana considera o sujeito *do inconsciente* como uma função estrutural forjada no enlace entre os registros do Simbólico (a lei, a linguagem), do Real (o inapreensível) e do Imaginário (a especularidade,

a imagem), presentificada nas falhas do indivíduo empírico, pulsando e voltando a esconder-se (Lacan, 1995). Tais diferenças, entretanto, não proíbem o diálogo – ou, pelo menos, não deveriam sancionar, *a priori*, o manejo entre os autores.

Nesse sentido, alinhamo-nos a Pinheiro, Aguiar e Carvalho (2019) ao propor, metodologicamente, uma interface entre o dialogismo e a psicanálise a nível de *semelhanças de famílias*, conforme as formulações de Ludwig Wittgenstein. Tal “exercício aproximativo” tenciona “favorecer o trânsito dialógico de metáforas e alegorias que favoreçam a ampliação do olhar tanto para a psicanálise quanto para o dialogismo, como se uma pudesse ser o excedente de visão³ da outra” (Pinheiro; Aguiar; Carvalho, 2019, p. 272), abrindo espaço para a investigação de relações dialógicas capazes de criar inteligibilidades sobre determinado objeto de pesquisa.

Em *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*, Bakhtin (2016, p. 92) defende que “as relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” não conhecem limites cronotópicos, visto que “[d]ois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontando no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos [simplesmente], acabam em relação dialógica)”. Considerando o inesgotável escopo temático que abarca e nutre relações dialógicas, privilegiamos, na esteira de Bakhtin (2017b, p. 28) as “zonas fronteiriças” entre disciplinas, “[s]em brigas na linha de delimitação” de suas singularidades, mas com “delimitações benevolentes” e cooperativas entre elas – em nosso caso, o dialogismo e a psicanálise.

Em tais zonas fronteiriças, alinhamo-nos a Bakhtin (2017a, p. 59, grifos no original), em *Por uma metodologia das ciências humanas*, ao pensar que o “objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*”, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. O ser falante desta pesquisa manifesta-se tanto na memória relatada da internação, quanto na análise desenvolvida, entendendo o gesto de pesquisa como “réplica, como posição semântica, como sistema de motivos” (Bakhtin, 2016, p. 78), à experiência pandêmica. Nisso se dá a “especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos e sentidos, e significados dos outros, etc. realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*” (Bakhtin, 2016, p. 72, grifos no original). Por fim, pela perspectiva bakhtiniana, contemplamos o objeto de pesquisa com interesse dialógico à zona entre *sujeitos* de pesquisa (o que inclui os pesquisadores). Com efeito, “[n]o processo da comunicação dialógica com o *objeto*, este se transforma em sujeito” (Bakhtin, 2017b, p. 40-41, grifos no original), permitindo que a voz da paciente internada, em diálogo com as vozes sociais pandêmicas que permearam o encontro desta com a pesquisadora, dialogizem-se⁴ no texto de pesquisa, forjado entre seus sujeitos (Bakhtin, 2015).

3 As autoras mencionam o conceito bakhtiniano de *excedente de visão*, produto da tensão entre singularidades imiscíveis, preservadas em suas diferenças, gerando um “conjunto das ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim”, levando à complementação do “outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (Bakhtin, 2023, p. 69).

4 Bakhtin defende que, no gênero romanesco, o autor, ao enformar a vida de uma personagem, acolhe a diversidade de vozes sociais que a circundam. Estas, também chamadas de linguagens sociotípicas ou heterodiscurso, “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos” que se tensionam no discurso do autor via dialogização ou interiluminação (Bakhtin, 2015, p. 67). O heterodiscurso, sendo a realidade da enunciação na vida e na arte, é também mobilizado de forma análoga neste relato de caso clínico.

Quanto ao encaminhamento dado às vozes sociais dialogizadas nesta pesquisa, salientamos que uma das estratégias propostas pela Organização Mundial da Saúde para lidar com o estigma de pacientes infectados por COVID-19 é abordar narrativas e casos de recuperação para, com isso, reduzir os impactos negativos na saúde mental dessa população (Pavani *et al.*, 2021). Considerando essa proposta, apresenta-se um relato de um caso de uma paciente que foi atendida por uma psicóloga durante a sua internação hospitalar, que durou cerca de 90 dias. Os atendimentos ocorreram sempre no leito onde a paciente se encontrava e tinham frequência de cerca de três vezes na semana, tendo em vista que o caso demandava um acompanhamento contínuo a fim de prevenir efeitos prejudiciais da internação prolongada, como a perda de noção de tempo e espaço, bem como o afastamento do ambiente familiar e das suas atividades de vida diária.

Para fins éticos, considerou-se a Resolução n. 510 de 2016 (Ministério da Saúde, 2016), que no primeiro artigo indica que não será registrada nem avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ou pelo Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito” (Ministério da Saúde, 2016, art. 1). Desse modo, o nome da paciente e outros dados que possam permitir identificá-la não são apresentados. Tais omissões não prejudicam a apresentação o do caso ou a discussão teórica.

O trabalho preocupou-se em desenvolver a discussão teórica considerando a irrepetibilidade dos eventos vivenciados com a paciente durante o momento singular da sua internação (Bakhtin, 2010). Com isso, não pretendeu generalizar os achados de pesquisa, mas enfocar a reflexão teórico-ética atinente às questões suscitadas pela pandemia.

No que se refere ao relato dos atendimentos, teve-se em vista a impossibilidade de descrever a totalidade dos eventos e das palavras trocadas e, portanto, a parcialidade e o inacabamento inerente à escrita. Optou-se pela ênfase na transmissão do tom volitivo-emocional dos encontros, assim como a reconstrução narrativa desenvolvida pela paciente.

3 RELATO DA INTERNAÇÃO

O ser expressivo e falante representado neste relato é uma mulher de aproximadamente 55 anos; branca; classe média, a quem atribuímos o nome fictício de Joana, visando à preservação do anonimato. Joana é casada e possui uma filha, um filho e um neto. Também, trabalha como professora de séries iniciais em uma escola municipal, profissão exercida há anos e a que se dedica muito; nas palavras da filha, “sempre foi muito ativa”, “sempre se virou para cuidar dos filhos”. Quanto à escolaridade, Joana, à época da internação, estava concluindo o curso superior de Pedagogia. A paciente refere ter “uma boa relação com seus pais”, nas suas palavras, já idosos; demonstrava muita proximidade com o pai, relatando que elas conviviam com bastante frequência e que ele era muito atencioso com ela. Não relata queixas ou preocupações especificamente relacionadas à mãe.

A paciente busca atendimento em um hospital de pequeno porte do município em que reside,

ingressando por meio do acolhimento⁵, quando apresentava sintomas de COVID-19, como falta de ar e muita dor no corpo. A paciente desmaia e, posteriormente, é encaminhada à Unidade de Terapia Intensiva COVID-19 desse hospital. Lá, é sedada e entubada, só acordando muitos dias depois.

Durante o período em que esteve sedada, lembra-se de alguns eventos e algumas falas da equipe, como quando sentiu alguém revirar seu corpo, dizendo “que pena, uma mulher bonita dessas se acabando em cima de uma cama”⁶, ou “não vai passar de hoje”. As intervenções com a paciente durante o período de sedação envolveram reproduzir áudios que os filhos enviavam. Após a paciente sair da sedação, foi possível realizar videochamadas para que se comunicasse com a sua família. Apesar de seguir entubada, conseguia se comunicar à sua maneira, e os filhos conseguiam expressar seus sentimentos relacionados às angústias e expectativas de recuperação da mãe. Conforme a vivência de internação hospitalar em contexto pandêmico testemunhada pela psicóloga, as visitas virtuais foram de suma relevância para o bem-estar dos pacientes e das suas famílias, bem como para amenização das angústias e ansiedades.

Joana indica que, ao acordar da sedação, esteve emocionada, chorando, quando, de repente, fora abordada por uma técnica de enfermagem da equipe da unidade que lhe mandou cessar o choro. Ao narrar tal acontecimento em um atendimento posterior, a paciente questiona: “quem disse que eu tava chorando de tristeza? Era de alegria de estar viva”. Nesse ponto, a ausência de escuta e de acolhimento não permite explorar e ressignificar os diferentes sentidos que uma expressão ou um comportamento podem abranger. Assim, o profissional supôs conhecer e, com isso, interpretou de modo equivocado a experiência singular da paciente manifestando, com isso, um modo de silenciamento que diverge drasticamente da prática analítica. Em um espaço que se pretende analítico, o não saber e a escuta ocupam um lugar de primazia; as suposições prévias e os julgamentos antecipados precisam estar em suspenso.

Após sair da UTI COVID-19 e passado o período de isolamento, a paciente foi para a UTI, onde podia receber visitas da família. Nos primeiros atendimentos, encontrava-se traqueostomizada, ainda dependendo de ventilação mecânica e não conseguindo comunicar-se através da fala. A comunicação era difícil, mas o manejo clínico oferecia *presença*. Não somente a presença para fazer companhia, mas a presença do profissional que se oferece como suporte para a escuta do sujeito, testemunhando sua narrativa e assumindo um lugar responsivo dentro de um cronotopo, a fim de compartilhar uma experiência junto ao outro. Além disso, é importante destacar que a ausência de convívio com familiares e pessoas próximas favorece um cronotopo em que o sujeito tem dificuldade de reconhecer a si mesmo sem o olhar do outro.

Com os atendimentos, foi possível compreender a forma como a paciente se comunicava, lançando mão de recursos como gestos, expressões e leitura labial. Em alguns momentos, com os cuidados necessários devido à pandemia, foi possível que a paciente recebesse visitas presenciais de alguns familiares.

Nos atendimentos realizados na UTI, Joana expressava sua angústia, seus medos, a vontade de

5 No hospital, os pacientes podiam ser internados via triagem no acolhimento ou encaminhados pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU). Via SAMU, os pacientes já ingressavam em leito na emergência. Via acolhimento, os pacientes passavam pela triagem da enfermagem e atendimento médico.

6 As falas entre aspas são transcrições literais do que foi relatado pela paciente.

retornar à casa, descrita como um espaço muito florido. Tal relato do espaço da casa irá contrastar com aquele feito posteriormente, do lugar onde estava durante o tempo em que esteve sedada e entubada. Relata ainda suas dores, mas ainda assim a esperança de que iria conseguir recuperar a sua saúde.

Após Joana não mais precisar de ventilação mecânica, enfim pôde comunicar-se verbalmente. Então, menciona não saber como era possível que eu compreendesse o modo de ela se comunicar durante os atendimentos, tendo em vista que seus familiares frequentemente não entendiam o que ela queria dizer. Nesse ponto, é necessário destacar que foi preciso acostumar-se ao modo da paciente se manifestar e, por vezes, recorreremos à interlocução escrita.

Estando em vias de recuperação, foi transferida à unidade de internação clínica. Com isso, passou a estar sempre acompanhada de algum familiar para auxílio dos seus cuidados, tendo em vista apresentar muita dificuldade em realizar atividades como portar-se de pé, caminhar e ir ao banheiro. Nesse período, também começou ir a elaborar cenas associadas ao período em que esteve sedada. Estas afiguram a jornada de estar sozinha e perdida, buscando retornar à própria casa; está sozinha em um lugar escuro, em uma cidade onde se perde. Nessa cidade, muitas pessoas se dirigem a um lugar sujo; lá, são “cortadas”, “picadas” por um homem. Joana relatou ter precisado parar muitas vezes para “descansar”, só depois retomando a busca da própria casa. Ainda, relatou algumas vezes ter sentido alguém segurar a sua mão, com isso reconhecendo certo amparo para seguir na sua busca.

Ao acordar, Joana não encontrou sua casa em um primeiro momento. Referiu ter se sentido em “outro país”, em um espaço desconhecido, sem a presença de uma instância de alteridade já familiar e conhecida. Pensava estar internada por ter tido uma filha, mesmo sem ter idade para gerar mais filhos, e que ela teria um nome, que acreditou ter sido uma escolha do marido, pois, para ela, esse nome aparentava ser estranho. Joana relata que a sua confusão fora amenizada quando um técnico de enfermagem perguntou a outro que dia era, e ela pôde, pela resposta à pergunta, se situar.

Na unidade de internação clínica, foi possível acompanhar uma visita do neto à paciente; visita que, nas palavras dela, “foi a cura para a cabeça”. Antes, apresentava gagueira para falar, confusão de pensamentos e dificuldade de lembrar seu passado, apesar de estar situada espacialmente. Após a visita do neto, sentiu-se renovada e ansiosa pelos planos futuros, pois pretendia concluir a graduação em Pedagogia em breve.

A internação se tornou um período em que a vida estivera em suspenso em alguns momentos; entretanto, pôde realinhar-se no e pelo contato e encontro com o outro. Joana vivenciou a morte de diversas pessoas fisicamente próximas a ela, na mesma unidade – uma experiência que pode ser compreendida como potencialmente traumática, pois coloca em questão a sua própria vida. No entanto, não deixou de construir modos de estar com os outros – através de vídeo chamada, da presença de profissionais da saúde que a acolheram e, por fim, com a visita do neto – a fim de poder retomar sua vida, sem negar a radical experiência da iminência da morte no cenário brasileiro de desalento. Nesse âmbito, uma experiência de tanta angústia só é suportável com a evocação da linguagem (Lacan, 1998) inscrita na cena de hospitalização pelas relações alteritárias nutridas com um outro-cuidador a quem se pode endereçar o enunciado (Bakhtin, 2016), conforme discutiremos na seção que segue.

5 DISCUSSÃO

O relato de Joana sobre o seu processo de adoecimento e de internação, assim como a relação construída entre analista e paciente, nos levaram à reflexão sobre o cronotopo pandêmico. Na leitura bakhtiniana, o conceito de cronotopo surge como recurso às análises literárias, relacionando tempo e espaço com “a imagem do homem na literatura” (Bakhtin, 2018b, p. 12). Para além da esfera artística, o cronotopo indicia a díade tempo-espaço enquanto elementos que participam indissociavelmente dos eventos, organizando as apreciações e as especificidades das interações discursivas entre sujeitos. A cronotopia, portanto, é parte constitutiva dos sentidos, dando o tom dos encontros alteritários (Bakhtin, 2018b).

Para o pensador russo, o contexto do ato ético demanda a encarnação de valores culturais (historicizados) no devir do sujeito, que responde a tais valores quando encontra seu interlocutor. Trata-se de um contexto concreto, sensível e tangível, em que se expressam tons emotivo-volitivos, ou seja, avaliações que envolvem a ética do encontro e os componentes ideológicos e emocionais que o abarcam (Bakhtin, 2010; 2023). O cronotopo refere a semantização do espaço e do tempo como *participantes* do encontro com o outro. Assim sendo, a cronotopia de um ato e de um enunciado também compõem a expressão de tonalidades volitivo-emocionais, nunca estáticas: “o próprio tempo da história é irreversível, evidentemente, mas no interior todas as relações são fortuitas e relativas (e reversíveis), posto que não há um centro de valores absoluto. Sempre ocorre alguma estetização da história” (Bakhtin, 2023, p. 14).

Em outras palavras, o princípio do ato é o encontro entre *eu* e *outro* como dois centros de valores distintos, radicalmente singulares e responsáveis por seus lugares subjetivos, que reatualizam os sentidos da cultura na interação viva (Bakhtin, 2010). No encontro dialógico, ocorrem os enunciados e, com eles, surge a possibilidade de ressignificar dialogicamente a experiência, retonalizando a compreensão de uma dada vivência (Benjamin, 2020), da mesma forma como os cronotopos “podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas” (Bakhtin, 2018b, p. 229), engendrando um diálogo espaço-temporal na construção de sentidos.

Podemos compreender que tal construção cronotópica de sentido fundamenta, estrutura e traz consistência ao dizer, atando-o à relação alteritária com o interlocutor, de maneira análoga à consistência imaginária de uma dada articulação simbólica que enfrenta o não-sentido do real. Segundo Lacan (2005), a cena analítica se estrutura, de um lado, pela “palavra que serve como senha” (p. 24), que tem a “propriedade de ser escolhida de forma completamente independente de sua significação” (p. 25) e, de outro, pela referência imaginária dessa palavra, fundada na “tentação, pelo sujeito, de constituí-la] *hic et nunc* na experiência analítica” (p. 28). Nesses excertos, ao preenchimento dêitico pelo sujeito enunciado – processo que organiza dois pequenos outros imaginários em uma dada cena, em um dado espaço e tempo – subjaz a dinâmica simbólica significante. Travando relações dialógicas com Bakhtin (2018b), podemos dizer que os pensadores se aproximam quanto ao papel estruturante das relações

espaço-temporais ao sujeito que enuncia, visto que o cronotopo organiza, na pequena cena, o horizonte ideológico e avaliativo de uma dada interação, ao passo que reenvia, na grande cena, aos sentidos outros historicizados na linguagem.

Mais adiante em seu ensino, Lacan (1995) afirma que o entrelaçamento entre o signo puro e sua significação imaginária, como ponto de estofo que ata o significante ao significado, enfrenta sempre a experiência de morte, na qual o sujeito percebe a arbitrariedade do significante no enlace com o significado. Por isso, “[a]s relações do homem com o significante [...] estão precisamente ligadas a essa possibilidade de supressão, de colocação entre parênteses de tudo aquilo que é vivido” enquanto material com significado (Lacan, 1995, p. 46), sendo essa vivência um dos efeitos do real, registro relativo ao impossível de representar. Logo, quando o ponto de capitonê, que enlaça uma significação, se esgarça, com isso esgarçando o enunciado à força bruta do real, o sujeito não tem possibilidade de advir, com isso formulando uma palavra plena (Lacan, 1998).

A palavra plena tem função evocatória, pois “[o] que [se busca] na fala é a resposta do outro” e, “[p]ara encontra-lo, chamo-o por um nome que ele deve assumir ou recusar para me responder” (Lacan, 1998, p. 301). No relato, Joana, saindo da sedação, qualifica a cena de um enfermeiro perguntando ao outro em que dia eles se situavam como condição de possibilidade à sua reorganização psíquica. Por um lado, a cena registra uma dinâmica de endereçamento do dizer ao outro, na e pela qual o sentido se constrói e se socializa (Bakhtin, 2016); por outro, a cena evoca a própria linguagem, com suas leis simbólicas e suas possibilidades de torná-las consistentes imaginariamente, via preenchimento dêitico (Lacan, 2005). Com isso, a experiência de afânise do sujeito, de seu evanescimento durante os primeiros momentos pós-sedação, é tensionada com a presença alteritária que a cronotopia comporta, abrindo as portas do enunciado ao sentido (Bakhtin, 2018b). Dito diferentemente, a pergunta sobre o dia certo daquela interação restitui à Joana as condições para que esta possa, pouco a pouco, reencontrar as sustentações espaço-temporais de um dizer que a abarque subjetivamente.

A cronotopia da internação por COVID-19, entretanto, traz suas particularidades. Pesquisadores bakhtinianos salientam que, no Brasil, as vivências ocorridas durante a pandemia se deram em um cronotopo específico, para o qual havia poucas referências sobre como se situar frente à iminência do risco de contaminação e à proximidade da morte. Rohling (2020) defende que, nessa cronotopia, “estão em contato tenso e intenso o vírus e o corpo” (p. 5227), deslocando os sentidos sociais da corporeidade. Leiroz e Sacramento (2021, p. 387), por sua vez, pontuam mudanças na vivência temporal, transformada em um “eterno presente, sem expectativas de futuro”.

No que se refere ao contexto brasileiro, Dunker (2023) enfatiza que o país apresenta especificidades na lida com lutos, a principal delas sendo a resistência ao reconhecimento, de modo que se buscar recalcar o tema, escamoteando do diálogo; no entanto, é necessário discuti-lo para a sua elaboração e produção. Nesse sentido, compreendemos que o contexto de morte incidente no cronotopo pandêmico exige a elaboração de uma miríade de lutos, em escala individual e social. Caso estes sejam reconhecidos e vivenciados, o sujeito pode vir a produzir algo novo a partir da falta. No entanto, se tal atravessamento não ocorre, o sujeito permanece em uma posição melancólica, de lamento pela perda. Para Dunker (2023), a elaboração ocorre quando o sujeito enlaça o luto à própria narrativa.

Para compreender a noção de trauma evocada pelo desalento no cronotopo pandêmico, utilizamos o conceito tal conforme este fora abordado e desenvolvido por Freud (2010a; 2010b), designando um conteúdo não elaborado, ligado, simbolizado e articulado à história do sujeito. Para que ocorra a elaboração/perlaboração psíquica, é preciso um trabalho⁷ que envolve “dar tempo ao paciente para que ele se enfronte na resistência” subjacente ao sintoma, “para que a supere, prosseguindo o trabalho apesar dela” (Freud, 2010a, p. 207-208). Na cena analítica, a alteridade entre analista e analisando sustenta, no meio discursivo-objetivo, o processo psíquico necessário ao enfrentamento do sintoma, contrário à “política de avestruz”, segundo a qual o paciente, nada querendo saber do que lhe aflige, esconde-se do desconforto representado pela pesquisa inconsciente (Freud, 2010a). O conteúdo a ser elaborado precisa “tornar-se um digno adversário, uma parcela do seu ser fundamentada em bons motivos, de que cabe extrair algo valioso” para a vida futura (Freud, 2010a, p. 203).

No caso de Joana, um dos prováveis indícios de elaboração é a carga afetiva, emotivo-volitiva que acompanha a interação discursiva com a psicóloga, conforme a rememoração da cena em que a paciente chora, mas não por tristeza, senão pela alegria de continuar viva. Vertzman e Romão-Dias (2020) pontuam que a possibilidade de elaborar a dor insuportável em experiência, narrando o sofrimento, é um ponto crucial do trabalho psíquico, propiciando que o sujeito encadeie as situações vivenciadas a uma história socializável. Disso deriva o argumento de Dunker (2023) de que há uma função política em inscrever o luto na história, na forma de um traço que irá modificar o sujeito. Assim, o ato ético em que Joana se engaja com a psicóloga reestrutura a vivência em uma experiência articulada nos polos do eu e do outro, trazendo ao enunciado o conteúdo emotivo-volitivo que tonaliza a dinâmica responsiva alteritária (Bakhtin, 2010). A política envolvida nesse ato historicizado implica o tensionamento entre a cronotopia da sedação, da solidão, da impossibilidade de comunicar-se com a família senão pela mediação de tecnologias, e a concretude do encontro com a psicóloga. De fato, segundo Bakhtin (2018b), o encontro e o limiar são cronotopos que acenam à radicalidade alteritária incidente na transformação mútua entre sujeitos, o que pode ser percebido na ressemantização do choro entre tristeza e comemoração, desamparo e alívio.

O trabalho do analista, por definição, implica escuta e acolhimento à subjetividade, a partir de uma dinâmica transferencial que dialogiza cenas passadas ao tempo-espço do encontro. A relação transferencial abrange uma particular relação que permite ao analisando recordar antigos modelos de amor (Freud, 2016), na forma de uma “catarse dos elementos inconscientes” (Lacan, 2008, p. 143) por conta dos desfechos enunciativos singulares que a rememoração pela fala demanda. Em nosso caso, o cronotopo da sessão psicanalítica, modificada pelo cronotopo hospitalar e pandêmico, inscreve o corpo recém-saído da sedação em uma situação espaço-temporal que, aos poucos, semantiza e interpreta as inclinações do próprio corpo à interação, como no caso dos gestos, das expressões faciais e da leitura labial. Trata-se de um reencontro do corpo com a linguagem que, literalmente, proporciona um solo comum a ressignificação do impossível de compreender por parte dos familiares. Efetivamente, a partir da análise, pode-se interrogar a posição ocupada pelo sujeito frente aos outros significativos,

⁷ Segundo nota de rodapé do tradutor Paulo César de Souza, *durcharbeiten*, *Durcharbeitung*, trabalhar (*arbeiten*) ao lado, através (*durch*).

considerando que o analista passa a integrar essa série de outros significativos para o sujeito.

Ainda sobre a cena que visa ocultar o afeto de Joana, podemos dizer que a narrativa em análise é tecida por constantes construções, reconstruções e ressignificações de lembranças ao longo do processo analítico, processo em que o sujeito ocupa um tempo *fora do tempo*, sem contornos precisos entre início, meio e fim (Souza, 2018, p. 391). Compreendemos o referido caráter “fora do tempo” não como a virtualização do tempo e do espaço, mas a construção de um lugar e de um ritmo de fala que não apresse ou corte a fala do sujeito indevidamente, esperando pela emergência de sua realização em palavra plena (Lacan, 1988; 1998). Explorando o relato da paciente quando esta afirma não saber como a analista pudesse compreender o que ela dizia, podemos supor que o cronotopo pandêmico em contexto hospitalar incide na socialização do dizer – mais especificamente, na passagem do discurso interior ao exterior⁸ (Volóchinov, 2018) – e nas próprias dinâmicas alteritárias da interação pela injunção ao afastamento entre interlocutores. Dito de outro modo, espaço-tempo pandêmico parece semantizar o silêncio – presente em figuras narrativas como o relato da sedação – como modo de interlocução normalizado, corrente, que causa espanto ao ser respondido pela escuta da analista em atenção flutuante. Nesse caso, não se trata de compreensão racional, tampouco de responder a todos os pedidos da paciente, mas da dialogização entre o cronotopo pandêmico-hospitalar àquele da sessão analítica, dialogizando linguagens, “ligando” um dizer a outro pela via do afeto e, enfim, produzindo os efeitos (trans)formadores do encontro.

O cronotopo vivenciado dentro de uma UTI, conforme o relato, se caracteriza também pela experiência de sedação e inconsciência; além disso, trata-se de um espaço com iluminação e barulhos constantes, em que a percepção da morte de outros pacientes causa tensão, conforme relato pela paciente durante atendimento. Há ainda um potencial estressor e traumático nesse ambiente, cujo trabalho dos profissionais busca minimizar (La Calle, Martin; Nin, 2017; Parreiras *et al.*, 2020). No estudo realizado por Parreiras *et al.* (2020), por exemplo, os pacientes relataram a percepção de um tempo em suspenso e a sensação de desorientação, de maneira similar à descrição dos sintomas depressivos conforme descritos por Kehl (2009). A desorientação, nesse âmbito, reflete um desencontro do paciente com o tempo dos outros, aquele comentado e reacentuado pelas vozes do heterodiscurso (Bakhtin, 2015), o qual gera um senso de estabilização da realidade discursiva comum. Em nosso caso, Joana ocupava um cronotopo limítrofe entre o pandêmico-hospitalar e aquele deiticamente reatualizado na sessão de psicanálise, habitando tal entrelugar de modo mais ou menos solitário, sobretudo quando está em coma, incapaz de verbalizar.

O entrelugar cronotópico referido contribui para a formação de imagens de despedaçamento do corpo, remetendo às fissuras entre o dentro e o fora, com isso produzindo uma imagem do horror, afeto que compõe a dimensão traumática. No entanto, a partir dessa posição, o sujeito pouco consegue narrar e, por consequência, assimilar o que foi vivenciado (Benjamin, 2020). Na construção narrativa produzida por Joana, há um movimento enunciativo no qual a paciente pôde traduzir parte da experiência de coma vivenciado durante o período em que ela esteve na UTI. Isso se mostra na menção ao

⁸ Segundo Volóchinov (2018), o enunciado se constitui na dialética entre o discurso exterior, aquele objetivado e compartilhado nas/pelas coletividades, e o discurso interior, que é uma assimilação reacentuada do primeiro.

“reviramento do corpo” pelos profissionais de saúde, indício de valoração da experiência no/pelo encontro alteritário com a psicóloga. Nesse momento do relato, testemunhamos como o cronotopo pandêmico, com as mortes em massa e a demanda de trabalho eficaz dos profissionais, transformou corpos em objetos desprovidos de subjetividade (Rohling, 2020). A possibilidade de a paciente responder às experiências de não-reconhecimento do próprio corpo na/pela enunciação de sua experiência indicia um início de perlaboração.

Apesar de todas as angústias colocadas, a paciente também menciona o tempo para refletir como um dos elementos positivos da internação. No encontro com o analista, construiu-se uma narrativa sobre a experiência de infecção por COVID-19, contemplando a sedação e a internação na UTI, enfim inscrevendo esses eventos na própria história – processo agudizado pela relação alteritária em um cronotopo compartilhado, fundando uma atmosfera emotivo-volitiva vincular no contexto da UTI. No caso de Joana, a analista promoveu outros vínculos através de tecnologias digitais, tendo em vista a transmissão de áudios de familiares. A voz da analista convoca uma consciência desestruturada pela solidão a retomar sua participação no diálogo com outras vozes, finalmente reencontrado a “rota” de retorno para a própria “casa”, o microcosmo familiar. Em termos lacanianos, podemos considerar que se trata de uma relação de transferência, sendo o espaço de análise – ainda que circunscrito ao cronotopo do hospital – um ambiente de escuta e elaboração de fantasias para as experiências em que é possível resgatar a posição desejante (Lacan, 1988; 2010).

É na tensão entre singularidades contrapostas no encontro inscrito no cronotopo pandêmico, em contexto de internação hospitalar, que os parâmetros espaço-temporais constitutivos do sentido se reinscrevem. Na perspectiva bakhtiniana, diálogo com o outro não é um movimento tranquilo, em que um fala e o outro complementa; trata-se, ao contrário, da emergência das diferenças e, com isso, da “não simplificação da atividade da linguagem” (Di Fanti, 2012, p. 322). O sentido, nessa abordagem, é construído no encontro com o outro: “Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contactando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos” (Bakhtin, 2017c, p. 19).

O trabalho do analista apresenta um particular estilo de diálogo no modo de colocar suas questões e de responder ao paciente. Trata-se de um trabalho que requer uma abertura à escuta do outro com o que isso comporta de imprevisto, tendo em vista a associação livre. Na experiência de Joana, a paciente ocupa uma posição de objeto que é manipulado pelos profissionais e como objeto que não escuta o que é falado ao redor. Tal posição é evidente quando se fala sobre a morte da paciente na frente dela, como se ela fosse incapaz de escutar e de sentir. O lugar de diálogo como encontro é uma possibilidade de restaurar a dimensão subjetiva. Isso se dá também quando Joana encontra seu neto, o que promoveu a “cura para a cabeça” da paciente, nas suas palavras.

Freud, a partir do seu trabalho com o inconsciente, assinalava a morte como psiquicamente irrepresentável, uma vez que nunca é vivenciada pelo próprio sujeito durante a vida. Desse modo, nunca se atingiria uma experiência equivalente ao nada absoluto (Freud, 2010b). Bakhtin (2023, p. 84), por sua vez, discorre sobre a impossibilidade de o sujeito observar a própria morte desde a sua própria perspectiva: “só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), con-

vincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada”. A partir desses pensadores, pode-se assinalar a relevância do trabalho analítico em um espaço habitado pela iminência da morte. Trata-se da possibilidade de falar da angústia sem reprimi-la, de dirigir-se a um outro, de produzir palavras e sentidos, que podem ser contraditórios, não permanecendo em uma única posição de terror e horror.

Dunker (2023), na sua leitura sobre o luto, enfatiza que o vazio do terror ocorre em um “tempo fora do tempo” (Dunker, 2023, p. 269), visto que não é marcado pela simbolização; simbolização que, por sua vez, demanda uma alternância entre presença e ausência da alteridade para operar (Lacan, 1995). A partir da sua colocação, pode-se rememorar o que Joana fala acerca de estar hospitalizada, sem saber os dias, com poucas referências do momento que estava vivenciando. Situação que é parcialmente sanada com a presença da sua família na internação. Nesse sentido, estar desorientado é perceber-se só, sendo o cronotopo a réstia de alteridade com que se constrói algum sentido. O analista reforça a vivência alteritária perlaborativa, evocando tons volitivo-emocionais que ajudem a reestruturar os espaços internos e externos nos quais se possa viver. Bakhtin articula a expressão do tom emotivo-volitivo com os sentidos que o sujeito atribui a cada momento e relação vivenciada: “Se o homem não fosse mortal, seriam extintos o tom volitivo-emocional desse fluxo, desses antes e depois, ainda e já, agora e naquele tempo, sempre e nunca, peso e significação do ritmo sonoro” (Bakhtin, 2023, p. 15-16).

O nascimento e a morte traçam contornos que limitam e, com isso, movimentam o sujeito na sua busca por atribuir sentidos e valores às suas experiências finitas. A expressão desses sentidos e valores ocorre sempre em um discurso, em um projeto enunciativo, em que o tom volitivo-emocional manifesta o lugar singular e único do sujeito. Nessa construção de sentidos relativos à finitude, a posição do analista não visa à representação e à elaboração total das experiências, pois isso seria impossível e, além disso, esgotaria a possibilidade de variação e mudança de sentidos. O lugar alteritário do analista vem a reforçar a emergência do novo, do desconhecido (Souza, 2018). Esse lugar promove um deslocamento de sentidos, construindo outros tons emotivos-volitivos. Observa-se alguns traços desse processo quando Joana narra ter sido repreendida por uma profissional de saúde por estar chorando, julgando saber o motivo pelo qual Joana chorava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo relatar e discutir, na interface entre o pensamento bakhtiniano e a psicanálise, um caso de acompanhamento psicológico em internação hospitalar por COVID-19, visando a refletir sobre possíveis relações entre elaboração psíquica e alteridade no cronotopo pandêmico. Partimos da hipótese de que problemas no reconhecimento de si e do outro no tempo e no espaço pandêmicos incidam na constitutiva relação entre experiência, enunciação e subjetivação. Para desenvolver a discussão, apresentamos um relato de caso clínico em psicanálise. Os atendimentos foram realizados em uma instituição hospitalar; local onde uma das autoras trabalhou como psicóloga durante a pandemia. A internação da paciente durou cerca de noventa dias. Nesse período, a paciente esteve entubada, em coma induzido; posteriormente, voltou a estar consciente e recebeu visitas de familiares.

Ao longo dos atendimentos, discutimos a resignificação da angústia na experiência de interação, pontuando os temas do vazio e da morte iminente no ambiente hospitalar e no cronotopo pandêmico. Compreendemos que esses movimentos de elaboração da angústia foram possíveis devido, também, à organização espaço-temporal que organiza o encontro entre a paciente e a analista. Logo, partindo de Bakhtin (2018b), encontro com o outro parece contribuir para a sustentação da dimensão subjetiva e sua realização na palavra em face ao sofrimento no cronotopo pandêmico, processo que, segundo Lacan (2005), atualiza dimensões dêiticas na estrutura simbólico-significante. Retomando nossa hipótese pelo viés interfático entre a perspectiva bakhtiniana do cronotopo e aquela de Lacan (1988; 1998; 2010), relativa à evocação intersubjetiva na/pela palavra, a noção de encontro entre um sujeito e o outro, que lhe presta escuta, vai além da atualização dêitico-pragmática no enunciado, sugerindo que as categorias de tempo e de espaço semantizam e interpretam a própria possibilidade de transformar uma vivência desestruturante em experiência enunciativa e compartilhável com outros.

Por meio da construção narrativa da paciente, desenvolveu-se um modo de não estar fixada em uma situação de horror e incapaz de tramitar alguma produção e elaboração psíquica. A capacidade da paciente significar o seu sofrimento, resgatando suas referências, seus pontos de amparo na família e sua construção de planos para o futuro, foram enlaces construídos na linguagem e no diálogo. Sendo assim, estar com o outro no cronotopo pandêmico envolveu a necessidade de reconhecer e narrar a angústia.

A experiência narrada por Joana não implicou a fixação em um estado de desalento, uma vez que, através do diálogo, constroem-se meios alteritários de experienciar o mundo e, conseqüentemente, recursos psíquicos e coletivos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do Romance I: A estilística (1934-1935)*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017a. p. 57-79.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b. p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017c. p. 9-19.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo

Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018a.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018b.

BAKHTIN, Mikhail. *O autor e a personagem na atividade estética*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

BARBOSA, Vanessa Fonseca; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: ROCHA, D., DEUSDARÁ, B., ARANTES, P.; PESSÔA, M. (org.). *Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 185-200.

BENJAMIN, Walter. *O contador de histórias e outros textos*. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Editora Hedra, 2020.

BIRMAN, Joel. *O trauma na pandemia do Coronavírus: suas dimensões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais, éticas e científicas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. *Revista Desenredo*. Passo Fundo, volume 8, no. 1, 2012. Disponível em <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2651>. Acesso em 02/01/2024.

DUNKER, Christian. *Lutos finitos e infinitos*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar (1914). In: *Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: ("O caso Schreber")*, artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913). Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

FREUD, Sigmund. *História de uma neurose infantil: ("O homem dos lobos")*, além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

FREUD, Sigmund. *Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)*. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GRILLO, Sheila Camargo. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, Pavel. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. p. 19-38.

GRILLO, Sheila; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Registros de Valentin Volóchinov nos arquivos do ILIAZV. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 7-56.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

LA CALLE, Gabriel Heras ; MARTIN, Mari Cruz ; NIN, Nicolas. Seeking to humanize intensive care. *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*. São Paulo, volume 29, no. 1, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5385980/> . Acesso em: 02/01/2024.

LACAN, Jacques. O seminário, livro 7: a ética da psicanálise. Tradução de Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 238-324.

LACAN, Jacques. O simbólico, o imaginário e o real. In: LACAN, J. *Nomes-do-pai*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 11-53.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Tradução de M. D. Magno. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, Jacques. O seminário, livro 8: a transferência. Tradução de Dulce Duque Estrada. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LEIROZ, Flavia Pinto; SACRAMENTO, Igor. Cronotopias da intimidade catastrófica: testemunhos sobre a COVID-19 no *Jornal Nacional. Estudos históricos*. Rio de Janeiro, volume 34, no. 73, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210209>. Acesso em: 02/01/2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Resolução nº. 510, de 7 de abril de 2016*: dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 02/01/2024.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PARREIRAS, Paula Sampaio *et al.* O Tempo Vivido no Centro de Terapia Intensiva: a percepção da passagem do tempo na internação. *Revista da SBPH*. São Paulo, volume 23, no. 1, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582020000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 02/01/2024.

PAVANI, Fabiane Machado *et al.* Covid-19 and repercussions in mental health: a narrative review of literature. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. Porto Alegre, volume 42, n. spe, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/YD6WWBgJmKcBY8jNsFypSd/?lang=en>. Acesso em: 02/01/2024.

PINHEIRO, Marina Assis; AGUIAR, Mariana Bentzen; CARVALHO, Glória Maria Monteiro. Limites e possibilidades de interlocução entre o dialogismo bakhtiniano e a psicanálise. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, volume 22, no. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rplp/a/5sPFVx7tcTCHdgpPmXpMKdB/?lang=pt#>. Acesso em: 02/01/2024.

SOUZA, Mauricio Rodrigues. O jogo dos sentidos em psicanálise: alteridade, verdade e construção, *Psicologia USP*. São Paulo, volume 29, no. 3, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/154617>. Acesso em: 02/01/2024.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas, *Fórum Linguístico*. Florianópolis, volume 17, no. 4, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8075476.pdf>. Acesso em: 02/01/2024.

VERZTMAN, Julio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: o trabalho psicanalítico na

pandemia de COVID-19, *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, volume 23, no. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/FCst676jKy6YVJdgwvDRM-QB/?lang=pt#> Acesso em: 02/01/2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª edição, São Paulo: Editora 34, 2018.

Submetido em: 23/01/2024

Accite em: 09/12/2024

HAVAN E BOLSONARISMO: UMA ANÁLISE CRÍTICA INTERTEXTUAL

HAVAN AND BOLSONARISM: A CRITICAL INTERTEXTUAL ANALYSIS

Elisa Sodré Teixeira¹

Universidade Estadual do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-6365-1762>

elisasodre172@gmail.com

Ana Maria Sá Martins²

Universidade Estadual do Maranhão

<https://orcid.org/0000-0002-6397-4190>

anamariasapericum@gmail.com

RESUMO: Este artigo pretende analisar como as relações intertextuais em uma publicidade da rede de lojas Havan são estabelecidas, investigando as possíveis associações entre o bolsonarismo e essa empresa. Para tanto, utilizou-se a categoria intertextualidade, concernente ao significado acional da Análise de Discurso Crítica (ADC), e nos termos de Mozdzenski (2009) para aprofundar a investigação sobre o discurso imagético. Visando aprofundar essa análise, utilizou-se o aparato teórico-metodológico da Gramática do Design Visual, especialmente para acentuar a discussão acerca das condições de produção do discurso, tendo em vista a ênfase na metafunção representacional dessa teoria por meio da categoria "tipo de estrutura visual", que permite analisar a representação dos atores sociais nas imagens. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, sendo os principais materiais consultados os autores Chouliaraki e Fairclough (1999), Resende e Ramalho (2021), Kress e Van Leeuwen (1999, 2006) e Mozdzenski (2009).

PALAVRAS-CHAVE: Bolsonarismo; Anúncio; ADC; GDV.

ABSTRACT: This article aims to analyze how intertextual relations are established in an advertisement for the Havan chain of stores, investigating possible associations between Bolsonaroism and this company. To this end, the category of intertextuality was used, concerning the actional meaning of Critical Discourse Analysis (CDA), and in the terms of Mozdzenski (2009) to deepen the investigation on the imagetic discourse. Aiming to deepen this analysis, the theoretical-methodological apparatus of the Grammar of Visual Design was used, especially to accentuate the discussion about the conditions of discourse production, given the emphasis on the representational metafunction of this theory through the category "type of visual structure", which allows analyzing the representation of social actors in the images. Regarding the methodological procedures, this research is characterized as qualitative and bibliographical, with the main materials consulted being the authors Chouliaraki

1 Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão, bolsista de Apoio Técnico e Institucional. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas.

2 Professora Adjunta do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Maranhão e professora na Rede Municipal de Ensino, na UEB Santa Clara. Membro do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas.

and Fairclough (1999), Resende and Ramalho (2021), Kress and Van Leeuwen (1999, 2006) and Mozdzinski (2009).

KEYWORDS: Bolsonarist ideology; Advertising; ADC; GDV.

INTRODUÇÃO

A Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Gramática do Design Visual (GDV) são teorias de grande relevância para o campo da Linguística e estão atreladas aos campos das Ciências Sociais e Psicologia, por exemplo. A ADC é uma teoria que investiga as enunciações de maneira a desvendar as relações de poder, ideologia e hegemonia que permeiam os discursos. Majoritariamente, essas relações encontram-se mascaradas nas entrelinhas dos enunciados, sendo possível seu desvelamento apenas por meio do exercício crítico sobre o contexto de produção dos textos, bem como o conhecimento acerca da realidade social, cultural e linguística.

De maneira similar, a GDV opera enfatizando o estudo das estruturas visuais e priorizando a ideia de que as imagens, símbolos e outras formas podem transmitir mensagens com mesmo impacto das estruturas verbais. Compreendemos isso,

porque a dimensão discursiva corresponde a um conceito mais amplo, uma vez que abarca as duas modalidades da linguagem (oral e escrita) em combinação com outras formas de semiose, tais como as imagens visuais, bem como a comunicação não-verbal, conforme sugerem Chouliaraki e Fairclough (1999). (Silva; Ramalho, 2012, p. 8)

Dessa maneira, considera-se relevante levarmos em consideração a análise dos elementos verbais e não verbais quando estamos falando de discursos. Pois, seja em situações formais ou informais de uso da língua, o texto escrito e o texto não escrito estão presentes. Por exemplo, em uma charge temos elementos verbais e visuais. Nas publicidades normalmente isso também acontece. Essa característica permite que ela seja considerada como um texto multimodal (Kress e Van Leeuwen, 1996: 183 *apud* Peterman, 2005, p. 1)

Dentre as particularidades da publicidade, destaca-se a facilidade intertextual intergêneros. De acordo com Marcuschi (2002, p. 32 *apud* Lara 2007), existem gêneros mais propensos a fazer intertextualidade intergênero. Segundo Cerveira (2009), a intertextualidade intergenérica é uma maneira de intertextualidade na qual um certo gênero se apropria de elementos de outro gênero para se constituir.

Nesse sentido, em muitas publicidades ocorre intergenericidade com a propaganda, motivo pelo qual, por vezes, observamos os termos publicidade e propaganda sendo usados como sinônimos (Muniz, 2004), como se não houvesse diferenças entre eles. Contudo, sabe-se que publicidade e propaganda são gêneros textuais diferentes, mas utilizam técnicas e veículos comuns (Muniz, 2004) para divulgar ideias, seja com objetivo comercial (propaganda) ou não (publicidade).

Sabendo da possibilidade de intergenericidade em textos, especialmente em anúncios publicitá-

rios e propagandas, supomos ser possível verificar traços propagandísticos em publicidades da empresa Havan, partindo do conceito de propaganda como ação de propagar ideias, princípios e doutrinas (Muniz, 2004) e da possibilidade de ser direcionada a consolidar representações e ideologias. Como destaca Silva e Ramalho (2012, p. 9):

Mas resulta que, em situações específicas, deparamo-nos com a força crescente da mídia quanto a ações de consolidar formas de representação e ideologias, de modo a imprimir um caráter de veracidade, ou mesmo de validade (seja de fatos, notícias ou de propagandas de produtos entre outros), ao mesmo tempo em que costuma instaurar uma ordem simbólica, mediante “ações retóricas tipificadas” na produção de sentidos (Silva; Ramalho, 2008).

A empresa Havan é dirigida pelo empresário, e dono, Luciano Hang, conhecido por apoiar o ex-presidente Jair Bolsonaro (Uol, 2020). No decorrer do trabalho serão tecidas mais considerações acerca dessa relação.

Visando verificar os elementos intertextuais da propaganda analisada, somamos ao uso da Análise de Discurso Crítica e à Gramática Design Visual, as reflexões de Mozdzenski (2009) acerca da intertextualidade em textos multimodais. Além disso, pretendemos enfocar o eixo de produção na elaboração do discurso da publicidade, analisando a articulação das vozes que participam da composição e como elas são representadas.

As categorias utilizadas na análise são intertextualidade e tipo de estrutura, sendo a primeira empregada nos termos da ADC para análise dos enunciados verbais e, conforme o modelo de Mozdzenski (2009), para investigação das relações intertextuais nos elementos visuais. A análise do tipo de estrutura foi realizada como forma de afunilar a discussão acerca da intertextualidade e da representação dos sujeitos aludidos no texto visual.

Este estudo divide-se em tópicos, os quais versam, respectivamente, sobre: intertextualidade na perspectiva da ADC, intertextualidade em imagens, os gêneros publicidade e propaganda, relação entre Bolsonarismo e Havan, análise de uma propaganda/publicidade da empresa em questão e, por fim, são tecidas as considerações finais.

I INTERTEXTUALIDADE NA PERSPECTIVA DA ADC

A abordagem de Norman Fairclough é uma das mais comentadas na Análise de discurso Crítica, sendo denominada de Teoria Social Crítica. Fairclough (2003) ampara-se em vários estudos sociais e linguísticos, principalmente na Linguística Sistêmico Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday (1973), para identificar os significados do discurso. Para chegar nos significados do discurso, Fairclough transforma as metafunções da linguagem da LSF. Dessa forma, as metafunções ideacional, interpessoal e textual convertem-se em significados, a saber: acional, representacional e identificacional. Os significados representacionais e identificacional derivam da metafunção interpessoal, enquanto o significado acional decorre da metafunção textual.

A intertextualidade, dentro da ADC, é uma categoria pertencente ao significado acional, que está relacionado às maneiras de agir discursivamente em práticas sociais (Resende; Ramalho, 2021).

Sem usar o termo intertextualidade, Bakhtin postula que os textos são dialógicos em dois sentidos, pois mesmo que sejam monológicos, participam de uma cadeia dialógica respondendo a outros e antecipando respostas; e devido à polifonia do discurso, isto é, ele articula diversas vozes (Bakhtin, 2002 *apud* Resende; Ramalho, 2021). Segundo Resende e Ramalho (2021), a análise intertextual não se limita a identificar o discurso relatado. Ela consiste, inicialmente, na verificação de quais vozes são incluídas e quais são excluídas. E, partindo dessa presença, é interessante examinar a relação que se estabelece entre elas, tendo em vista que a articulação pode ser harmônica ou tensa.

Nos termos das autoras aludidas, “a intertextualidade cobre uma gama diversa de possibilidades” (p. 65). Assim, o relato pode ser fiel ao que foi dito (discurso direto), como também pode não ser tão fiel assim (discurso indireto). Isso esclarece muito sobre a fronteira entre os dois, se é forte ou fraca. Normalmente a fronteira é forte quando há demarcação do discurso relatado por aspas ou travessão, ou quando se transforma o discurso direto em indireto. Utilizar o verbo dizer depois da oração subordinada “que”, mudar pronomes de 1ª e 2ª pessoa para 3ª, mudar dêiticos e mudar verbos para o passado são formas de fazer essa conversão (Fairclough, 1995 *apud* Resende; Ramalho, 2021)

2 INTERTEXTUALIDADE NO TEXTO VISUAL

Segundo Cavalcante e Costódio Filho (2010 *apud* Furtado, 2018), as ações sociais e cognitivas que originam o texto estão do mesmo lado. Esses autores destacam as tendências no estudo do texto de analisar a multimodalidade (Furtado, 2018) considerando a independência do visual em relação ao verbal. Ou seja, verificam que as estruturas visuais são tão capazes de produzir sentidos quanto as estruturas verbais.

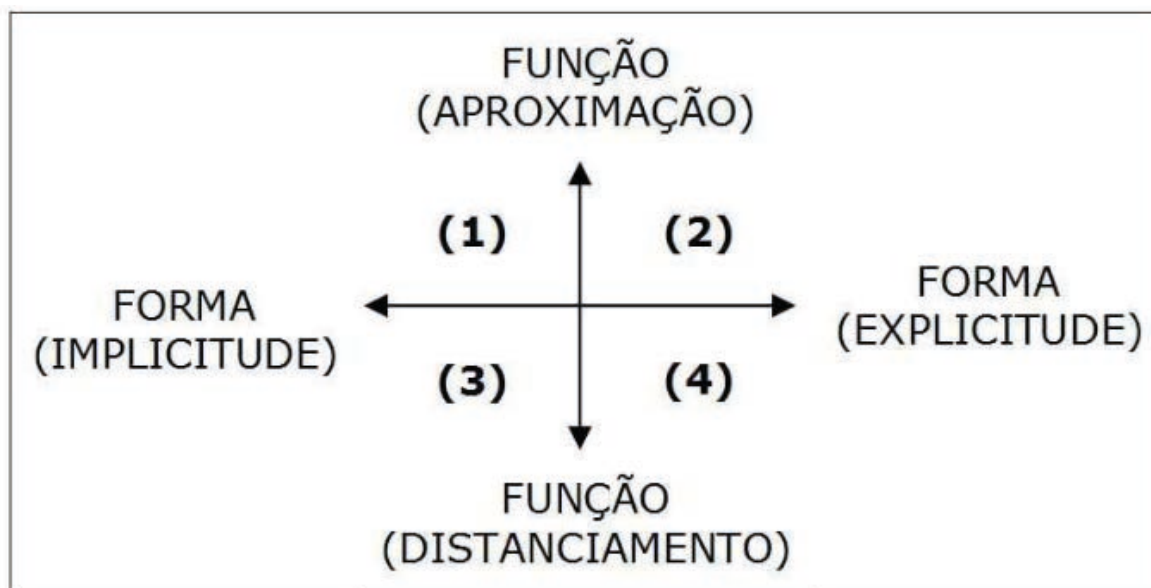
Mozdzinski (2009) desenvolveu um modelo analítico voltado para investigar a intertextualidade em textos multissemióticos. Esse modelo foi postulado com base na noção de intericonicidade, proposta por Courtine (2006) e nas contribuições dos estudos cognitivos e visuais. Para Courtine (2006),

mais do que uma concepção meramente sincrônica e técnica da análise das imagens, o estudo desse fenômeno visa mostrar que, assim como os textos são tecidos de intertextualidade, as imagens são atravessadas por uma intericonicidade cujas formas e deslocamentos devem ser reconstruídos a partir da investigação de seus modos de produção, de circulação e de recepção na cultura visual de um momento histórico determinado. (Mozdzinski, 2009, p. 17)

Ele destaca a relevância da memória na análise intericônica, pois ela possibilita a recordação de coisas do passado e discursos que estão em outros espaços (Gregolin, 2000 *apud* Furtado, 2018).

Mozdzinski usou o seguinte esquema para analisar a intertextualidade/intericonicidade em videoclipes:

Gráfico 1 – Representação da intertextualidade pela forma e pela função



Fonte: Mozdzenski (2009, p. 17)

Assim, tomando por base Mozdzenski, podemos pensar na presença de intertextualidade em um texto multimodal, como é o videoclipe, e pode ser a publicidade, existindo então a possibilidade de ser investigada a partir dos parâmetros ilustrados no gráfico 1, podendo ser a forma que se apresenta a imagem explícita ou implícita, aproximada ou distanciada dos textos que retoma. Destacamos que esses termos são importantes para o entendimento de como as vozes alheias são incorporadas ao novo discurso (Mozdzenski, 2009)

Somamos à noção de intertextualidade em textos multissemióticos à Gramática do Design Visual. Essa teoria foi desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1999, 2006) e apresenta metafunções, são elas: representacional, interativa e composicional. Cada uma destas possui categorias de análise que nos permitem observar de que maneira a linguagem atua nas estruturas visuais, sendo possível entendermos as funcionalidades dos elementos que as compõem.

Neste artigo, analisaremos o tipo de estrutura da publicidade selecionada, que faz parte da metafunção representacional. Por meio desta categoria pretendemos investigar a forma como foram representados os sujeitos e objetos discursivos que integram o texto visual.

Segundo Arruda *et al.* (2017, p. 161),

A metafunção representacional é observada nas imagens através dos participantes representados pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e dos próprios participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.

Ela leva em conta as circunstâncias, a ação e os participantes da imagem. Dentro da metafunção representacional as estruturas dos textos visuais podem ser de dois tipos: narrativa ou conceitual.

3 OS GÊNEROS PUBLICIDADE E PROPAGANDA

É comum a confusão no emprego dos termos publicidade e propaganda, isso porque os dois visam a influenciar os leitores/observadores. De acordo com Muniz (2004), a priori a palavra “publicidade” estava relacionada ao ato de tornar pública determinada coisa, uma vez que teve origem no termo francês *publicus*, o qual dava a ideia de público. Mais tarde, ganha a significação que possui hoje, estando relacionado ao comércio de produtos e serviços. A confusão entre os termos ocorre justamente por conta da divulgação que ambos almejam. Enquanto a publicidade divulga algo com intuito comercial e utilizando-se da persuasão, a propaganda divulga ideias, mas sem visar o comércio.

Muniz (2004) afirma que ambas as formas possuem objetivos distintos, todavia, utilizam técnicas e veículos comuns. A partir disso, entende-se então que a confusão se faz tanto pelos mecanismos de divulgação quanto pela ideia de partilhar algo, seja com vistas ao mercado ou não.

Ainda segundo a autora, a publicidade tem suas raízes na Grécia Antiga, precisamente na cidade de Pompeia. Durante esse período até a Idade Média indícios apontam que os anúncios publicitários aconteciam através de tabuletas e pela oralidade, pois os que vendiam gritavam os produtos. A partir do período medieval os símbolos passam a ser veículo de comunicação (Muniz, 2004), isto é, determinada imagem significava a venda de certo produto. Posterior a esse momento inicia-se a publicidade por meio do papel, com a invenção da imprensa no século XV.

Quanto à propaganda, é possível dizer que desde o surgimento do termo presta-se à divulgação de ideias, visto que foi utilizado pela primeira vez durante o século XVII, servindo para divulgação da religião. Posteriormente, com a Reforma protestante, essa forma de publicação passa a ser usada não somente pela igreja católica, mas também por outras instituições, com o mesmo objetivo: propagação de ideias, ocorrendo assim a diversificação das ideologias disseminadas por meio da propaganda (Muniz, 2004).

Isto posto, verificamos que propaganda e publicidade não são a mesma coisa, apesar de, por vezes, serem usadas como palavras sinônimas, como já foi aludido. Isso ocorre não só pelas semelhanças entre suas características, mas pela facilidade com que esses dois gêneros fazem intertextualidade inter-gênero, especialmente a publicidade. Cerveira (2009) chama atenção para o fato de ser a intertextualidade inter-gêneros um recurso estilístico, que quebra as expectativas do leitor e, consequentemente, o atrai mais. Por isso a autora destaca a presença desse recurso na publicidade, estudando como pode ser importante no “estabelecimento e manutenção da persuasão no gênero anúncio” (Cerveira, 2009, p. 42).

4 BOLSONARISMO E HAVAN

Cumpramos iniciar esse tópico destacando que a capacidade de retórica política do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro pode ser tomada como a grande causa de sua eleição. Por meio de seus discursos, Bolsonaro conseguiu conquistar significativa parcela da população brasileira. Segundo Braga e Nascimento (2021, p. 83), o sujeito “se comunica de modo eficiente com sua base em termos ideológicos, independente das causas reais dos problemas que afetam a situação do país”. Ainda segundo os au-

tores, a comunicação de Bolsonaro é um dos importantes fatores que tornaram seu governo populista. Para Nascimento e Braga (2021), Bolsonaro se difere dos neoliberais típicos, como Carlos Menem, da Argentina, em virtude de sua retórica estar mais carregada de elementos discriminatórios e violentos. Com base nessa observação e em outras, os autores concluem que seu governo é neopopular de direita, de corte neoliberal, e que pouco dissimula as heranças fascistas.

Corroboramos a presença dos elementos destacados pelos autores referidos acima no discurso de Bolsonaro no plenário da Câmara enquanto ainda era deputado. Nele Bolsonaro disse que só não estupraria Maria do Rosário, ex-ministra de Direitos Humanos, porque ela não merecia (Carta Capital, 2016). Segundo o jornal Carta Capital, esse discurso sugere que sofrer estupro é uma benesse e não uma violência contra a mulher.

Nesse sentido, cabe enfatizarmos a afirmação de Carvalho e Furlan (2022, p. 3):

Bolsonaro, por sua vez, firmou-se como herói antiesquerda chamando a atenção da mídia e da opinião pública para si, estrategicamente, com posturas patéticas, deboches, populismos, discursos misóginos e LGBTfóbicos, esses últimos perceptíveis nas afrontas e violências direcionadas, por exemplo: a) à ex-presidenta Dilma Rousseff (quando do endosso do coronel Brilhante Ustra, ex-chefe do DOI-CODI, responsável por repressões e torturas psicológicas e físicas durante a Ditadura Civil Militar, na justificativa do voto de Bolsonaro para o Impeachment); b) à deputada Maria do Rosário (recorrendo à cultura do estupro e a sexismos para ameaçá-la sumariamente); e, c) ao deputado militante gay Jeans Wyllys (em ataques verbais violentos e castradores da liberdade afetivo-sexual) (Machado-Pinheiro, 2019).

Nisto, percebemos a presença de pautas de costume marcadas por uma preocupação obsessiva com a família heteronormativa, a sexualidade e o gênero (Perini, 2023). O que nos leva a refletir sobre esses elementos na construção da ideologia desse governo e em como eles podem ser conduzidos para compor discursos de ódio³ contra os que não se encaixa na visão conservadora.

Uma das empresas que levantou a bandeira pró-Bolsonaro foi a Havan, uma rede de lojas que oferta uma variedade de produtos e serviços, conhecida nacionalmente por sua estrutura e estilo de centro comercial, uma vez que seu intuito é ser um estabelecimento em que o consumidor encontre tudo o que precisa. Oliveira (2020) observa a associação das publicidades da loja com o ex-presidente:

A campanha publicitária da Havan tem um conceito fortemente associado aos movimentos populares de direita que emergiram no Brasil recente e embasaram a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, como o primeiro presidente militar de cariz conservador na história da Nova República. Essa associação não é implícita nem sutil, mas sim explícita e enfática, e inclui a propagação de vídeos em que o proprietário e garoto propaganda da Havan, Luciano Hang, aparece junto ao presidente, ou define a si mesmo como um empresário ativista. (p. 2)

Beatriz Franco do Vale e Bianca de Freitas Linhares (2023) observam o crescente uso dos símbolos nacionais por grupos de direita no Brasil a partir do início da década de 2010, considerando-os

3 “para Winfried Brugger (2007, p. 151), o discurso do ódio está vinculado à utilização de palavras ‘que tendem a insultar, intimidar ou assediar pessoas em virtude de sua raça, cor, etnicidade, nacionalidade, sexo ou religião’ ou ainda à sua potencialidade ou ‘capacidade de instigar violência, ódio ou discriminação contra tais pessoas’” (SCHÄFER, LEIVAS e SANTOS, 2015, p. 144-145)

como apropriação. As autoras discorrem especificamente sobre o bolsonarismo e concluem:

Por fim, os símbolos nacionais aparecem articulados no discurso do bolsonarismo a valores conservadores, preponderantemente à religiosidade cristã, ao militarismo e à liberdade, e em antagonismo ao comunismo, o que produz uma semiótica bolsonarista. Verifica-se, portanto, uma apropriação dos símbolos nacionais pelo bolsonarismo. (p. 4)

A associação da rede de lojas Havan ao governo Bolsonaro remete a elementos como as cores verde e amarelo, além de outras referências à bandeira do Brasil, presentes em algumas publicidades da empresa. Essas representações estão vinculadas às ideias defendidas por esse governo. Conforme apontam as autoras mencionadas, os símbolos nacionais não possuem significados fixos; ao contrário, encontram-se em constante disputa política, sendo seus sentidos redefinidos pelo uso que determinados sujeitos e grupos políticos fazem deles na luta pela hegemonia social.

5 ANÁLISE DA PUBLICIDADE DO COOLER BOLSONARISTA

Figura 1: Texto 1 - Cooler verde e amarelo da Havan



Fonte: Instagram.com

O texto apresentado é uma propaganda que destaca o comentário do jornalista Ancelmo Goés sobre um produto da rede de lojas Havan. O trecho verbal, destacado em amarelo, refuta a afirmação feita por Goés e, ao mesmo tempo, chama atenção para a imagem do produto.

Observamos um processo de renomeação do cooler divulgado pela loja em outro momento, que passa a ser chamado de “cooler bolsonarista” no comentário do jornalista, implicando em uma ressignificação do objeto. Essa nova significação pode ser compreendida pelo conhecimento do crítico acerca da associação da Havan ao ex-presidente Bolsonaro durante suas campanhas eleitorais e período de governo.

Posteriormente, será analisado em profundidade como a escolha das cores do objeto e outras ca-

racterísticas da propaganda evidenciam o posicionamento político da empresa. Para isso, será realizada uma investigação sobre os elementos verbais e visuais que constituem o anúncio. Adotaremos a Análise Crítica do Discurso para explorar a parte verbal e a Gramática do Design Visual e alguns pontos do modelo de Mozdzenski (2009) para compreender os elementos visuais.

Na figura, é possível detectarmos visões contrárias, dado que o jornalista Ancelmo Góes se mostra contrário ao governo Bolsonaro e, por outro lado, a empresa Havan revela-se apoiadora deste. Compreendemos isso também por meio de indicadores linguísticos encontrados nos discursos expostos no anúncio. Por exemplo, o fato de Ancelmo Góes destacar a designação “cooler Bolsonarista” e em seguida dizer que o produto encalhou (apresenta baixa venda) na empresa, pode esconder a intenção de querer negativizar tanto o governo quanto a empresa e o produto divulgado. Contudo, a escolha da sentença “é um sucesso” por parte do anunciante ocorre como tentativa de exibir a popularidade do governo e do produto.

Destarte, a compressão da imagem faz-se por meio de recursos intertextuais empreendidos pelo divulgador. Por conseguinte, podemos usar a categoria intertextual (categoria do significado acional) para desvendarmos as outras intenções de ação do texto.

A fala de Ancelmo Goés é retomada pela Havan na construção da publicidade, apresentada em discurso direto: “Verde e amarelo, ‘cooler bolsonarista’ encalha na Havan, que faz até promoção”. Entretanto, a relação estabelecida entre as vozes – Havan e Ancelmo Goés – revela-se tensa, pois representam perspectivas opostas sobre o objeto discursivo. Enquanto uma busca positivar a imagem do produto, a outra a negativiza.

Supomos que a exposição da fala do jornalista seja uma maneira de invalidar suas palavras e promover a ideologia política defendida pela loja, tendo em vista que

A seleção de quais vozes constituirão o texto e como elas serão articuladas fazem parte de um conjunto de escolhas ideológicas por parte daqueles que produzem e utilizam o gênero discursivo como forma de ação social. (Silva, 2021, p. 16)

Desse modo, a articulação do discurso de Ancelmo pode contribuir para que ele seja interpretado como fake news (notícia falsa), levando o consumidor a perceber a empresa Havan como vítima de injustiça. Esse processo, por sua vez, pode reforçar a legitimação da ideologia política promovida pela loja.

A postura da rede de lojas pode ser identificada no texto por meio da refutação da afirmação do jornalista e pelo uso das cores verde e amarelo, dado que a colocação destas em determinados espaços expressa patriotismo extremo, característica do governo Bolsonaro.

Com base nisso, fica evidente o confronto entre as vozes que compõem a publicidade. Porém, vale destacar que, como a publicidade foi produzida pela Havan, o texto coloca a empresa como “protagonista” (Resende; Ramalho, 2021, p. 71).

A parte não verbal também expressa conflito. Recorrendo ao modelo de Mozdzesky (2009), percebemos a forma implícita como se colocam os recursos intertextuais. Levando em conta o momento político-social no qual foi produzido o anúncio e a defesa política da loja, as cores podem ser entendidas

como recursos intertextuais do texto imagético, tendo em vista a associação do verde e amarelo com a ideologia bolsonarista e com textos associados a esta. Nesse caso, podemos dizer que a função dos elementos visuais em amarelo e verde é recordar outros textos aproximando vozes favoráveis ao governo, enquanto os elementos em preto e branco têm a função de mecanismos intertextuais de distanciamento.

Em continuidade, faremos agora a análise dos elementos visuais da imagem, considerando que estes também constituem discurso e possuem tanta relevância quanto a parte verbal do texto. Tal análise será realizada, conforme mencionado anteriormente, por meio da GDV, especificamente, com foco na estrutura (metafunção representacional).

Na fig. 1, a metafunção representacional se manifesta por meio da exposição do objeto divulgado (o cooler) e a figura do jornalista Ancelmo. A imagem do cooler é destacada, pois é a venda deste produto que se almeja salientar. Em razão disso, a estrutura escolhida pelo anunciante para realçar o produto é conceitual e simbólica, uma vez que, significa como objeto utensílio de transporte de comidas e bebidas, prático, espaçoso, útil para momentos de lazer, principalmente na praia e piscina.

Da mesma maneira, a figura do jornalista Ancelmo é marcada no canto superior esquerdo da imagem, ocorrendo tal exposição por meio de uma estrutura conceitual simbólica. A imagem não evidencia características reais de Ancelmo, considerando-se que é colocada em preto e branco, o que não transmite ideia de clareza e retidão às palavras. Dessa maneira, o espaço que é aberto para ela serve apenas como instrumento de refutação de um pensamento e, conseqüentemente, destaque e defesa do outro. Nesse caso, a ideia refutada (criticada) é a do Jornalista e a ideia defendida é a do anunciante (Havan), a qual é simbolizada nessa publicidade, principalmente, pelo cooler. Por isso, as figuras do jornalista e do cooler interagem com o consumidor de maneira diferente.

Na fotografia de Ancelmo, apesar da falta de clareza na imagem do jornalista, a interação que ocorre entre este e os observadores/leitores é direta, uma vez que ele faz um contato visual direto com os interlocutores. Mas, este contato não diminui a distância entre eles, portanto, na imagem selecionada o jornalista mostra-se muito sério, o que somado ao preto e branco da foto contribui para diminuir o carisma do autor social retratado.

Além do contato, outros recursos usados para aproximar ou afastar ator social e observador são utilizados com esse mesmo intuito. O mesmo ocorre em relação à distância social contemplada pela foto, visto que esta é fechada, isto é, a imagem enfoca o ator dos ombros para cima, evidenciando o olhar que lança sobre o observador, o qual, como dito, não demonstra carisma, afastando o leitor/observador.

Assim sendo, os elementos verbais e visuais da publicidade explorada nos permitem compreender que mesmo os pormenores dessa estrutura manifestam as crenças, opiniões e ideologias do sujeito, nesse caso, a rede de lojas Havan. A forma como ocorre a divulgação do cooler revela a defesa forte de um sentimento nacionalista e conservador pautado no governo Bolsonaro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na publicidade analisada, a defesa da ideologia política encontra-se implícita. O espaço de divulgação do produto é aproveitado para corroborar a defesa do bolsonarismo, representado pelo uso das cores verde e amarelo, entre outros elementos simbólicos.

Nesse contexto, o produtor do anúncio utiliza estrategicamente elementos discursivos e multissemióticos para reforçar suas concepções e contestar uma suposta “fake news” sobre o produto, legitimando o bolsonarismo e suas crenças associadas.

Além disso, tendo em vista que o discurso de um sujeito revela muito sobre sua identidade, seu contexto social e suas crenças, compreendemos que a defesa de uma corrente política pela empresa transcende a esfera política, abrangendo também aspectos sociais e culturais. Essa defesa é realizada por meio de estratégias discursivas, tanto verbais quanto não verbais.

A análise da publicidade, fundamentada em categorias da Análise de Discurso Crítica (ADC), da Gramática do Design Visual (GDV) e do modelo de Mozdzenski (2009), evidenciou o uso de recursos intertextuais que remetem a discursos alinhados à ideologia política da Havan. Esses recursos contribuem para a harmonia da mensagem final do texto, que legitima o ponto de vista político da empresa ao negar discursos contrários e afirmar o sucesso comercial do produto promovido, buscando comprovar sua popularidade entre os consumidores.

Por fim, é essencial que os leitores e consumidores desenvolvam uma capacidade crítica para refletir sobre o contexto de produção das publicidades e como ele influencia as diversas formas semióticas utilizadas. Nesse sentido, abordagens críticas tornam-se indispensáveis na contemporaneidade, pois oferecem possibilidades para identificar elementos subjacentes no texto, muitas vezes absorvidos de forma inconsciente.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, R. B. L.; ARRUDA, M. R. da S. R.; ARAÚJO, A. D. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MEMES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA SOCIAL E DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA. *PERcursos Linguísticos*, [S. l.], v. 7, n. 16, p. 155–171, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17737>. Acesso em: 8 fev. 2022.

Bolsonaro e a violência contra a mulher na política. Carta Capital, São Paulo, 22 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-e-a-violencia-contra-a-mulher-na-politica/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BORGES, Thaís Machado. *Passando dos limites?: mídia e transgressão-casos brasileiros*. Institute of Latin American studies, Stockholm University, 2007.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; FURLAN, Cássia Cristina. A (RE) INVENÇÃO DA MULHER POLÍTICA SUBMISSA: GÊNERO E SUBALTERNIZAÇÃO FEMININA NA ERA BOLSONARO. *Revista Feminismos*, [S. l.], v. 10, n. 23, 2023. DOI: 10.9771/rf.v10i2 e 3.49659. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/49659>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CERVEIRA, Marília de Carvalho. *Intergenericidade em anúncios publicitários: uma abordagem semio-linguística*. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, De-

- partamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza-CE, 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. 2. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338 p.
- FAIRCLOUGH, Norman. (2001). *Discurso e mudança social*. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília.
- FAIRCLOUGH, Norman et al. *Análise do discurso: Análise textual para pesquisa social*. Psychology Press, 2003.
- FURTADO, Vanessa Raquel da Costa; VIEIRA, Geysa Dielle Rodrigues. Intertextualidade Imagética Em Stranger Things E ET–O Extraterrestre. *Letras em Revista*, v. 8, n. 01, 2018.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the functions of language*. 1973.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996, 2006). *Reading Images: The grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *Gêneros textuais e ensino*, v. 2, p. 19-36, 2002.
- MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 21, n. SPE, p. 1-9, 2005.
- MOZDZENSKI, Leonardo. A intertextualidade no videoclipe: uma abordagem discursiva e imagético-cognitiva. *Revista Contemporânea*, v. 7, n. 2, p. 2-33, 2009.
- MUNIZ, Eloá. Publicidade e propaganda origens históricas. *Caderno Universitário*, v. 148, 2004. Disponível em: <https://www.eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- UOL. "Não sou bolsonarista", diz Luciano Hang, defensor do governo Bolsonaro. UOL, São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2023.
- NASCIMENTO, Jefferson F; BRAGA, M. S. S.
- Brasil nos tempos do Bolsonarismo: populismo e democracia antiliberal. Política. *Revista de Ciência Política*, v. 59, p. 79-120, 2021.
- NOGUEIRA, Aline Rodrigues. *O MACHISMO NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA ANÁLISE BASEADA NA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL*. Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli, (ISSN 2317-0433), 8, out. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1994>>. Acesso em: 6 fev. 2022.
- OLIVEIRA, Rodrigo Cássio. Kitsch, consumo e política: a publicidade das lojas Havan e a estética do bolsonarismo. In: *ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, 29., 2020, Campo Grande. Disponível em: https://www.academia.edu/download/64785882/rodrigo_kitsch.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.
- PERINI, Rudá. Discurso político, discurso religioso: uma análise do discurso bíblico nas falas públicas presidenciais. *Revista Leitura*, [S. l.], v. 1, n. 76, p. 178–193, 2023. DOI: 10.28998/2317-9945.202376.178-193. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14282>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- PETERMANN, Juliana. Textos Publicitários Multimodais: Revisando a gramática do design visual. In: *Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. 2005. p. 1-13.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed., 3reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

RESENDE, Viviane, de M.; RAMALHO, Viviane C. Vieira Sebba. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 5, n. 1, p. 185, 2004.

SCHÄFER, Gilberto; LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. *Revista de informação legislativa: RIL*, v. 52, n. 207, p. 143-158, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril_v52_n207_p143>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SILVA, Antonio Edson Alves da. *A INTERTEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA MIDIÁTICA DO GOLPE DE 2016: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA NA REVISTA VEJA*. *Interfaces*, v. 12, n. 1, p. 13-24, 2021. ISSN:2179/0027. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6825. Acesso em: 29 mai. 2022.

SILVA, Denize Elena Garcia da; RAMALHO, Viviane. Discurso, imagem e texto verbal: uma perspectiva crítica da multimodalidade. *RALED*, [S. 1.], v. 12, n. 1, p. 7-29, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33471>. Acesso em: 8 fev. 2022.

VALE, Beatriz Franco do; LINHARES, Bianca de Freitas. *A apropriação de símbolos nacionais pelo bolsonarismo: resultados de uma dissertação de mestrado*. In: XXV ENPÓS - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO e 9ª SEMANA INTEGRADA UFPEL, 2023.

Submetido em: 17/04/2023

Accite em: 01/01/2025

ESTUDIOS SORDOS EN URUGUAY: CONSIDERACIONES ACERCA DEL CAMPO

Deaf studies in Uruguay: some thoughts on the field

ESTUDOS SURDOS NO URUGUAI: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO

Leonardo Peluso

Universidad de la República, Uruguay

<https://orcid.org/0000-0003-3797-6309>

leonardo@psico.edu.uy

RESUMEN: Los Estudios Sordos son un campo interdisciplinar que integra diversas ciencias humanas y sociales, así como enfoques políticos y artísticos. Se centra en el estudio de las comunidades sordas y de sus lenguas desde una perspectiva psico-socio-lingüística y antropológica, cuestionando la visión tradicional de las personas sordas como personas con discapacidad. En oposición a dicha perspectiva, se las reconoce como hablantes de una lengua de señas, que forman parte de una cultura y de una comunidad lingüística. Este artículo pretende mostrar la evolución de los Estudios Sordos en Uruguay y su conexión con los desarrollos en la región. Se analizará la historia del campo, su construcción interdisciplinaria y su rechazo a los enfoques clínicos. Además, se presentará como un territorio político y contrahegemónico que cuestiona la perspectiva eurocéntrica. Finalmente, se reflexionará sobre su impacto en la Lingüística, la Educación y la Traductología en Uruguay.

PALABRAS CLAVE: Estudios Sordos, Lingüística, Educación, Traductología

ABSTRACT: Deaf Studies is an interdisciplinary field that integrates diverse human and social sciences, as well as political and artistic approaches. It focuses on the study of Deaf communities and their languages from a psycho-socio-linguistic and anthropological perspective, challenging the traditional view of Deaf people as people with disabilities. Instead, they are recognized as sign language speakers who are part of a culture and linguistic community. This paper seeks to show the evolution of Deaf Studies in Uruguay and its connection with developments in the region. It will address the background of the field, its interdisciplinary construction and its rejection of clinical approaches. In addition, it will be presented as a political and counter-hegemonic territory that questions the eurocentric perspectives. Finally, I will reflect on its impact on Linguistics, Education and Translation Studies in Uruguay.

KEY WORDS: Deaf Studies, Linguistics, Education, Translatology

RESUMO: Os Estudos Surdos são um campo interdisciplinar que integra várias ciências humanas e sociais, bem como abordagens políticas e artísticas. Concentra-se no estudo das comunidades surdas e de suas línguas a partir de uma perspectiva psico-sócio-linguística e antropológica, desafiando a visão tradicional dos surdos como pessoas com deficiência. Em vez disso, são reconhecidos como falantes da língua de sinais, que fazem parte de uma cultura e de uma comunidade linguística. Este artigo tem o objetivo de mostrar a evolução dos Estudos Surdos no Uruguai e sua conexão com os desenvolvimentos na região. Ele abordará o histórico do campo, sua construção interdisciplinar e sua rejeição de abordagens clínicas. Além disso, o campo dos Estudos Surdos será apresentado como um território político e contra-hegemônico que questiona a perspectiva eurocêntrica. Por fim, neste artigo refletir-se-á sobre seu impacto na Linguística, na Educação e na Translatologia no Uruguai.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Surdos, Linguística, Educação, Estudos de Tradução

I. INTRODUCCIÓN

Los Estudios Sordos constituyen un campo de estudio heterogéneo e interdisciplinario, en el que convergen fundamentalmente todas las ciencias humanas y sociales, así como también una perspectiva política y artística.

Se ocupan del estudio de las comunidades sordas y de sus lenguas desde una visión psico-socio-lingüística y antropológica, heredera de los pioneros trabajos de William Stokoe y de Carol Erting de mediados del siglo XX (Stokoe, 1960; Erting, 1982). Dichos estudios rompen con la tradición clínica y audista con la que históricamente se ha considerado a los sordos como personas que no oyen, es decir, como personas carentes o con una discapacidad. En oposición a esto, los Estudios Sordos proponen caracterizar a los sordos como hablantes de una lengua de señas que forman parte de una comunidad lingüística y construyen su propia cultura e institucionalidad.

En este trabajo, de corte ensayístico y narrativo, pretendo mostrar cómo ha sido el progreso de los Estudios Sordos en Uruguay y su diálogo con similares desarrollos en la región. Para ello primero presentaré los antecedentes de los Estudios Sordos para el devenir de dicho campo en Uruguay. Posteriormente, mostraré la construcción de los Estudios Sordos como campo interdisciplinario y su desarrollo en diversas áreas.

Seguidamente discutiré las razones por las que el enfoque clínico no tiene lugar, como perspectiva, dentro de los Estudios Sordos. Es decir, el enfoque clínico puede ser un objeto de estudio para el campo de los Estudios Sordos, pero nunca un marco teórico-metodológico de abordaje. Seguidamente, presentaré al campo de los Estudios Sordos como un territorio político y contrahegemónico, que interpela a la academia eurocéntrica. Por último, reflexionaré sobre los alcances actuales de los Estudios Sordos y cómo estos en Uruguay han impactado, de forma casi exclusiva, en tres disciplinas: Lingüística, Educación y Traductología.

2. ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SORDOS EN URUGUAY

Los antecedentes del campo de los Estudios Sordos en Uruguay articulan desarrollos académicos y políticos de dos fuentes. Por un lado, los Estudios Sordos se nutren de los Estudios Culturales, que tienen como base las luchas por los derechos civiles de grupos minorizados y en situación de opresión. Por otro lado, retoman la línea de investigaciones que, a mediados del siglo XX, proponen nuevas concepciones para entender a las comunidades sordas y a sus lenguas, no ya desde el paradigma de la enfermedad sino desde el marco disciplinario que las reconoce como una diferencia lingüística y cultural minorizada.

2.1. LOS ESTUDIOS SORDOS COMO ESTUDIOS CULTURALES

Los Estudios Culturales se conforman como un campo donde convergen varias disciplinas históricamente consolidadas de la rama de las ciencias sociales, artísticas y humanas, inscribiendo dentro de sí diferentes temas específicos. Dichos temas están generalmente relacionados con situaciones históricas de minorización, discriminación y, por lo tanto, con las concomitantes luchas políticas de los grupos minorizados, llamadas luchas por los derechos civiles o luchas por el reconocimiento.

Se puede pensar que las primeras luchas de las mujeres, sufragistas que luego devinieron en feministas, han sido un modelo para las luchas por los derechos civiles y, por lo tanto, también para la consolidación del campo de los Estudios Culturales. También han sido paradigmáticas las luchas de los colectivos negros, las de los miembros de la disidencia sexual (LGTIBQA+), las de las personas en situación de discapacidad y las de los sordos. Estas luchas forman parte, en la actualidad, de las plataformas reivindicativas de la mayoría de los países de la Región.

Fueron de particular relevancia, para el campo, los Estudios Culturales que se iniciaron en el Reino Unido en la década de 1960, por la influencia del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, bajo la dirección de Richard Hoggart y, posteriormente, de Stuart Hall (Hall, 1980). Estos Estudios Culturales, muy fuertemente ligados a los *Black Studies*, han dado el principal marco para el desarrollo de los actuales Estudios Culturales, tanto en Europa como en América.

Por su parte, entiendo que el campo de los Estudios Sordos (*Deaf Studies*) propiamente dicho, tiene su origen en la academia estadounidense. Es una expresión de los Estudios Culturales que se consolidaron en las Universidades de dicho país, y muchas veces se instituyen como Departamentos o Programas de estudio, principalmente de posgrado, dentro de las mismas.

En búsquedas en *internet*, tanto de forma general y primaria, como en páginas especializadas en la temática sorda, son escasas (o casi nulas) las apariciones del término *Deaf Studies*, o su par español *Estudios Sordos*. Mayor frecuencia de aparición tiene la forma portuguesa *Estudos Surdos*.

El término *Deaf Studies* aparece muy poco en las páginas en inglés de *internet* y en artículos en dicha lengua. Se pueden citar dos manuales, publicados entre los años 2002 y 2003, que introducen la expresión *Deaf Studies* y que presentan una colección interdisciplinaria de investigaciones en el campo. Estos son: *Open your eyes. Deaf Studies Talking* (Bauman, 2002) y *Deaf Studies, Language, and Education* (Marschark y Spencer, 2003). También existe una colección de publicaciones a cargo de Gallaudet University Press, que tiene textos indexados bajo la categoría *Deaf Studies* (Gallaudet University, s/f). Aparte de estas publicaciones, no es fácil encontrar dicho término en la muy abundante bibliografía que ya existe sobre la temática. Por el contrario, se ha extendido mucho más el uso de términos tales como *Deaf experience*, *Deaf Nation*, *Deafhood*, *Deaf culture*, *Deaf Way* (Ladd, 2003; Parasinis, 1998; Erting, Johnson, Smith y Snider, 1994).

En Brasil el uso del término *Estudos Surdos* se remonta a textos de la década de los noventa. Aparece por primera vez en un texto organizado por Skliar (1998) *A surdez: um olhar sobre as diferenças* en el que se introduce la perspectiva de los Estudios Sordos, básicamente en el capítulo escrito por el propio organizador: *Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças* (Skliar, 1998). Fue un texto que tuvo cierta repercusión en la academia brasileira relacionada con los sordos, y fue

largamente citado por investigadores en la temática, por lo que se podría pensar que el uso del término *Estudos Surdos* que allí se hace comenzó a tomar cuerpo en portugués. En dicho capítulo Skliar (1998, pág. 5, la traducción es mía) al tiempo que vincula los Estudios Sordos con los Estudios Culturales, señaló que:

los Estudios Sordos se constituyen como un programa de investigación en educación, donde las identidades sordas, las lenguas, los proyectos educativos, la historia, el arte, las comunidades y las culturas se enfocan y comprenden a partir de la diferencia, a partir de su reconocimiento político.

Al año siguiente el uso del término Estudios Sordos se documenta en un texto que aparece simultáneamente en español (Skliar y Lunardi, 1999) y en portugués (Skliar y Lunardi, 2000).

De esta forma, en la primera década del siglo XXI el uso del término *Estudos Surdos* adquiere fuerte presencia en la academia brasileira, no así en los países de habla hispana. La editorial Arara Azul publicó durante cuatro años seguidos, desde 2006 hasta 2009 inclusive, un libro por año que compilaba varios artículos en el campo de los Estudios Sordos, con una clara propuesta interdisciplinaria. Los volúmenes se llamaron *Estudos Surdos I, II, III y IV* (Quadros, 2006; Quadros y Perlin, 2007; Quadros, 2008; Quadros y Stumpf, 2009 respectivamente). En varias Universidades públicas brasileiras se implementó la carrera *Letras Libras*, que colocó a los Estudios Sordos a nivel universitario. También ha tenido particular trascendencia el desarrollo del Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes), que nuclea las más importantes universidades del sur de Brasil en torno a los Estudios Sordos con foco en la educación (Gipes, s/f; Lopes, 2017).

Para el caso de habla hispana, es aún menos común el uso del término *Estudios Sordos* porque resulta extraño, para nuestra lengua, el uso de *sordo* como gentilicio. En Uruguay, el término *Estudios Sordos* se comienza a utilizar en la segunda década del siglo XXI debido al fluido contacto que mantenemos con la academia brasileira. Así, en el marco de la Tecnicatura Universitaria de Interpretación LSU-español (TUILSU), de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República incorporamos este marco y a partir de 2014 el nuevo plan de estudios de la carrera cuenta con la asignatura *Estudios Sordos* en la que se promueve una visión crítica, interdisciplinaria y decolonial (TUILSU, 2014). En 2018 se consolidó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación el Área de Estudios Sordos, actualmente Unidad Académica. Se espera que a partir del año 2025 comience a funcionar la Licenciatura en Estudios Sordos, como continuación de la carrera de TUILSU.

2.2. LOS TRABAJOS PIONEROS CATALIZADORES DEL CAMPO

Hubo dos investigadores que fueron clave en la conformación del campo de los Estudios Sordos en Estados Unidos de América y que, de alguna forma, rompen con la tradición europea que venía desarrollándose en la temática (fundamentalmente francesa). Estos son William Stokoe en el ámbito de la lingüística (si bien él no era lingüista) y Carol Erting en la antropología.

El texto paradigmático que se podría decir va a ser clave para el posterior desarrollo de los Estudios Sordos es *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the*

American Deaf (Stokoe, 1960) en donde se establece el carácter verbal de las lenguas de señas (en este caso en relación a la lengua de señas americana - ASL). Si bien William Stokoe no es el primero ni el único en su época y en la academia estadounidense en investigar sobre las lenguas de señas, su trabajo en la descripción de la ASL se volvió fundacional del campo, tal vez se podría decir paradigmático en términos kuhnianos (Stokoe, 1960, Stokoe, Casterline y Croneberg, 1965).

No es el primero porque ya Auguste Bébien lo había hecho más de cien años antes y según Oviedo (2009) el sistema de William Stokoe estaría francamente influido en el de Auguste Bébien de 1825, aunque Stokoe nunca lo hace explícito. Tampoco es el único porque según la búsqueda historiográfica realizada por Brian Riley (comunicación personal), el investigador estadounidense West La Mont presentó en 1960 su tesis de doctorado sobre la descripción de la ASL (La Mont, 1960) pero no tuvo la repercusión que alcanzó la obra de William Stokoe.

Así, por ser el de Stokoe (1960) un trabajo centradamente lingüístico (en general sus precursores, como Auguste Bébien, trataban a la lengua de señas en el ámbito de la educación aun cuando lo hicieran con rigor científico) y por tratarse de un autor con una pertinente posición política dentro de la academia (estaba en Estados Unidos de América, era profesor en Gallaudet University y gozaba del prestigio de sus pares, lo que no le ocurría a West La Mont), su propuesta tuvo un revolucionario impacto en la comunidad científica, siendo considerado el precursor de la lingüística de la lengua de señas, al tiempo que la Gallaudet University (en aquel entonces Gallaudet College) se consolidaba como la Universidad Sorda por excelencia, dentro y fuera de los Estados Unidos, dominante e influyente en el campo de los Estudios Sordos.

Hoy en día la propuesta de William Stokoe está ampliamente superada, pero se mantiene su figura como representante de la revolución paradigmática que ocurrió a punto de partida del desarrollo de la lingüística de las lenguas de señas. En Val (2016) aparece un interesante análisis del efecto paradigmático de la obra de William Stokoe en los actuales lingüistas de la lengua de señas de tradición americana, lo que incluye nuestra propia tradición de trabajo en la TUILSU.

Veinte años después, otra investigadora vinculada también al Gallaudet College presenta, en el marco de la antropología funcionalista, otra revolucionaria obra que, a mi criterio, termina de constituir el campo de los Estudios Sordos tal como los conocemos hoy en día. Se trata de la tesis de doctorado presentada ante la American University: *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool* de Carol Erting. Esta autora propone que la *sordera* trasciende los aspectos fisiológicos que caracterizan el cuadro desde la perspectiva audiológica y centra la cuestión en el plano etno-social (Erting, 1982, pág. 40, la traducción es mía):

La posición teórica tomada aquí es que la sordera social y cultural es similar a un fenómeno étnico. Desde esta perspectiva, no es básicamente una discapacidad física, sino que es un conjunto de actitudes y una manera de comportarse. Mientras que cierto grado de pérdida auditiva es necesario para que una persona sea social y culturalmente Sorda, la pérdida de la audición per se no es la variable crítica.

Los sordos pasan a ser considerados, entonces, no por sus atributos físicos, sino por parámetros psico-socio-etno-lingüísticos, en la medida en que son conceptualizados como hablantes de lengua de señas e integrantes de una comunidad sorda. El ser hablantes de una lengua de señas se vuelve el factor clave para determinar la pertenencia a la comunidad/identidad sorda.

A partir de esos planteos, Erting (1982) distingue entre *Deaf* y *deaf*, utilizando el recurso que posee la lengua inglesa del uso de mayúscula para referirse a las nacionalidades (el mismo recurso se puede encontrar en la nominación del colectivo civil *Queer Nation* fundado en 1990 en la ciudad de Nueva York). Para esta autora *Deaf* designa a los sordos que pertenecen a la comunidad sorda y se identifican a sí mismos por ser hablantes de una lengua de señas y *deaf* a aquellos que por no hablar la lengua de señas quedan aislados de ésta y de la comunidad sorda. En este sentido, *deaf* queda exclusivamente ligado a la pérdida auditiva, mientras que *Deaf* alude a la identidad. La traducción de *Deaf* y *deaf* como *Sordo* y *sordo* respectivamente pierde en español toda la significación que existe en inglés, dado que carecemos de dicha convención ortográfica. La propuesta de Erting (1982) fue revolucionaria en la medida en que colocó el tema de la identidad y de la lengua de señas para la caracterización de las comunidades sordas. Sin embargo, al mismo tiempo llevó a terribles debates y confusiones, en América Latina, a lo largo de los ochenta y noventa en varios grupos de investigación, en las asociaciones de intérpretes, y en las propias Asociaciones Sordas, tanto en relación a los alcances del término *etnicidad* para aplicarse a la comunidad sorda, como en relación a la diferencia entre *Sordo* con mayúscula y *sordo* con minúscula (se llegó a acuñar el término *sordo puro*).

Hoy en día los sordos no son vistos como una etnia (cabe aclarar que Carol Erting en realidad nunca lo planteó en esos términos), sino como una nación en algunos textos de investigadores y de activistas políticos sordos y oyentes. En mis trabajos preferí conceptualizar a la comunidad sorda como una comunidad lingüística, dejando de lado por completo la temática de la etnicidad (Peluso, 2020). Asimismo he propuesto reconceptualizar la diferencia entre *Deaf* y *deaf* en términos de *sordo* y de *no-oyente* respectivamente (Peluso, 2010).

Los trabajos de William Stokoe fueron de particular relevancia a la hora de establecer el carácter verbal de las lenguas de señas, hecho que tuvo repercusiones políticas de enorme trascendencia. Esa afirmación se transformó en el ladrillo fundacional sobre el que se sostienen las subsiguientes investigaciones realizadas en el campo de los Estudios Sordos, desde cualquier otra disciplina (antropología, pedagogía, lingüística, psicología, entre varias).

Los planteos de Carol Erting, que se apoyan, obviamente, en lo ya señalado por William Stokoe sobre el carácter verbal de las lenguas de señas, han sido de fundamental importancia a efectos de comenzar a visualizar la comunidad sorda desde una perspectiva socio-cultural, con fuertes procesos de identificación social y lingüística. A partir de estos planteos se afianza una forma de considerar la experiencia de ser sordo como una identidad social en lugar de una característica orgánica, como tradicional y hegemoníamente se la había considerado hasta ese momento. De hecho, paulatinamente se ha abandonado el término *sordera* por considerarse muy ligado al enfoque clínico. En su lugar, se habla de *Deafhood*, de *experiencia sorda*, y de *comunidad sorda*, para mencionar los más frecuentes.

3. ESTUDIOS SORDOS COMO CAMPO INTERDISCIPLINARIO

Se plantea que los Estudios Sordos son un campo de estudio y no una disciplina o una ciencia porque se constituyen como un territorio que se nutre de diversas disciplinas, consolidadas históricamente con sus propios objetos de estudio. Esto ocurre con varias disciplinas del área social y humana históricamente consolidadas: Lingüística, Antropología, Sociología, Geografía, Pedagogía, Filosofía, Historia, Letras (Filología), Ciencia Política y Traductología. También el arte forma parte de los Estudios Sordos.

La Lingüística que, como disciplina, tiene por objeto la investigación del lenguaje en términos generales, en el terreno de los Estudios Sordos hace foco en la relación entre el lenguaje y los sordos, esto es, en las lenguas de señas, en las comunidades sordas como comunidades lingüísticas, en las particularidades del bi o plurilingüismo individual y social de los sordos, en la adquisición del lenguaje por parte de los niños sordos y sus diferente tipos de familia, en la relación lenguaje-mente, en los procesos de estandarización de las lenguas de señas y las políticas lingüísticas, sólo para mencionar los más relevantes (Peluso, 2021).

La Antropología se ocupa de describir y analizar los patrones culturales de los diferentes grupos sordos, las particularidades de los procesos de identificación social y pertenencia al grupo, la emergencia del *orgullo sordo*, las fronteras interculturales, y la institucionalidad sorda.

La Sociología, por su parte, se podría interesar, a nivel macro, en el estudio de las relaciones que establecen los sordos con los diversos actores sociales e institucionales. Sin embargo, la Sociología, en Uruguay, no ha incorporado los Estudios Sordos en su abordaje. Así, por ejemplo, mientras que en el último censo que se realizó en Uruguay (año 2023) se indagó acerca de la cantidad de personas que se declaran como discapacitadas auditivas, no se indagó acerca de quienes pertenecen a la comunidad sorda en términos de hablantes de lengua de señas uruguaya como primera y materna. Este hecho no permitirá conocer, a nivel censal, la cantidad de sordos que viven en Uruguay.

La Geografía y los Estudios Sordos tratan de la distribución geopolítica de las comunidades sordas y de sus fronteras. Es importante para esta disciplina entender las intrincadas relaciones que existen entre la distribución geopolítica de las comunidades oyentes, la distribución geopolítica de las comunidades sordas y la distribución de las naciones, los países y los estados.

La Filosofía ha trabajado sobre la propia existencia de los sordos en términos conceptuales, fundamentalmente promoviendo la ruptura con la idea de esencia en relación a ser sordo. Una de las grandes preguntas que se hace la filosofía en el campo de los Estudios Sordos es: ¿los sordos existen? (Mottez, 2019). También desde la filosofía se ha incorporado la noción de reconocimiento, desarrollada por Axel Honneth en el marco de la filosofía alemana (Honneth, 1997), para entender los procesos de construcción de los sordos como identidad política y sus luchas por el reconocimiento (Peluso, 2020a).

La Historia, por su parte, se propone recuperar el pasado de los sordos, y tiene básicamente dos ramas: la historia que busca recuperar el devenir universal de las comunidades sordas, mostrando su pasado común, por ejemplo para occidente (González, 2013), y la historia que trata el devenir de una

comunidad sorda en particular. Obviamente que son ramas que se retroalimentan pero que ponen el acento en aspectos diferentes de un mismo proceso.

La Filología (o también llamada Letras) en el marco de los Estudios Sordos se ocupa de estudiar los objetos literarios (y todo tipo de artefactos culturales) producidos por los sordos y en lengua de señas. Tanto en lo relacionado con las tradiciones orales como con las tradiciones letradas generadas por visograbaciones en lengua de señas. Si bien esta línea de trabajo ya tiene bastante desarrollo en Brasil, en Uruguay recién se comienza a transitar por este camino. Para Brasil, ha sido de relevancia el trabajo realizado por Karnopp (2006; 2010) que, entiendo, ha inaugurado este campo de estudio en Brasil. Existen posteriores investigaciones en Brasil sobre literatura sorda o literatura en LIBRAS realizadas por investigadores sordos y oyentes (Rosa, 2017; Mourao y Karnopp, 2020; Sutton-Spence, 2020; Sutton-Spence, de Araújo Machado, Maciel, Müller de Quadros, 2021). En Uruguay es una vertiente de trabajo muy nueva. En ese aspecto, cabe destacar el Espacio de Formación Integral (EFI) *Literatura Sorda*, implementado en 2024 en la TUILSU, Universidad de la República, coordinado por Adriana De León y con la participación de Ignacia Flores, Cinthia Ramos y Carina Romero. En el marco de dicho EFI, se propone la reflexión y análisis de textos ya realizados, así como también la producción de nuevos textos.

Las ciencias de la educación tienen larga trayectoria en el abordaje de las comunidades sordas, previo al desarrollo de los Estudios Sordos. Desde este nuevo marco, las ciencias de la educación rompen con la tradición oralista, ligada a la clínica y a la construcción de los sordos como pacientes, e instalan la educación de los sordos como bilingüe lengua de señas - lengua sonora escrita. Dentro del campo de los Estudios Sordos, las investigaciones educativas se concentran en cómo enseñar la escritura de una lengua oral desde la lengua de señas y, en la actualidad, en cómo enseñar la textualidad diferida en ambas lenguas, teniendo en cuenta el uso generalizado que está haciendo la comunidad sorda de las visograbaciones para generar su textualidad diferida (De León, Larrinaga, Peluso y Silveira, 2019).

La Traductología ha trabajado sobre los alcances y posibilidades de la traducción e interpretación entre lenguas orales y lenguas de señas y entre lenguas de señas (Famularo, 2012). En un inicio se estableció que la interpretación era posible (contextos de oralidad), pero no así la traducción (contextos de textualidad diferida - escritura). En la actualidad se ha avanzado enormemente en el campo de la traducción entre textos visograbados en lenguas de señas y textos escritos en lenguas orales y viceversa, por lo que el territorio disciplinario se ha revolucionado en esta segunda década del siglo XXI (Peluso, 2015).

Ninguna de estas disciplinas trabaja de forma aislada en el campo de los Estudios Sordos. Por el contrario, aunadas por el mismo tema, las diferentes disciplinas y los diferentes investigadores hemos buscado formas de establecer interrelaciones, de generar metodologías comunes y de coordinar miradas a efectos de ofrecer respuestas acordes al abordaje de un tema particularmente complejo que es imposible agotar desde un único ámbito disciplinario.

4. LOS ESTUDIOS SORDOS EN CONTRAPOSICIÓN CON LA PERSPECTIVA CLÍNICA

Históricamente la perspectiva clínica ha sido muy poderosa en el abordaje de la *sordera* como pérdida auditiva. Para la medicina la *sordera* es una enfermedad a curar y por lo tanto los sordos pasan a la categoría de pacientes (es decir, son contruidos como pacientes). Para muchos médicos, psicólogos y terapeutas del lenguaje las lenguas de señas son un verdadero estorbo en el camino de la curación de la *enfermedad*. Desde esta perspectiva, todas las conductas y experiencias disidentes de los sordos son vistas como patológicas, lo que incluye, por supuesto, su forma de hablar las lenguas orales.

Surgen así todo tipo de terapéuticas y ortopedias, desde las más superficiales hasta aquellas que suponen la intervención quirúrgica, a efectos de sacar a los sordos de su *sordera* (es decir, vista en estos términos, de su *enfermedad*). Se instituye el territorio de la falta y se realiza una fuerte alianza entre las ciencias de la salud y las ciencias de la educación. A partir de este discurso médico, la educación se vuelve clínica, las clases *aulas de recursos* y los educadores terapeutas de lenguaje.

En este marco, todos los dispositivos discursivos y tecnológicos se concentran en la construcción de los sordos como pacientes y en la *cura* de la *enfermedad*: la curación de la *sordera*. Por esta razón, esta perspectiva no se incluye dentro del campo de los Estudios Sordos. Efectivamente, los Estudios Sordos como territorio científico, y a la vez político, rompen ética y epistemológicamente con la concepción clínica de la *sordera*. Son concepciones absolutamente irreconciliables, si bien en muchos textos educativos, científicos, así como también en muchas leyes, aparecen juntos de forma acrítica (Peluso y Lodi, 2015).

Los Estudios Sordos se interesan por los sordos, sus lenguas y sus identidades; en cambio, la perspectiva clínica se interesa por la *sordera*, que no es otra cosa que una patología autoinventada por la propia perspectiva clínica, tomando como modelo a un cuerpo construido como *normal*. El enfoque clínico se propone *curar* una patología generada por él mismo, por lo que se convierte en un absurdo del que, tal vez, esconde un lucrativo negocio por detrás.

Asimismo, la perspectiva clínica colocó de plano a los sordos en el terreno de la discapacidad. Sucesivamente los sordos pasaron por ser *discapacitados auditivos*, *personas con capacidades diferentes*, *personas con discapacidad*, *personas en situación de discapacidad*. Todos estos rótulos, que reforzaron y refuerzan la idea de la enfermedad y la estigmatización, fueron cuestionados por los propios sordos, quienes a veces se sienten dentro y a veces fuera del rótulo. La fuerza discursiva y la omnipresencia del discurso de la discapacidad es tan grande, en nuestras comunidades, que no puede quedar por completo por fuera de las propias identidades sordas.

Sin embargo, dentro de la perspectiva clínica también se levantaron voces contra-hegemónicas que proponen romper con la idea de que la *sordera* es una patología por sí misma.

En el campo de la terapéutica del lenguaje y la educación es paradigmático el trabajo de investigadoras en Brasil como Ana Lodi, Cristina Lacerda y María Cristina Pereira articulados en un libro de principios del siglo XXI llamado *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe* (Lacerda, Nakamura y Lima, 2000). En estos trabajos se pretende romper el enfoque clínico en el seno mismo de la fono-

audiología y se propone abordar a los sordos desde un enfoque cultural y de educación bilingüe. ¿Las patologías del lenguaje se dan en la lengua oral o en la lengua de señas? Los sordos, cuando son pacientes, no lo son por su falta de audición o por la creencia de que los errores en la lengua oral denuncian problemáticas en su competencia lingüística. Se vuelven pacientes en tanto hablantes de lengua de señas como primera lengua y de lengua oral como segunda lengua y por adquirir una patología del lenguaje, fundamentalmente en la lengua de señas. Las problemáticas pueden ocurrir en su lengua de señas o en su lengua oral, pero el enfoque es bilingüe. La ruptura es radical con respecto al enfoque clínico hegemónico oralista. Obviamente que este movimiento viene de la mano de lo que ocurre en el campo de la educación.

5. ESTUDIOS SORDOS COMO TERRITORIO POLÍTICO Y CONTRA-HEGEMÓNICO

Al igual que ocurre con los Estudios de Género, los Estudios Negros o los Estudios Queer, los Estudios Sordos se inician con la siguiente dicotomía: mientras los sordos están en la calle, en la arena de su lucha política en torno a la promoción de su lengua y de sus derechos identitarios, lingüísticos y educativos, los oyentes están en la academia investigando sobre los sordos.

Se demoró décadas para que los sordos ingresaran a la academia en situación de igualdad con los oyentes, hecho que aún está muy lejos de consolidarse en la mayoría de nuestras Universidades. Si ponemos el ejemplo de la TUILSU, que es el espacio que existe en nuestra Universidad para los Estudios Sordos, en un inicio éramos mayoritariamente oyentes para pasar, en la actualidad, a estar en igualdad numérica. Sin embargo, por el momento, los cargos de gestión y de poder dentro de la TUILSU están ocupados mayoritariamente por oyentes.

A pesar de que ocurre esta situación al interior de la academia, que de a poco se va modificando, es claro que los espacios en los que se instituyen los Estudios Sordos, son espacios que también adoptan una postura política, que fundamentalmente es crítica en torno a las relaciones de poder y de saber que se generan en la frontera sordo-oyente, dentro y fuera del propio grupo de trabajo.

Por su parte, los Estudios Sordos son inherentemente contra-hegemónicos en los territorios de cada disciplina, tendiendo a desestabilizar sus marcos disciplinarios. En el caso de la lingüística esto ha sido claro, sobre todo porque en su disidencia los sordos interpelan drásticamente a la lingüística, desestabilizando directamente su núcleo duro.

A la lingüística le ha costado enormemente poder aceptar que las lenguas de señas son lenguas, dado que toda su metodología de análisis está especializada para el abordaje de las lenguas con materialidad sonora. Esto implica la desestabilización de nociones muy importantes para esta disciplina, tales como la *doble articulación*, el *fonema*, la *linealidad del significante*, pero, y fundamentalmente, la constitutiva separación que realiza Ferdinand de Saussure entre lengua y otros sistemas semiológicos (DE SAUSSURE, 1916). Frente a esto, la lingüística ha negado sistemáticamente el área de la lingüística de la lengua de señas y muchos lingüistas, aún hoy, dudan del estatus verbal de las lenguas de señas.

Mis propias experiencias en congresos internacionales de lingüística me han mostrado, y me siguen mostrando, esta dificultad política que presenta la disciplina.

La conferencia dictada por Noam Chomsky en Buenos Aires, en el año 2015, si bien no tuvo nada de interesante o revelador para los lingüistas que asistieron a la misma; sorpresivamente sí lo fue para quienes trabajamos en el campo de los Estudios Sordos. En dicha conferencia, Chomsky (2015) sostuvo que las lenguas de señas son lenguas al igual que las lenguas orales. Pienso que, por el importante prestigio y lugar que ocupa Noam Chomsky en la lingüística actual, esta afirmación, que nada tiene de novedoso u original para quienes venimos trabajando en el campo de los Estudios Sordos, tiene un efecto simbólico y político claro al interior de la lingüística hacia un mayor reconocimiento de este postulado que viene siendo sostenido por los lingüistas de las lenguas de señas desde los años sesenta del siglo XX.

Por otra parte, la necesidad científica, epistemológica y política de imponer el concepto de que las lenguas de señas son sistemas verbales, al interior de la lingüística, tuvo también, como efecto, que los lingüistas de las lenguas de señas se pasaran décadas tratando de demostrar que las lenguas de señas funcionan exactamente igual que las lenguas orales, encontrando estructuras que parecen ajenas a las lenguas de señas y no pudiendo o no queriendo ver a éstas en su particularidad.

Christian Cuxac, que es un lingüista francés y responde a otra tradición de estudios no *stokeana*, es uno de los pocos lingüistas que ha sostenido que las lenguas de señas nos enseñan que no existe tan tajante distinción entre lenguas y otros sistemas semiológicos, lo que abre un campo enorme de posibilidades de estudio (Cuxac, 1983). Asimismo, plantea la necesidad de migrar de un enfoque que busca las similitudes hacia un enfoque que reconozca las diferencias entre lenguas de señas y lenguas orales.

Similar postura han adoptado investigadores en nuestro medio: Ana Lodi en la Universidad de São Paulo desde una postura discursiva de corte bakhtiniano (Lodi, 2004) y Santiago Val en la Universidad de la República desde una perspectiva de análisis del discurso y cine (Val, 2014).

A su vez, en términos más generales, pero relacionado con lo anterior, los sordos son disidentes lingüísticos, tal como planteaba en otro artículo (Peluso, 2014). En ese sentido son disidentes de las estructuras dominantes hegemónicas relacionadas con el papel central que tienen las lenguas orales (inclusive la creencia de que todas las lenguas tienen que ser orales) y, fundamentalmente, del *escritu-rocentrismo*, es decir rompen con la idea de que el centro de una cultura letrada es la escritura de una lengua oral (Peluso, 2020b).

Los sordos son disidentes, contra-hegemónicos, porque hablan una lengua que no discurre por el canal sonoro y porque tienden a no utilizar la escritura (al menos en Uruguay), sino las visograbaciones, para generar su cultura letrada y porque reclaman que esto sea tenido en cuenta en las actuales comunidades plurilingües y pluritecnológicas en las que vivimos, lo que incluye, obviamente, los programas educativos. Sin embargo, no siempre estas disidencias son vistas en términos positivos. Muchas veces estas disidencias ponen bajo sospecha, de la mano del discurso médico, a las identidades sordas: se les sospecha a los sordos el carácter verbal de sus lenguas, su conformación como sujetos letrados y, relacionado con estos dos aspectos, su capacidad intelectual y sus posibilidades de autonomía y decisión.

6. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo he tratado de presentar el desarrollo de los Estudios Sordos, fundamentalmente desde lo que ha ocurrido en Uruguay. Pienso que es de particular interés reflexionar sobre el inicio y evolución de este campo de estudios en América, dado que es relativamente nuevo y precisa de ser pensado en términos académicos y políticos.

En Uruguay, el desarrollo de los Estudios Sordos ha estado particularmente relacionado con la Lingüística, las Ciencias de la Educación y la Traductología. Las demás disciplinas han tenido muchísimo menor desarrollo y, en la casi totalidad de los casos, en vinculación con las tres ya mencionadas. Es de esperar que el advenimiento de la Licenciatura en Estudios Sordos pueda abrir el campo a una mayor interdisciplinariedad.

En el marco de los desarrollos actuales de los Estudios Sordos en Uruguay, me parece destacable la reflexión que venimos realizando acerca de la textualidad diferida y su relación con la comunidad sorda uruguaya (Peluso, 2020b). Estamos proponiendo que la textualidad diferida es un tipo de textualidad que se separa del momento de enunciación y que es la que conforma la cultura letrada. Nuestro planteo es que este tipo de textualidad, separada del momento de enunciación, puede realizarse a través de dos tecnologías: la escritura y las visograbaciones. La comunidad sorda, desde hace más de una década, viene utilizando, de forma masiva, las visograbaciones como la forma natural para producir su textualidad diferida en LSU y para desarrollar cultura letrada en su lengua. Esto tiene efectos tanto en la educación como en la traducción.

En la educación, entendemos que se debería migrar hacia una nueva modalidad, que llamamos plurilingüe y pluritecnológica, en la que la educación bilingüe debería dejar paso a la educación plurilingüe y pluritecnológica, es decir, a una propuesta educativa que comience a tener como su objeto central al letramento en LSU visograbada (De León, Larrinaga, Peluso, Sileira, 2019; Peluso, 2022).

En la traducción, la noción de textualidad diferida permite abrir el campo en dos direcciones. Por un lado, tenemos la práctica interpretativa, aquella que se da entre dos hablantes que se están comunicando entre lenguas no intercomprensibles (por ejemplo entre español y LSU o entre LSU y una lengua de señas extranjera). En Uruguay sería la práctica tradicional. Por otro lado, existe la práctica traductológica, aquella que se da entre textos diferidos: de un texto en LSU visograbado a un texto escrito en español o viceversa. Esto abre enormemente el campo y es uno de los posicionamientos teóricos que la comunidad sorda esgrime en su lucha por la traducción a su lengua de los textos escritos que consideran relevantes para su actividad académica, laboral, informativa, burocrática, para mencionar las más destacadas.

REFERENCIAS

ALMEIDA, María Eugenia y ANGELINO, Alfonsina. De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Montevideo, V. 4, Num. 2, pp. 10–27, 2014. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215/214>. Acceso: 25 de julio de 2024.

BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.). *Open your eyes. Deaf Studies Talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

CHOMSKY, Noam. Conferencia: *60 años de gramática generativa: pasado, presente y futuro de la teoría lingüística*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, 13 de marzo de 2015.

CUXAC, Christian. *Le langage des sourds*. Paris: Payot, 1993.

DE LEON, Adriana; LARRINAGA, Juan Andrés; PELUSO, Leonardo y SILVEIRA, Mariana. Progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo para estudiantes sordos. En: ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ENSEÑANZA PÚBLICA. *Marco curricular de referencia nacional -MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de Aprendizaje*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Documento oficial, pp. 45-69 y 78-89, 2019. Disponible en: MCRN 3 2019 WEB (error 51).pdf (tuilsu.edu.uy). Acceso: 22 de julio de 2024.

DE SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza, 1916/1993.

ERTING, Carol. *Deafness, communication and social identity: an antropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*, 1982, 591 f., (Doctor of Philosophy dissertation in Anthropology), American University, Washington D.C.. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1961/thesisdissertations:1990>. Acceso: 25 de julio de 2024.

ERTING, Caroline; Johnson, Robert; Smith, Dorothy; Snider, Bruce. (Eds.). *The Deaf Way*. Washington DC: Gallaudet University Press, 1994.

FAMULARO, Rosana. *Despejar X. Interpretación en Lengua de Señas y en Lengua Oral*. Montevideo: TUILSU/UdelaR, 2012. Disponible en: famularo2012.pdf (tuilsu.edu.uy). Acceso: 25 de julio de 2024.

LABOV, William. Objectivity and commitment in linguistic science; the case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, Vol 11, 1992, pp. 165–201.

LOPES, Luciane. *Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil*, 2017, 103 f. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Disponible en: <http://hdl.handle.net/10183/172212>. Acceso: 29 de julio de 2024.

MOURAO, Cláudio H. N.; KARNOPP, Lodenir B. The Experiences of Literary Hands. *SIGN LANGUAGE STUDIES*, Vol. 20, pp. 375-391, 2020.

GALLAUDET UNIVERSITY. *Deaf Studies*. s/f. Disponible en: Deaf Studies | Gallaudet University Press . Acceso: 22 de julio de 2024.

GIPES. s/f. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/gipes> . Acceso: 22 de julio de 2024.

GONZÁLEZ, Rodrigo. Historia ilustrada de la comunidad sorda. Montevideo: TUILSU/UdelaR,

2013. Disponible en: Proyecto Libro Historia de los Sordos 2013 DEFINITIVO X14.cdr (tuilsu.edu.uy) Acceso: 22 de julio de 2024.

HALL, Stewart. Cultural studies: Two paradigms. *Media, Culture & Society*, Vol.2, Num. 1, pp. 57-72, 1980. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/016344378000200106> Acceso: 22 de julio de 2024.

HONNETH, Axel. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Madrid: Crítica, 1997.

KARNOPP, Lodenir B. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*. Pelotas, Vol. 36, 2010, pp. 155-174. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605>. Acceso: 29 de julio de 2024.

LACERDA, Cristina; NAKAMURA, Helenice; LIMA, María Cecilia (Orgs.). *Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe*. San Pablo: Plexus, 2000.

LADD, Paddy. *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Sydney: Multicultural Matters, 2003.

LODI, Ana. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais. O genero contos de fadas. *D.E.L.T.A.* San Pablo, Vol. 20, Num. 2, pp. 281-310, 2004. Disponible en: SciELO - Brasil - Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. Acceso: 22 de julio de 2024.

MARSCHARK, Marc; SPENCER, Patricia Elizabeth (Ed.). *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Nueva York: Oxford University Press, 2003.

MOTTEZ, Bernard. ¿Existen los sordos? Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2019. Disponible en: [Existen_los_sordos-Bernard-Mottez.pdf](#) (estudiossociologicos.org). Acceso: 22 de julio de 2024.

OVIEDO, Alejandro. Las “huellas” de la Mimographie (Bébian 1825) en el sistema de transcripción de las señas de William C. Stokoe. *Lenguaje*, Vol. 37, Num. 2, pp. 293-313, 2009.

PARASNIS, Ila. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PELUSO, Leonardo. *Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros/UdelaR, 2010. Disponible en: [peluso2022.pdf](#) (tuilsu.edu.uy). Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. Serie Identidades: Consideraciones conceptuales y metodológicas. *TUILSU-imagen producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: TUILSU/UdelaR, 2014, pp. 7-15. Disponible en: [librillo2014.pdf](#) (tuilsu.edu.uy). Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. Traducción entre español escrito y Lengua de Señas Uruguay videograda: un nuevo desafío. *Cadernos de Tradução*. San Carlos, Vol. 35, Num.2, pp. 479-504, 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p479> Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento. En: JANOARIO, Ricardo y Peluso, Leonardo. (Comp.). *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad*. Montevideo: Área de Estudios Sordos/FHCE/UdelaR, pp.59- 90, 2020a. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/>

janoarioypeluso2020.pdf Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir y computar. Montevideo: Área de Estudios Sordos / TUILSU, 2020b. Disponible en: <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/peluso2020.pdf>. Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. Linguística e gramatização da língua de sinais uruguaia: contextualização, Historização e discussão de seus alcances. Revista Humanidades e Inovação. Palmas, Vol. 7, Num. 26, pp. 25 - 38, 2021. Disponible en: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/93>. Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo. Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. *ETD-Educação Temática Digital*. Campinas, Vol 24, Num. 4, p.848-865, 2022. Disponible en: [10.20396/etd.v24i4.8669209](https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209). Acceso: 22 de julio de 2024.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*[online], Vol.26, Num. 3, pp. 59- 81, 2015. Disponible en: [10.1590/0103-7307201507803](https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803). Acceso: 22 de julio de 2024.

QUADROS, Ronice de. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice de y Perlin, Gladis. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice de. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice de y Stumpf, Marianne (Org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

ROSA, Fabiano Souto. O que o currículo de Letras Libras ensina sobre literatura surda: produção de sentidos na formação de professores de Libras. Pelotas: Tese de doutorado, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. En: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 7-32, 1998.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Marcia. *Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el curriculum escolar*. Bogotá, 1999. Disponible en: ESTUDIOS SORDOS Y ESTUDIOS CULTURALES EN EDUCACIÓN (cultura-sorda.org). Acceso: 22 de julio de 2024.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Marcia. Estudos Surdos e Estudos culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e professores surdos sobre o currículo Escolar. En: LACERDA, Cristina (Comp.) *Surdez: Processos educativos e subjetividade*. San Pablo: Louvise, 2000.

STOKOE, William. (1969) Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 10, Issue 1, Winter 2005, Pages 3–37. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni001> Acceso: 31 de agosto de 2022.

STOKOE, William; CASTERLINE, Dorothy; CRONEBERG, Carl. *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Silver Spring: Linstok Press, 1965.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura de Língua de Sinais, Educação Surda e suas interfaces com as políticas lingüísticas. *Educação Unisinos*. Vol. 24, pp. 1-16, 2020. Disponible em: Literatura de Língua de Sinais, Educação Surda e suas interfaces com as políticas linguísticas | Educação Unisinos.

Acceso: 29 de julio de 2024.

SUTTON-SPENCE, Rachel; DE ARAÚJO MACHADO, Fernanda; MACIEL, Anna Luiza; MÜLLER DE QUADROS, Ronice. Antologias literárias em LIBRAS. *Fórum Linguístico*. Santa Catarina, Vol. 17, Num. 4, pp. 5505-5525, 2021. Disponible em: (PDF) Antologias literárias em Libras (researchgate.net). Acceso: 29 de julio de 2024.

TUILSU. *Plan de estudios de la carrera de tecnólogo en interpretación y traducción LSU- español*. Montevideo; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2014. Disponible en: http://www.fhuce.edu.uy/images/UAE/Planes_estudio/TUILSU_Plan_2014.pdf. Acceso: 22 de julio de 2024.

VAL, Santiago. Lenguas de Señas: dimensiones e iconicidad. Esbozo para una investigación basada en la teoría cinematográfica. *Lengua de Señas e Interpretación*. Montevideo, Num. 5, pp. 129-147, 2014. Disponible en: [lsi2014.pdf](#) (tuilsu.edu.uy). Acceso: 22 de julio de 2024.

VAL, Santiago. La lingüística de las lenguas de señas como herramienta de reivindicación política: problemas ideológicos y epistemológicos. *REVEL*, Vol. 14, Num. 26, pp. 146-161, 2016. Disponible en: <http://www.revel.inf.br/files/0013c9544c89fb90cae89f6bf1dedcb1.pdf>. Acceso: 22 de julio de 2024.

Submetido em: 30/07/2024

Accite em: 06/11/2024

