

Letramento e surdez: a visualização das palavras

Gesueli, Zilda Maria; Moura, Lia de

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Gesueli, Z. M., & Moura, L. d. (2006). Letramento e surdez: a visualização das palavras. *ETD - Educação Temática Digital*, 7(2), 110-122. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-101636>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

LETRAMENTO E SURDEZ: A VISUALIZAÇÃO DAS PALAVRAS

Zilda Maria Gesueli
Lia de Moura

RESUMO

Este trabalho propõe um novo olhar sobre o processo de letramento de alunos surdos e sobre a noção de texto, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Dada a característica visual da língua de sinais, a imagem apresenta-se de forma significativa no processo de construção de conhecimento desses alunos. A língua de sinais constitui-se como traço identitário co-relacionado à cultura, portanto, o dizer na língua de sinais constitui a base para o encontro com o objeto escrito na sala de aula. Neste contexto, torna-se necessário, portanto, refletir sobre a concepção de texto e nos distanciarmos da noção de escrita como representativa da oralidade, o que nos afasta de uma concepção grafocêntrica da escrita e nos leva a considerar as ações que se fazem com e sobre a língua (no caso, o português escrito) como práticas discursivas. Nesta perspectiva, o letramento visual apresenta-se como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem; Surdez; Letramento visual.

LITERACY AND DEAFNESS: VISUALIZATION OF WORD'S

ABSTRACT

This study proposes a new way of looking at deaf students' processes of literacy and their notions of text, highlighting the importance of the visual aspect of reading/writing as a constituent factor in said process. Because of the visual characteristic of sign language, images are meaningful modes in the process of construction of knowledge. Sign language becomes a mark of identity permeating deaf culture, in such a way that the discourse of sign language constitutes the basis for the encounter with writing in the classroom. So, in this context we must both think about concepts of texts and move away from the notion that writing represents oral language. In this way we abandon a graphocentric conception of writing, in favor of considering discursive practices involving language (in this case, written Portuguese). In this approach, visual literacy becomes extremely relevant in the schooling process of the deaf.

KEY WORDS

Language; Deafness; Visual literacy.

INTRODUÇÃO

Pensando a surdez como diferença, nosso objetivo está em buscar um novo olhar sobre a linguagem escrita e o texto de forma geral.

Dada a especificidade da surdez pautada na experiência visual e no uso de uma língua viso-gestual, como considerar as relações entre escrita/oralidade?

O letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português.

Pelo fato de não ouvir, o surdo apóia-se indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português. Nesse processo, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de nos afastarmos da concepção grafocêntrica da escrita, considerando-a como um conjunto de práticas discursivas (SOUZA, 2001).

Nesse sentido, o conceito de práticas discursivas foi apresentado por Maingueneau (1987/89, p. 56) para se “referir à reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso”. Dessa forma, concebemos práticas discursivas como práticas sociais significativas que o sujeito exerce através da linguagem. Assim, a escrita deve ser tomada como atividade relevante para o sujeito, inserida em suas práticas sociais.

Em se tratando da criança surda, a interação com a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual –, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever.

O trabalho com o português escrito tem sido objeto de estudo da abordagem educacional bilíngüe, que acredita na língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelo surdo e o português em sua modalidade escrita, a segunda. Assim, é de se esperar que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo constitua-se em uma tarefa complexa, pois além do trabalho que envolve o ensino da escrita, estamos diante do ensino de uma segunda língua (GESUELI, 1998).

Dado que a discussão sobre letramento vem se ampliando e atingindo não somente a esfera das minorias, mas um contexto sociocultural geral, envolvendo as políticas educacionais em desenvolvimento (LODI et al., 2002), nosso entendimento dá-se no campo

das práticas discursivas, ou seja, o letramento está vinculado ao sentido, que vai além da mera decodificação ou do processo de alfabetização.

Assumimos o letramento como acontecimento. Segundo Skliar (2002, p.7), “não se trata do ser e não ser da escrita e da leitura e sim do ‘estar sendo’ da escrita e da leitura. (...) Estar lendo e sendo lido. Estar escrevendo e estar sendo escrito”.

Temos levantado a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos. Já é tempo de educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos refletirem sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento.

A imagem tem um papel importante no processo educacional, mas é ainda muito pouco reconhecido pelos educadores. Sofiato (2005) discute os usos e significações da imagem nesse contexto, afirmando que a escrita tem nela a sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens – *mensagens visuais*.

Hughes (1998 apud REILY, 2003) aborda o tema enfocando a idéia de letramento visual, considerando um equívoco pensar que a apropriação do *letramento visual* acontece intuitivamente na escola. Essa autora mostra que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem (leitura-escrita) e conhecimentos numéricos.

Reily (2003, p. 164) propõe *o letramento visual no currículo escolar* e considera que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes”.

Dada a característica visual da língua de sinais, essa discussão deve se fazer presente no campo da surdez; nesse sentido, Reily também enfatiza a importância de educadores da área refletirem sobre o papel da imagem no processo de escolarização de surdos. Dessa forma, estaremos a seguir apresentando alguns dados coletados a partir de atividades educacionais desenvolvidas com crianças e adolescentes surdos atendidos no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – CEPRE – pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

I OS DADOS DE SALA DE AULA

Os dados foram obtidos através de filmagens ocorridas em sala de aula em momentos de interação surdo/surdo e surdo/pesquisador ouvinte, envolvendo o uso do HagáQuê, o qual se constitui em um software livre que pode ser obtido no endereço:

<http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/> .

Este software possibilita o uso integrado e significativo de recursos sonoros (onomatopéias, vozes) e recursos visuais (escrita, balões, cenários, personagens) em sua produção. Ambos permitem ao sujeito trabalhar ativamente com a língua na produção e interpretação de sentidos, supondo sempre um possível interlocutor para o seu texto, lugar muitas vezes ocupado pelo próprio autor no processo de elaboração.

Apresentaremos a seguir as produções escritas de alunos surdos, na faixa etária de 4-16 anos, inseridos na rede regular de ensino e atendidos no CEPRE/FCM/Unicamp.

As atividades enfocavam a motivação para elaboração do texto escrito, daí a utilização do software que dispõe de recursos visuais, os quais estão enfaticamente presentes no processo de letramento de surdos.

Dessa forma, nosso objetivo estava voltado para a elaboração da linguagem escrita em momentos de interação com TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), com os colegas e com professores surdos e ouvintes.

A figura 1 constitui-se na elaboração conjunta de uma história contada em sala de aula pelos irmãos gêmeos participantes do grupo de atendimento.

A história teve início em 01/06 e foi concluída em 08/06. Inicialmente o grupo negociou a história a ser construída. Como já haviam contado enfaticamente sobre a morte do cachorro que pertencia aos irmãos gêmeos (J e M), a pesquisadora¹ sugeriu que construíssem essa história e os alunos aceitaram a proposta.

Tudo o que fizeram foi escolhido e decidido em consenso. Os alunos começaram pela escolha do primeiro cenário, uma fazenda; depois selecionaram, o cão, de cor amarela e de tamanho grande como o da história “real”.

Logo em seguida colocaram novamente o cão e dessa vez um motorista em seu carro (o som foi acrescentado somente no final da construção da história, por sugestão da pesquisadora de incluir o som no momento da realização do terceiro quadro). No terceiro quadro, com cenário de estrada, o carro (colorido de acordo com a escolha dos alunos, utilizando recurso do software, cada um dizendo a cor e o local a ser pintado) bate no cachorro. As manchas vermelhas (inseridas no quadro com utilização do mouse) representam o sangramento do cachorro (os alunos perceberam o som, colocando as mãos sobre a caixinha de som e a criança A tentou ouvi-lo, aproximando o ouvido da caixa).

¹ Os dados de sala de aula foram coletados pela segunda autora do artigo.

No quadro 4, novamente o cachorro aparece caído na estrada sem o carro, o qual foi embora. Dessa forma, o cachorro morreu e espalhou sangue por toda a estrada (recurso do software utilizado pela pesquisadora conforme solicitação dos alunos). Em seguida, os alunos sinalizaram pela finalização da história.

Os quadros 5, 6 e 7 foram construídos em outro dia e, ao rever a história, J disse que era preciso enterrar o cachorro, sinalizando como deveria ser feito. A pesquisadora foi auxiliando na construção do quadro 5 em que temos um personagem enterrando o cachorro.

Inicialmente, os alunos pediram que fizesse um buraco, dizendo a forma e cor dele. Logo em seguida, pediram que selecionasse a figura do cachorro, mas não era necessário colocar sangue e sim formigas em seus olhos. Buscamos via internet o desenho de formiga e inserimos no quadro os insetos de escolha dos alunos.

M pediu que acrescentasse quem enterraria o cachorro; inicialmente seria seu pai. Selecionou um homem, coloriu a roupa, tirou os cabelos, colocou uma pá em sua mão.

Finalmente, cada um deles escreveu seu nome e M escreveu também o nome do colega A, ausente neste dia. J sugeriu, então, que escrevesse o nome de G (aluno que já não freqüentava mais o grupo) e a pesquisadora sugeriu uma cor diferente para esse nome.

Depois, J solicitou ainda que ditasse o nome dos colegas do ano anterior utilizando outra cor. E ainda, solicitou ajuda para escrever o nome do cachorro próximo à figura (JÚNIOR). Esse era o nome real do cachorro que foi atropelado.



Figura 1 - História: A morte do cão

Autores: A, J e M (5-7 anos)

Estamos diante de uma produção textual com base em imagens que se apresentam em uma seqüência com começo, meio e fim constituindo-se em uma narrativa.

O texto foi construído conjuntamente com participação dos alunos que vivenciaram o fato e de outros que interagiram questionando e opinando sobre as escolhas das imagens.

Observa-se o uso adequado dos balões e das onomatopéias, as quais foram selecionadas com a ajuda da pesquisadora. No final do texto encontramos a escrita dos nomes dos alunos (colegas de sala, inclusive dos que já haviam saído da instituição). Isso pode significar a percepção das crianças sobre a necessidade de uso da escrita do português na sua produção textual.

A seguir visualizaremos outra produção com base nas imagens disponíveis no software. A criança A reviu a história anterior (da figura 1) elaborada com os colegas e propôs escrever uma nova. Inicialmente disse que o carro bateria na girafa, mas colocou a girafa na estrada e foi para o quadro seguinte.

No segundo quadro, novamente colocou a estrada e o carro, em seguida um cavalo com as pernas para cima (pediu auxílio para fazê-lo). Pediu para acrescentar um som, colocando a onomatopéia que representa o som de água (a qual também se apresenta de forma visual).

Depois de terminar os quadros, disse que precisava tirar o cavalo da estrada (sinalizando uma pá ou algo que facilitasse a remoção do cavalo), pois este já estava morto. Buscou no software um objeto para tal e acabou selecionando a cesta de frutas.

No terceiro quadro, colocou apenas o cenário e nada acrescentou, nem explicou. No quadro 4, novamente a estrada e o carro, que, desta vez, atropela um menino. Por causa do atropelamento, o motorista é caçado com uma rede por um policial (presente somente na narrativa). A criança acrescentou ainda um som à cena, uma campainha.

Na figura do quadro 5, selecionou um novo personagem e fez o sinal de boi, pedindo ajuda para escrever a palavra. Finalmente, no último quadro selecionou um leão, pintou-o com recurso do software, pedindo auxílio para tal procedimento e também para escrever a palavra Leão. Depois disso tudo, escreveu seu nome e colocou-o entre os quadros 1 e 3.



Figura 2 - História: Cavalo

Autor: A (5-7anos)

A produção textual apresenta uma organização de imagens ainda fora de uma seqüência temporal, porém baseada na narrativa anterior referente à morte do cão.

Observamos a rica produção de imagens com utilização de objetos, personagens e cenários interagindo em diferentes situações, o que confirma a hipótese de um processo que parte da imagem, da mensagem visual. A criança solicita ajuda no emprego das onomatopéias e explica suas escolhas, tecendo a narrativa em sinais sobre as imagens selecionadas.

Consideramos esse um momento do processo de letramento em que a criança faz intenso uso da imagem na produção do texto, com indícios da aprendizagem da escrita do português que se apresenta pela produção de palavras que são do domínio da criança.

A utilização de imagens e de um software que dispõe de diversos recursos visuais (personagens, cenários, etc.) insere-se no que estamos considerando como *letramento visual*. São imagens que se transformam em textos, ou seja, que não somente transmitem mensagens, mas que estão inseridas e significam as práticas sociais e discursivas desses alunos.

Em seguida, apresentaremos mais dois exemplos produzidos por alunos inseridos no ensino fundamental, na faixa etária entre 13-16 anos, em interação com o software HagáQuê com objetivo de produção escrita. Os alunos mostravam grande interesse pela atividade, pois ela envolvia o uso de TICs, as quais oferecem os recursos necessários para a construção de um texto nas suas diferentes possibilidades, incluindo o aspecto visual. E, ainda, propiciam a utilização do gênero discursivo (BAKHTIN, 1952-53/1997), histórias em quadrinhos.

A figura 3 mostra a produção conjunta de G e R, que “negociaram” os personagens e o cenário, embora a produção escrita tenha ficado por conta de R. Possivelmente isso se deva ao fato de R ter maior desenvoltura na produção escrita do português e G apresentar certa resistência, apesar de frequentar a 6ª série do ensino regular. Dado que R toma a iniciativa para a produção textual, G limita-se a corrigir pequenos erros de ortografia de R, assim como também erros de formatação do espaço e letra no decorrer da produção. O texto apresenta uma seqüência de frases que se interligam, mostrando coesão e coerência. Não encontramos erros de ortografia e não aparece o discurso indireto. R utiliza pontuação relatando os fatos de forma legível para o leitor. Podemos observar a influência da estrutura da língua de sinais, como em “Lucas resposta”, pois não se tem um sinal que diferencie a palavra resposta e responder. A diferenciação acontece pelo contexto².

² Algo similar parece acontecer com o uso da conhecida linguagem “internautês”, pois o aluno usa “vc” para referir-se a “você”. Essa linguagem constitui-se, além de abreviaturas, por símbolos – denominados de *emoticons* (MCCLEARY, 1996) – que nada mais são do que recursos visuais que acompanham a escrita e que expressam os sentimentos daquele que escreve: raiva, alegria, dúvida, sendo comumente utilizados em contextos de interação mediada por computador.

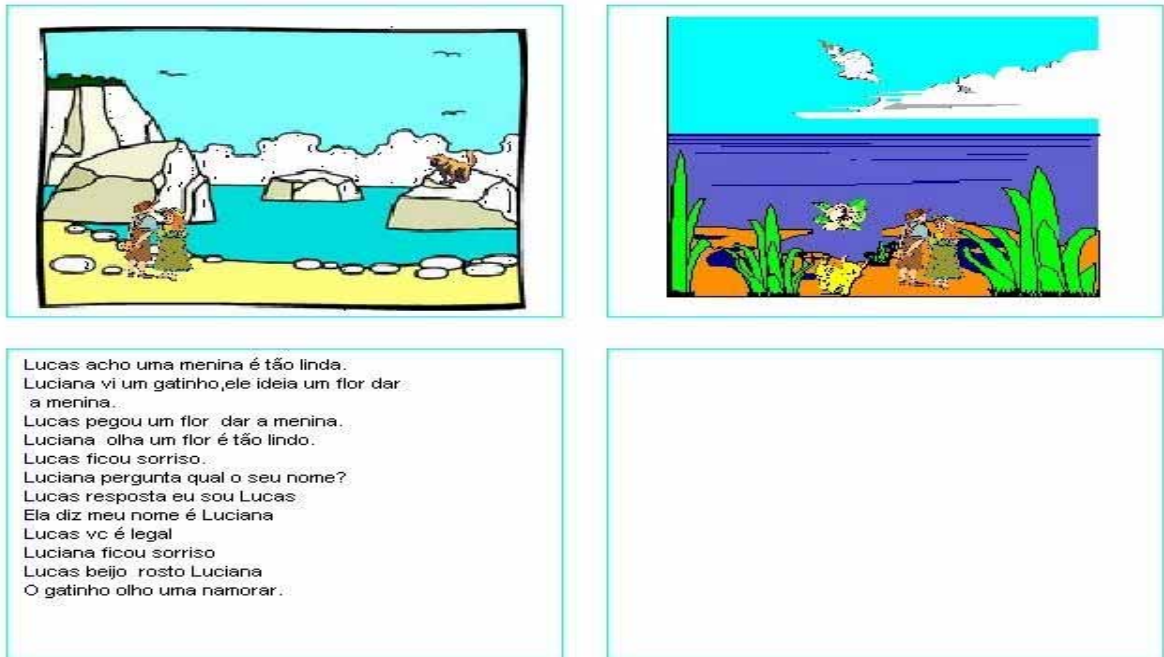


Figura 3 – elaboração conjunta das alunas G e R (13-16anos)

O texto produzido pelas alunas remete-nos à escrita de um estrangeiro, ou seja, essa produção demonstra um escrevente (CORRÊA, 1997) não nativo na língua em questão, o que reforça a idéia de aquisição da escrita do português como segunda língua.

Assim, encontraremos na produção escrita da figura 3 pouco uso de preposição (“Lucas pegou um flor dar a menina”) e algumas inadequações na flexão verbal (“Luciana vi um gatinho”), o que se caracteriza como decorrente do uso da língua de sinais, a qual possui uma estrutura gramatical toda centrada no espaço (flexão verbal e preposições configuram-se pela localização no espaço).

O último exemplo é o da figura 4 e nos mostra a possibilidade de constituição de sujeitos surdos verdadeiramente bilíngües.



Figura 4 – escrita conjunta de K e L (13-16 anos)

O texto acima nos pareceu de grande importância para mostrar ao leitor as possibilidades dos surdos em relação à escrita do português, apesar de não se constituírem como falantes nativos nessa língua. Vale ressaltar que essas alunas apresentam certa familiaridade com o português no que se refere à oralidade, muito embora estejamos cientes de que a oralidade não garante a produção escrita, pois se assim fosse não encontraríamos dificuldade no processo de alfabetização de crianças ouvintes.

Mesmo entre os ouvintes, falantes nativos do português, encontraremos sujeitos que apresentarão dificuldades no processo de letramento e produção escrita do português, o que nos leva a crer que a escrita independe da fala (VYGOTSKY, 1987).

Na figura 4 encontramos adequação por parte dos sujeitos na escolha dos quadrinhos, apresentando uma seqüência temporal das figuras, assim também como uso pertinente dos balões e quase nenhuma influência da língua de sinais na escrita do português, ou seja, estamos diante de uma produção escrita considerada lingüisticamente aceitável. Esse dado reforça a possibilidade de os surdos virem a se constituir como sujeitos bilíngües verdadeiramente, sendo possível a fluência na língua de sinais e no português como línguas de modalidades diferentes.

II CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados analisados, faz-se necessário apontar alguns aspectos de extrema relevância para uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de letramento na surdez.

Não há possibilidade de nos esquivarmos dos aspectos socioculturais do indivíduo surdo, da especificidade da língua de sinais e da função da escrita como decorrente de práticas discursivas. Daí a relevância de se conceber o letramento na surdez como um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico (SOUZA, 2001), atravessado por códigos múltiplos de significação.

Outro aspecto a se considerar é o papel da imagem presente no processo educacional de um modo geral e de forma ainda mais expressiva no processo de construção de conhecimento de alunos surdos. O letramento visual (REILY, 2003) deve ser um fator a ser considerado na escolarização desses sujeitos.

A escrita tomada como prática discursiva (MAINGUENEAU, 1987/89): o que se pode ou não fazer em uma dada situação e, conseqüentemente, o que se pode ou não dizer/escrever em tais circunstâncias refletem a necessidade de se enfatizar o papel da imagem como um fator constitutivo no processo de letramento de alunos surdos.

O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo.

Os mecanismos de produção de sentidos são também mecanismos de produção de sujeitos (ORLANDI, 2001) que se constituem na/pela língua, o que significa dizer que as identidades são construídas através da língua. Sob esse olhar, concebemos a língua de sinais como traço identitário, ou seja, *o dizer na língua de sinais* constitui a base para o encontro com o objeto escrito. E esse dizer se faz também pelos diferentes papéis da imagem na produção textual da comunidade surda. Os caminhos percorridos pelos alunos surdos em direção à escrita do português revelam que não podemos subestimar a questão social do letramento e nem cair na armadilha da didática e da dinâmica tradicional da pedagogia (SKLIAR, 2002).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORRÊA, M. L. G. Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos. Trabalho apresentado no **Seminário Reflexões sobre Aquisição da Escrita**. IEL/Unicamp, 1997.
- GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998, Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes. 1987/89.
- McCLEARY, L. E. **Aspectos de uma modalidade mediada por computador**. 1996, Tese - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ORLANDI, E. Identidade Lingüística Escolar. In: Signorini, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.
- REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus. 2003.
- SKLIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A . B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SOFIATO, C. G. **O Desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: Signorini, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Problems of General Psychology** (Trad.). The Collected Works of L.S.Vygotsky – Vol. 1. Nova York, Plenum Press, 1987.

ZILDA MARIA GESUELI

Docente do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação
"Prof. Dr. Gabriel Porto" CEPRE/FCM/Unicamp
Doutora em Psicologia da Educação pela Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de Campinas
Mestre em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem
da Universidade Estadual de Campinas
E-mail: zgesueli@fcm.unicamp.br

LIA DE MOURA

Aprimoranda do Programa Desenvolvimento Infantil:
Linguagem e Surdez no Centro de Estudos e Pesquisas em
Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto" CEPRE/FCM/Unicamp
Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
da Universidade Estadual Paulista
E-mail: liamoura@fcm.unicamp.br
