

Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos

Tatiana Bolívar Lebedeff

Resumo

O estudo investiga a concepção e o uso de estratégias de letramento visual na educação de alunos surdos. A surdez, se compreendida como uma diferença linguística, apresenta uma gama de características singulares. Entre essas singularidades, encontra-se a língua de sinais, que é uma língua visual. Devido ao aspecto visual da língua de sinais, a educação deveria ser, essencialmente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Professores surdos e ouvintes costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. É necessário instrumentalizar os professores de surdos com estratégias que respeitem a experiência visual dos seus alunos. Este trabalho apresenta o relato da realização de cinco oficinas de ensino de estratégias visuais para professores surdos.

Palavras-chave: letramento visual; surdez; língua de sinais; estratégias visuais

Learning to read “with other eyes”: reports of visual literacy workshops for teachers of deaf people

Abstract

This study investigates the conception and the use of visual literacy strategies on the education of the deaf students. Deafness, if understood as a linguistic difference, presents a series of singular characteristics. Amongst such

singularities we find the sign language, which is a visual language. Due to the visual aspect of the signal language, the education must be essentially visual. However Deaf and hearing teachers are not accustomed to develop educative proposal based on the visibility of deafness . Both deaf and hearing teachers simply repeat teaching techniques that resemble to a phonetic-based literacy program, using oral and not visual tools. It is of extreme importance to lead teachers in deaf classes to practices and techniques that respect the visual experience of their students. The present study introduces the experiences of teaching visual practices by deaf teachers.

Key-words: visual literacy; deafness; sign language; visual strategies.

Surdez significada como experiência visual

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

Deste modo, é fácil inferir que as escolas propiciem experiências escolares significativas que privilegiem esta experiência visual. Infelizmente, como pontua Skliar (2001), a situação é inversa. Este autor denuncia que a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode

ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes.

Na comunidade surda em que atuei, por exemplo, havia o discurso presente de que a educação dos surdos deva ser visual, utilizando a experiência visual. Entretanto, como supervisora de estágio no ensino médio e nos anos iniciais de acadêmicos surdos, não percebia, em suas práticas, a incorporação de estratégias de letramento visual. Pelo contrário, pelo fato de sua formação acadêmica ser em um curso para ouvintes (as metodologias de ensino pensam em um aluno ouvinte) e pelas terríveis experiências na escola de ouvintes (Lebedeff, 2006a), a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda.

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

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

sociocultural e das representações de mundo surdo e de mundo ouvinte.

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

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

A cultura surda, assim como outras culturas, desenvolve-se historicamente por via da transmissão através de gerações. Padden & Humphries (2003) citam casos em que surdos só percebem realmente que são surdos quando entram na escola para surdos. Isso significa que, até entrar para a escola, ou ter contato com a cultura surda através de interações com a comunidade surda, a criança surda filha de família ouvinte não conhece os valores culturais que estão agregados ao domínio da Língua de Sinais. A interação cultural, deste modo, dá-se sob o modelo do ouvinte.

De acordo com Carter, Carter & Fleischer (2005), os surdos se reúnem em associações e eventos sociais possuindo suas próprias instituições e tradições. Segundo os autores, os surdos se unem e se aproximam em função da língua de sinais e, a partir dela, desenvolvem sua própria cultura. Lane (1992) argumenta que pessoas que ficaram surdas muito cedo ou que nasceram surdas consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social e uma história e valores morais que lhes são próprios. Essas pessoas têm a sua própria maneira de ser e possuem uma língua e cultura próprias.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias teriam como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual.

Letramento visual e surdez

Conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem, conseqüentemente, ao conceito de letramento visual. Com relação ao letramento, Soares (2002) salienta que este conceito não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social. Discutir então letramento para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: 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. Por exemplo, pesquisas demonstram que as singularidades da surdez estão para além da língua, os surdos utilizam estratégias diferentes das dos ouvintes para o ensino de língua escrita (LEBEDEFF, 2006b) e para o conto de histórias (LEBEDEFF, 2003; 2007).

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

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

seja, o letramento visual necessita de práticas intencionais, sejam elas práticas escolarizadas ou não.

Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos, eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual.

Quadros (2004) discute a importância de se pensar uma reestruturação curricular a partir dos efeitos de modalidade da língua de sinais – língua viso-gestual. Para tanto, a autora propõe uma série de atividades denominadas “práticas pedagógicas visuais”. Essas práticas estão relacionadas ao uso e produção social da língua de sinais.

Com relação à leitura de imagens, Reily (2003) trabalhou com crianças surdas as possibilidades polissêmicas e humorísticas das imagens, através da leitura de imagens cômicas. Na perspectiva de letramento visual, a autora discute a importância da imagem no currículo de crianças surdas, atentando para a necessidade de inserção formal do letramento visual nas escolas. Esta inserção formal, de acordo com Reily (2003), deveria dar atenção especial para a necessidade de um letramento visual para os surdos, sugerindo que os educadores deveriam refletir mais sobre o papel da imagem visual na produção do conhecimento. Salienta a necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Com relação ao ensino de matemática para surdos, Nunes (2005) desenvolveu um programa de ensino-aprendizagem de matemática com a finalidade de transformar as habilidades visuais de crianças surdas em fator de resiliência. A autora desenvolveu atividades de raciocínio lógico e de resolução de problemas que utilizavam desenhos e diagramas, tanto para a apresentação do problema como meio para a criança representar suas soluções, e o mínimo possível de texto escrito. As

instruções eram fornecidas pelas professoras em Língua Britânica de Sinais. Como resultados de aplicação dessas atividades em dois grupos de pesquisa, as crianças surdas submetidas ao programa apresentaram melhor performance no pós-teste (NFER – Nelson age-appropriate mathematics achievement test) com relação ao grupo de controle.

Em estilo similar ao de Nunes (2005), Souza (2007) desenvolveu, para um grupo de jovens e adultos surdos, no Brasil, oficinas com material didático desenvolvido por ela para o ensino de física. A autora confeccionou apostilas nas quais utilizava, essencialmente, linguagem visual para a compreensão e registro de conceitos físicos. Sua Dissertação de Mestrado é um excelente exemplo de como o letramento visual pode ser aplicado em qualquer área do conhecimento.

As estratégias visuais também foram utilizadas por Schleper (2002) como estratégias de pré-leitura. O autor utilizou gráficos organizadores como gráfico em teia (web), Diagramas de Venn e tabelas para eliciar conhecimento prévio de alunos surdos sobre os tópicos que seriam lidos, posteriormente, em texto linear. Assim como Nunes (2004) e Souza (2007), o autor apresenta os exemplos utilizados com os alunos em atividades de salas de aula.

Tomando por base as discussões e trabalhos desenvolvidos por Schleper (2002), Reily (2003), Nunes (2004) e Souza (2007) e as propostas de letramento visual para crianças ouvintes desenvolvidas por Moline (2008), percebi que em nossa comunidade estávamos muito defasados com relação às possibilidades de letramento visual com os alunos surdos. A imagem, como denunciou Oliveira (2006), ainda funcionava como enfeite do texto linear.

Em finais do ano de 2007, ao conversar sobre esta temática com a Presidência da Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo – RS, surgiu o desafio de promover atividades de formação continuada para a qualificação dos professores surdos. Esses docentes atuavam na APAS ministrando oficinas de apoio pedagógico para alunos surdos incluídos no sistema comum de ensino. Como os docentes recebiam formação inicial pensada para os alunos ouvintes, a proposta

deveria desafiar os docentes surdos a pensarem nas singularidades da surdez para a organização do ensino. Deste modo, surgiu a proposta de realização de uma “Oficina de Letramento Visual”, ou seja, uma oficina que discutisse, que problematizasse as práticas pedagógicas a partir da concepção de que uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto, e, para além disto, em como é possível utilizar recursos visuais para melhor compreender um texto.

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

As oficinas ocorreram semanalmente, todas as terças-feiras no turno da manhã, por dois meses, na sede da Associação de Pais e Amigos dos Surdos, no primeiro semestre de 2008. Iniciávamos às 9 horas e trabalhamos até às 11h30min.

Oficinas de letramento Visual

Ao propor o trabalho a ser desenvolvido com os docentes surdos, eu tinha uma grande preocupação: as atividades não poderiam ser organizadas em formato de aula linear, com a simples apresentação das estratégias de letramento visual. Eu almejava uma metodologia que possibilitasse a intensa participação dos docentes. Optei, então, em trabalhar na perspectiva de oficina.

Ormezzano (2001) comenta que uma oficina é um local aonde se exercem ofícios, surgindo na Idade Média, no período Românico, em

grêmios de artesãos e, no período Gótico, em conventos femininos, como espaço coletivo de ensino-aprendizagem e produção artística. A oficina é o local em que se trabalha, em que se faz alguma coisa, não ocorrendo distinção entre trabalho intelectual e manual. Para a autora, na oficina, é possível criar um espaço de trabalho e discussão, no qual todos os participantes se sintam mestres e aprendizes, construindo o conhecimento em sucessivas etapas coletivas e autônomas.

Nesta perspectiva de oficina, realizamos encontros semanais, nos quais foram discutidas diferentes estratégias de letramento visual. Às vezes, era eu quem propunha a estratégia; outras vezes, eram os docentes que as traziam para problematização e discussão.

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

Nas primeiras oficinas, o rodízio de apresentação no quadro sempre vinha acompanhado de comentários de “preguiça”, “não tenho ideias”, “não sei”, entre outros. Posteriormente, durante a apresentação da estratégia, os participantes já começavam a discutir como sua área de conhecimento poderia utilizá-la. Além disso, todos começaram a contribuir com sugestões sobre como outras áreas de conhecimento poderiam utilizar a estratégia que estava sendo discutida.

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

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

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

O gráfico em árvore foi o primeiro a ser apresentado nas oficinas. Introduzi a atividade comentando que a pedagogia para surdos deveria ser, prioritariamente, visual, e que isto acaba não ocorrendo na escola. Salientei a perspectiva do letramento visual, em como as imagens podem ser lidas e interpretadas como textos e, também, a possibilidade do caminho inverso, ou seja, em como um texto pode ser reorganizado através de estratégias visuais para que possa ser mais bem compreendido.

O primeiro exemplo utilizado foi com relação à história da educação dos surdos. No tronco da árvore, coloquei como tópico “Educação dos Surdos”; dele derivavam três galhos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Discutimos o que essas três abordagens tinham como pressupostos, gerando novos galhos a partir deles, e fomos assim até acharmos que tínhamos esgotado o assunto.

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

Após a elaboração deste gráfico, entreguei uma gravura do sistema solar e comecei a questionar em como poderíamos organizar um gráfico em árvore a partir das informações visuais. Fui fornecendo suporte com

informações pertinentes com relação à hierarquia que deveria ser utilizada. O “tronco”, ou tópico, era o sistema solar e, a partir da leitura da imagem, fomos incorporando os galhos.

Após a construção deste segundo gráfico, provoqueei o primeiro rodízio, ou seja, cada um deveria ir ao quadro e construir um gráfico utilizando informações de sua área de conhecimento. Participavam desta oficina 4 professores: Ed, Math, Alf1 e Alf2. O primeiro a elaborar um gráfico foi Ed, que colocou como tópico “esportes com bola”. Os primeiros galhos foram os esportes mais praticados no Brasil, e os galhos que derivavam desses apresentavam detalhes relativos a cada esporte. O detalhe mais interessante foi relativo às estratégias e comportamentos utilizados pelos juizes para a arbitragem de jogos com surdos.

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

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

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

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

auxilia o professor a realizar estratégias de *brainstorm*, ou explosão de ideias.

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

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

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

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

necessidade de que os surdos sejam protagonistas das narrativas culturais.

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

Na semana seguinte, Math contou que havia aplicado o mesmo gráfico com seus alunos (jovens e adultos surdos) e que foram a uma farmácia próxima para ver quanto pesavam, para medirem suas alturas e medir a pressão sanguínea. Math comentou, também, que alguns alunos não sabiam que as roupas continham números, pois estavam acostumados com o padrão P, M, G e GG. Ela insistiu para que localizassem nas roupas de seus colegas ou em casa roupas com padrão numérico. Um dos alunos de Math, Alf1 contou divertida (as duas trabalham na mesma escola e no mesmo horário) perguntou para ela se seu número era 84 (Alf1 está um pouco acima do peso).

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

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

alunos, das atividades posteriores, das inferências realizadas, enfim, uma atividade de ação-reflexão-ação das práticas docentes.

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

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

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

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

Na outra semana, Math voltou para a oficina encantada com a atividade que havia realizado com os alunos. Ela havia utilizado tabelas para compararem os preços de dois eletrodomésticos: uma televisão e uma máquina de lavar roupas. Math solicitou aos alunos que fossem às

lojas e perguntassem as seguintes informações: os preços à vista e a prazo, o valor do juro mensal e a quantidade de parcelas da venda a prazo. Foram elaboradas, então, tabelas para serem comparadas as condições de compras em três lojas e, a partir dessas tabelas, Math discutiu com os alunos conceitos como juros e porcentagem.

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

d) Mapa de história – mapas de história são gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa.

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

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

Nesta oficina, iniciei apresentando, no quadro, alguns dos elementos que constituem uma história: cenário, hora, local, personagens, problema, “o que aconteceu” (desenvolvimento) e conclusão. Sugerí que colocássemos, naquele mapa, as informações de uma notícia jornalística que havia sido vista na TV. Como não surgiram ideias, perguntei se podíamos usar o fenômeno da Tsunami. Todos aprovaram e montamos, no quadro, o mapa de história da Tsunami.

Ao compreenderem a estratégia e as funções de cada elemento, Math e Alf1 sugeriram de elaborarmos o mapa a partir da notícia principal da semana: o caso de tortura infantil em Goiânia.

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

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

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

Diversas vezes ouvi de professores de alunos surdos reclamações de que crianças surdas apresentam dificuldades ou não conseguem elaborar histórias em quadrinhos (HQ). Sempre pergunto, nessas ocasiões, quem conta ou contou, periodicamente, histórias em quadrinhos para as crianças surdas. Tendo em vista as limitações linguísticas em língua de sinais da maioria das famílias ouvintes, não é de se admirar que muitas crianças surdas apenas “olharam” revistas em quadrinhos, mas não “leram” as histórias, levando em consideração a “semântica” específica dessas histórias (Santos, 2003).

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

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

Fomos analisando e discutindo cada história quadro a quadro. A análise envolvia a semântica própria da HQ e o conteúdo da história. Os participantes, a partir da orientação para uma análise mais detalhada, ficaram impressionados com os elementos visuais contidos na HQ. Math comentou que parecia que as histórias haviam sido escritas para os surdos, pois suas características lembravam muito as da cultura surda. Discutimos que as HQ poderiam ser lidas por adultos, jovens e crianças,

e que poderiam ser aproveitadas, ainda, para provocar discussões de caráter acadêmico, tomando como exemplo uma das tiras que discutia o desmatamento. Math pediu emprestadas as revistas que eu havia levado, e disse que agora as leria “com outros olhos”.

Ocorreram algumas omissões nos relatos dessas oficinas, mas achei interessante apresentá-las de maneira narrativa com o objetivo de compartilhar com os leitores o maior número possível de experiências e inferências realizadas pelo grupo. Acredito que esses exemplos, que são bem simples em sua essência, (afinal, o que há de muito complicado em se organizar uma tabela?) podem dar vazão a muitas outras possibilidades e atividades em sala de aula. O importante é colocar-se no lugar do surdo, pensar em como possibilitar leitura e compreensão do mundo prescindindo da audição. A resposta para este pensamento empático apontará, com certeza, para o letramento visual.

Considerações Finais

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

As atividades de estratégias de letramento visual apresentadas e discutidas nas oficinas são apenas um tímido exemplo do que pode ser feito na prática pedagógica com crianças surdas. O fato de docentes surdos não conhecerem essas estratégias e se surpreenderem com o potencial de leitura e compreensão das histórias em quadrinhos é, no mínimo, preocupante.

Como já defendi em outras situações (Lebedeff, 2008), acredito ser necessário que se pense na surdez não como diversidade ou fenômeno transitório. A surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como

simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez.

Nesse sentido, acredito que o letramento visual é uma área de investigação e discussão que deve ser melhor aproveitada pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas.

Referências

CARTER, Mel.; CARTER, Sharon. e FLEISCHER, Lawrence. *What is Deaf Culture*. Disponível em: <<http://www.ntcp.org/openEye/background.html>>. Acesso em: 28.ab.2005.

KINTSCH, Walter. e VAN DIJK, Teun. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394, 1978.

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

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

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

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

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Surdez, diferença e a necessidade de construção de uma nova pedagogia In: *Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática*

pedagógica. Caxias do Sul: EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul, p. 61-70, 2008.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

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

MOLINE, Steve. *Visual Literacy K-8*. Disponível em: < <http://k-8visual.info> > acesso em: 05.mar.2008.

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

ORMEZZANO, Graciela. *Imaginário e Educação: entre o Homo Symbolicum e o Homo Estheticus*. Tese Doutoral não publicada. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia.; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. (Orgs.) *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.

RANGEL, Ana Cristina. *Matemática da Minha Vida*. Belo Horizonte: FAPE, 2002.

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

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2003. 1CD-ROOM.

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

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.

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

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

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

Tatiana Bolivar Lebedeff. Possui Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialização em Formação de Professores para Ensino a Distância na Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Doutorado (bolsista CAPES) pela Montgomery County Community College (USA). É Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: tblebedeff@gmail.com

Submetido em: dezembro de 2009

Aceito em: agosto de 2010