

## VISUALIDADE, LÍNGUA DE SINAIS E CONHECIMENTO PRÉVIO:

pilares no ensino para aprendizes surdos

*Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz<sup>1</sup>  
Viviane da Silva Pinheiro<sup>2</sup>*

**Resumo:** O ensino para surdos demanda reflexões teóricas e práticas eficazes, partindo-se da condição linguística desses alunos – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 (BRASIL, 2002; 2005). Este artigo busca refletir sobre três elementos fundamentais para a efetiva realização desse ensino: Visualidade, Língua de sinais, Conhecimento prévio. Para isso, recorre-se a pesquisadores que se debruçam sobre as respectivas temáticas referentes à importância do uso de recursos visuais e imagéticos, à importância da perspectiva bilíngue - língua de sinais como língua de instrução e de contato do aprendiz surdo e Língua Portuguesa escrita - e à consideração sobre o conhecimento que o aluno surdo traz para o contexto escolar (BAKTHIN, 1990, 1997, 1998; QUADROS, 1997; 2017; FERNANDES, 2006; CAMPELLO, 2007; KOCK, ELIAS, 2007; PEREIRA, 2009; LEBEDEFF, 2010; SANTAELLA, 2012).

Palavras-chave: Visualidade, Língua de Sinais, Conhecimento prévio, Conhecimento de mundo.

## VISUALITY, SIGN LANGUAGE AND PRIOR KNOWLEDGE: pillars in teaching for deaf learners

**Abstract:** Teaching for the deaf students demands theoretical reflections and effective practices that consider their linguistic conditions - Libras as the first language and Portuguese as the second language (BRASIL, 2002; 2005). This article aims to reflect on three fundamental elements for the accomplishment of this teaching: Visuality, Sign language, Prior knowledge. Theoretical approaches are based on researchers interested in themes related to the importance of the use of visual and imagery resources that make sense to the learner, the relevance of bilingual perspective - sign language as the language of instruction and of contact and written Portuguese language as L2 and the consideration that the student takes the prior knowledge to the school context (BAKTHIN, 1990, 1997, 1998; QUADROS, 1997; 2017; FERNANDES, 2006; CAMPELLO, 2007; KOCK, ELIAS, 2007; PEREIRA, 2009; LEBEDEFF, 2010; SANTAELLA, 2012).

**Keywords:** Visuality, Sign Language, Prior Knowledge, World Knowledge.

## VISUALIDAD, LENGUAJE DE FIRMAS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS:

pilares en la enseñanza de estudiantes sordos

**Resumen:** La enseñanza para sordos exige reflexiones teóricas y prácticas efectivas, basadas en la condición lingüística de estos estudiantes: Libras como L1 y portugués como L2 (BRASIL, 2002; 2005). Este artículo busca reflexionar sobre tres elementos fundamentales para el logro efectivo de esta enseñanza: visualidad, lenguaje de señas, conocimiento previo. Para hacer esto, se les pide a los investigadores que aborden sus respectivos temas con respecto a la importancia del uso de recursos visuales y de imágenes, la importancia de la perspectiva bilingüe, el lenguaje de señas como el idioma

de instrucción y el contacto para el alumno sordo y el idioma portugués escrito. y la consideración del conocimiento que el alumno sordo aporta al contexto escolar (BAKTHIN, 1990, 1997, 1998; QUADROS, 1997; 2017; FERNANDES, 2006; CAMPELLO, 2007; KOCK, ELIAS, 2007; PEREIRA, 2009; LEBEDEFF, 2010; SANTAELLA, 2012).

**Palabras clave:** Visualidad, Lenguaje de señas, Conocimientos previos, Conocimiento del mundo.

## INTRODUÇÃO

No ano em que da Lei de Libras (Lei 10.436/2002) e o Decreto de Libras (Decreto 5.626/2005) completam quase duas décadas, é preciso refletir sobre questões que subjazem os amparos legais, uma vez que a consolidação desses documentos, de fato, parece não ser suficiente para o acesso do aprendiz surdo ao ensino de qualidade em contextos escolares regulares inclusivos ou contextos bilíngues – Libras e Língua Portuguesa. Discursos e posicionamentos políticos, educacionais e acadêmicos enfatizam que as necessidades de aprendizes surdos são contempladas a partir de materiais didático-pedagógicos adequados, sendo os recursos visuais ou a visualidade fatores essenciais ou pré-requisitos para a satisfação dessa necessidade, porém essa temática pode ser questionada, uma vez que materiais visuais, por si sós, não levam o aprendiz surdo ao letramento visual. É preciso que as imagens e os signos façam sentido e sejam pertinentes.

Bellugi et al. (1989), ao pesquisarem sobre a organização cerebral, indicam que o hemisfério esquerdo do cérebro é responsável pelo processamento de informações linguísticas no modo auditivo-oral e que a capacidade de perceber e identificar os sons é determinante para o hemisfério responsável pela linguagem. O hemisfério direito, por sua vez, ocupa-se pelo processamento visual-espacial. Dessa forma, o aprendiz surdo, em virtude da especificidade linguística calcada no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e da Língua Portuguesa escrita como L2 (BRASIL, 2005), desenvolve com maior propriedade o lado em que são explorados os recursos viso-espaciais, pois auxiliam na construção de sentidos e significados.

Neste trabalho<sup>iii</sup>, apresentamos uma reflexão sobre o que consideramos o tripé no ensino para surdos – a visualidade, a língua de sinais, o conhecimento prévio (e linguístico), com o objetivo de provocar no leitor um posicionamento acerca da atual educação bilíngue brasileira, que tem sido praticada no processo de ensino-aprendizagem a aprendizes surdos. Aproveitamos o ensejo das reflexões e apresentamos algumas orientações sobre o ensino para surdos, que se ajustam ao tripé apresentado.

## A VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Taveira e Rosado (2016) defendem que alfabetização visual demanda do aprendiz a capacidade de leitura de imagens, de observação de seus aspectos e traços constitutivos, além da apreensão sobre o que está explícito e implícito na imagem. Nesse sentido, saber ler uma imagem demanda ter conhecimentos e sensibilidade para compreender como ela se apresenta, “como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade.” (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Campello (2008) considera que a exploração de várias nuances da imagem, do signo, do significado e da semiótica visual na prática educacional cotidiana busca oferecer subsídios

para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” dos sujeitos surdos, enaltecendo a capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.

A Pedagogia Visual, nesse sentido, ocupa um espaço de grande valor, já que a Língua Brasileira de Sinais vem conquistando, gradativamente, seu espaço visual, através das mídias e da legislação reconhecidamente implementada.

Lebedeff (2010) propõe que, embora haja o discurso de que o surdo aprende pela experiência visual, nem sempre isso se aplica às estratégias de ensino, tendo em vista que “(...) a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes (não surdos), com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda (LEBEDEFF, 2010, p. 177)”. Segundo a autora, se as pesquisas afirmam que o surdo aprende pela experiência visual, seria esperado que as escolas utilizassem a visualidade como estratégia principal nos processos pedagógicos, contudo, isso não ocorre. Ainda com relação à consideração da pesquisadora, ela destaca que há um distanciamento entre o discurso teórico (sujeito surdo é um sujeito visual) e a prática pedagógica (as experiências visuais não são contempladas nas escolas).

Salientamos nosso entendimento de que a visualidade não se resume exclusivamente à escolha de imagens para representar os conteúdos programáticos em sala de aula, ao contrário, é um recurso que busca desenvolver no aprendiz percepções visuais para que se possa compreender o significado, de fato, a partir de suas práticas sociais e culturais, realizar leituras e ampliar seu conhecimento. Nesse sentido,

É importante destacar que o despreparo de docentes ouvintes para ensinarem LP para surdos pode ser um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois não desenvolvem estratégias adequadas em sala de aula. O ensino de LP deve ser mediado por imagens e textos para o aluno perceber as particularidades do conteúdo, do uso das palavras, dos tipos de textos, das funções e do uso social de gêneros discursivos. Então, na maioria das vezes, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma desconfortável e penosa para discentes surdos, pois são utilizadas as mesmas atividades e os mesmos recursos usados com alunos ouvintes, usuários e aprendizes do português como uma língua oral auditiva e não espaço visual, que é o caso da Libras. (CRUZ e MACHADO, 2019, p. 149).

Pelos pressupostos de Bakhtin (1997), todo enunciado deriva de outro enunciado e gera outros enunciados, o que configura a dialogia sempre presente nas interações. Ao estudar o plurilinguismo na área da surdez, Lodi (2005, p. 419) traz uma conceituação do pesquisador, que contempla a necessidade de dialogia no processo de ensino-aprendizagem de surdos, destacando que “O sujeito se define, assim, sempre por suas relações com outros sujeitos, razão pela qual essa construção implica num processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto” (BAKHTIN, 1970-1971). Para ilustrarmos a importância da dialogia nas interações e dos recursos imagéticos, trazemos uma proposta de análise da charge a seguir, constituída por informações verbais e visuais, que pode contribuir para o reconhecimento da importância do uso de gêneros discursivos e do letramento visual no ensino para aprendizes surdos.



Figura 1: Exemplo de recurso visual<sup>iv</sup>

Para explorar adequadamente a informação expressa na charge (Figura 1), é necessário que o professor estimule a leitura das informações não verbais ou imagéticas (cenário constituído por: dois homens na calçada de uma rua, sendo um deles em posição equivalente a de um cachorro ameaçando ataque e o outro em posição de fuga; um animal de pequeno porte observando o evento comunicativo) e dos elementos verbais (enunciado do carteiro - *Detesto entregar carnê do IPTU* e a onomatopeia indicativa de rosnado *GRRRRR*). Vale ressaltar a importância do desenvolvimento do letramento do aluno, por meio de situações pertinentes ao seu dia a dia, o que pode ser realizado nesse texto, em que é possível discutir práticas sociais por meio do gênero discursivo abordado, explorando, assim, seu conhecimento prévio sobre a situação apresentada e ao tipo de gênero em que foi apresentada.

Nossa ênfase, neste trabalho, consiste em mostrar a importância de se explorar os recursos visuais de gêneros discursivos utilizados pelo professor, conhecendo o repertório linguístico e cultural do aprendiz surdo sobre situações abordadas nos gêneros e identificando, de forma dialógica, seu conhecimento de mundo, conhecimento enciclopédico e conhecimento prévio (KOCH; ELIAS, 2007).

Dessa forma, ao ler a charge apresentada, rica em recursos visuais, o aprendiz precisa de subsídios para compreender a informação, pois os recursos visuais por si sós não bastam. Nesse exemplo, é importante esclarecer ao aluno o contexto da situação, que lembra muito uma expressão tipicamente produzida e enunciada na variação oral da Língua Portuguesa (SOLTAR OS CACHORROS). Estamos diante de uma expressão idiomática que, provavelmente, não tenha o equivalente literal em Libras, ou seja, se o aluno não tiver esse o conhecimento prévio (e linguístico), não terá competência para realizar a leitura do texto como um todo. Da mesma forma, se o conhecimento enciclopédico for limitado, ele poderá ter dificuldades para compreender outros significados como, por exemplo, do verbo DETESTAR (gradação de não gostar), da onomatopeia GRRRRRR (verbo rosnar) e da sigla IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano).

A leitura, então, perpassa pelo conjunto de palavras e práticas pedagógicas visuais, como sugere Lebedeff (2010), que faz uma crítica acerca do hiato entre o discurso e a prática, no que tange ao letramento de surdos, e aponta a necessidade de se pensar uma prática que promova as experiências visuais dos discentes e que não trate a leitura de imagens apenas como uma representação simples. Acrescenta a importância do papel do professor no sentido de compreender que a experiência visual não consiste exclusivamente em escolher uma imagem representativa, mas também respeitar a leitura visual e de mundo do aluno surdo.

Além da proficiência em Libras, o docente deve preconizar uma pedagogia visual, que explore as nuances da imagem evidenciando a visualidade. Campello (2007) enfatiza que essa prática atende amplamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos:

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível

perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre mundo no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2007, p. 136).

Vale ressaltar a importância das línguas de sinais, considerando-se que são línguas naturais e complexas, que utilizam o canal visual-espacial, a articulação das mãos, as expressões faciais e do corpo, para estabelecerem sua estrutura (BRASIL, 2010). Todas as línguas são independentes umas das outras e as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais próprias, compostas de aspectos linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático. Na próxima seção, apresentamos algumas questões pertinentes sobre essa questão.

## **LÍNGUA DE SINAIS – LÍNGUA MATERNA, PRIMEIRA LÍNGUA E/OU LÍNGUA DE INSTRUÇÃO DO SURDO?**

A Libras foi reconhecida no território brasileiro pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. É compreendida e caracterizada como meio de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Embora o reconhecimento da Libras no Brasil tenha ocorrido no século XXI, a língua de sinais já era usada pela comunidade de surdos em diferentes espaços da sociedade antes de sua proibição, no século XIX, durante a realização do Congresso de Milão (QUADROS, 2017).

A evidência da Libras se consolida como língua de instrução e também de acessibilidade devido ao crescente uso em vários contextos, tais como em propagandas eleitorais, eventos acadêmicos e culturais, programas televisivos, ambientes culturais e artísticos (museus, por exemplo), representada pela presença do profissional intérprete de Libras e Língua Portuguesa. A difusão da Libras reforça o protagonismo do sujeito surdo em contextos sociais, acadêmicos e profissionais.

Considerando que a Língua de Sinais é primeira língua (L1) ou Língua de Herança (LH) do surdo e a Língua Portuguesa escrita sua segunda língua (L2), Quadros (1997) afirma que o surdo, filho de pais surdos, recebe o *input* apropriado no período crítico para aquisição de L1, diferentemente do surdo, oriundo de família ouvinte, que adquire a língua de sinais tardiamente e o *input* ocorrerá por meio de um ouvinte conhecedor de língua de sinais e fora do período crítico ou quando ele entra em contato com outros surdos.

Vygotsky (1998) destaca que os conceitos são construções culturais, que vão sendo internalizadas pelo indivíduo no decorrer do seu processo de desenvolvimento. Ele teoriza a aquisição de linguagem sob a ótica social, em que o indivíduo utiliza signos tanto para se comunicar quanto para pensar. A aquisição de uma língua, portanto, ocorre de forma orgânica e inconsciente, pois não há instrução formal ou ambiente condicionante que a possibilite, ou seja, ocorre uma assimilação natural da língua. O processo de aquisição de língua não demanda esforço por parte do indivíduo, já que ele se dá de forma espontânea, a fim de desenvolver as habilidades linguísticas desse sujeito.

Se a aquisição de uma língua configura-se como um processo natural, a aprendizagem não, pois demanda um ambiente condicionado, como a escola, que apresenta métodos e recursos para auxiliar o indivíduo no processo de desenvolvimento da língua. A lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) constitui um marco para a comunidade surda, porque regulamentou a Libras juridicamente e, então, a linguagem de sinais passa ser reconhecida como a Língua Brasileira de Sinais. Sobre essa questão, Bolontini e Costa (2011) destacam que:

Eliminar barreiras, formar intérpretes e adotar medidas técnicas para o uso da linguagem de sinais concedem ao surdo o início de uma nova posição-sujeito, um novo aspecto à sua identidade uma posição-sujeito em deslocamento. Legalmente é legitimada a existência da linguagem de sinais, ainda não de uma língua, como parte da vivência do surdo. O intérprete passa a ser parte fundamental da comunicação do surdo com o ouvinte. A atenção à formação do intérprete significa normatizar a linguagem de sinais, é o início da concessão de status de língua. (BOLONTINI; COSTA, 2011, p. 94)

Nos últimos anos, várias iniciativas foram criadas para promover o uso da Libras nas escolas, desenvolvendo práticas pedagógicas que favorecem o ensino dessa língua para as pessoas com surdez. Assim, um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a criação de ambientes educacionais para o ensino da língua, por meio de métodos adequados e práticas visuais. É direito das pessoas surdas a aquisição da Libras desde a Educação Infantil para sua apropriação de maneira natural ao longo das demais etapas da Educação Básica e do Ensino Superior.

Cabe neste ponto uma reflexão que merece destaque: Considerando-se que cerca de 95% das crianças surdas nascem e convivem no seio de famílias ouvintes, a aquisição de linguagem dessas crianças acontece, na maior parte das vezes, tardiamente, ou seja, apenas quando passam a frequentar o ambiente escolar (SKLIAR, 2009). Não se pode afirmar, nesse caso, que a Libras é a língua materna do surdo, já que esse sujeito não herda a língua da mãe ou de seus interlocutores na infância, assim como “não herdamos dos pais valores e normas culturais dos surdos” (QUADROS, 2017, p.74). Podemos admitir, nesse caso, que a língua de sinais é a língua de conforto e sua L1.

Nesse sentido, ao chegar ao contexto escolar, a criança enfrenta vários desafios, tais como a falta de um espaço adequado para interações e o escasso repertório linguístico, pois não traz uma bagagem vocabular similar ao das crianças ouvintes, que usufruíram desde a mais tenra idade de interações familiares, permeadas por cantigas de ninar, narrativas e/ou contos de fadas. Segundo Quadros (2017, p. 35), “(...) a língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, de seu grupo, dos outros e de outros grupos.”. Como já dissermos, de um modo geral, as escolas, as famílias e a sociedade não se encontram adequadamente preparadas (linguística, social e pedagogicamente) para interagir de modo

eficaz com sujeitos surdos, pois não há no território brasileiro, ainda, uma política linguística que promova a disseminação da Libras principalmente em contextos sociais e escolares; a maioria dos surdos ou deficientes auditivos são oriundos de famílias ouvintes, não usuárias da mesma língua desses sujeitos: linguisticamente diferentes e cognitivamente capacitados.

Diferentemente da situação anterior, filhos surdos de pais surdos adquirem a Língua de Sinais em seu contexto familiar primeiramente, podendo-se considerar, nesse caso, a Libras como língua materna. Nessa situação, como apresenta Quadros (2017),

( ) surdos herdam a língua de sinais em casa, assim como outros falantes de língua de herança. Os surdos, filhos de pais surdos são surdos de referência das comunidades dos surdos, pois eles são os surdos que são sinalizantes nativos da língua de sinais. Eles adquirem a língua de sinais com seus pais, um privilégio da comunidade surda. Somente 5% dos surdos são filhos de pais surdos. Eles crescem dentro da comunidade surda, que começa pela própria família. (QUADROS, 2017, p. 72)

No cenário nacional, as crianças surdas sinalizantes (que se comunicam através da Libras) devem conviver com duas línguas: a Libras e o Português na modalidade escrita, sendo que uma língua não exclui a outra; são complementares, afinal, os sujeitos surdos são brasileiros e compartilham a mesma língua que todos os brasileiros. Quadros e Karnopp (2004) destacam que o conhecimento torna o ser humano capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema linguístico com determinadas regras, pois permite a produção de infinitas frases de forma altamente criativa.

## **A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PARA AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Pereira (2009, p.6) afirma que a língua depende da apropriação do sujeito para usá-la e reconstruir sua linguagem. A autora reforça a existência de um movimento cíclico:

Produzir linguagem significa produzir discurso. O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio do texto, considerando-se texto como unidade linguística máxima, munida de sentido, por meio da Libras ou em Português na modalidade escrita, considerado, este, produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão.

Nos últimos anos, a ação pedagógica na prática de letramento de surdos tem mostrado que o alunado não desenvolve adequadamente habilidade de leitura, por isso, são evidentes muitos problemas no desenvolvimento da escrita. Esses problemas podem ser justificados, sobretudo, à limitação de vocabulário e à falta de articulação na produção textual (em LP escrita) de práticas vivenciadas na escola com práticas vivenciadas em seu cotidiano e vice-versa. Em compensação, em um contexto em que o uso da Libras seja frequente, a produção textual pode tender a evoluir, pois o aprendiz se sente mais confortável para pensar e transmitir seu discurso.

Lahire (1997), em sua pesquisa sobre sucesso escolar nos meios populares, leva-nos a refletir sobre textos escritos por crianças acerca de experiências dentro do ambiente escolar, mostrando que nem sempre tais experiências convergem o que vivenciam em casa ou que está relacionado à sua cultura. Essa constatação nos mostra a importância de se considerar o que (assunto) e como abordar em sala de aula. Podemos ilustrar essa questão com histórias descontextualizadas repassadas aos surdos, que não fazem o menor sentido para sua cultura, até que lhes sejam apresentadas e explicadas. Então, como explicar ao surdo, por exemplo, expressões idiomáticas, tão recorrentes em gêneros discursivos no dia a dia dos conteúdos escolares?



Figura 2: Fonte: Google imagens. Acesso em 15 jul 2019.

Retomamos a discussão apresentada no início deste artigo, quando apresentamos a charge sobre a entrega do carnê do IPTU. O exemplo da Figura 2 deve levar o professor a se preocupar com as questões abordadas, no sentido de que é importante articular os elementos: aspecto visual, língua de sinais e compreensão/produção textual e não trabalhar os elementos de forma desarticulada. Nesse sentido, fixar a informação no recurso visual especificamente pode não ser o caminho para levar o aluno ao entendimento da tirinha. Se considerarmos as imagens, dissociadas do (con)texto, a intenção e o significado do texto perdem sentido, pois, literalmente, é possível verificar uma criança entregando um par de botas para uma senhora, que o segura e olha atentamente para o objeto.

Por outro lado, ao considerarmos o texto em seu aspecto amplo, os recursos verbais, juntamente com a informação não verbal, são possível ir além: perceber o uso de uma expressão idiomática – BATER AS BOTAS. Literalmente, bater as botas significa o ato de levar uma bota ao encontro da outra, mas, no contexto apresentado, BATER AS BOTAS significa morrer. O percurso para entendimento do texto vai além da questão visual, pois a leitura nos mostra que a morte da avó causará mudança na vida do personagem (neto), que terá condições financeiras para viajar à Disney. Vale ressaltar, mais uma vez, que o uso de imagens associado a recursos linguísticos, inseridos em um contexto, promove o conhecimento. Esse conhecimento deve ser estimulado, buscando explorar o conhecimento prévio do aprendiz.

A pedagogia freireana corrobora com pressupostos para desmitificar a classificação prévia dos alunos que ingressam às escolas. O pesquisador afirma que a construção do conhecimento deve se basear num diálogo multipolar permanente entre todos os

intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, que estejam dentro ou fora do espaço físico escolar:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraçar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal.” (FREIRE, 1995, p.25)

Nesse sentido, o exercício da leitura de mundo promove a (res)significação do conhecimento, dado que é por meio da leitura e da escrita que se caminha para uma prática renovadora. Fernandes (2006) ressalta que o surdo só aprenderá o português escrito se essa língua tiver algum significado, algum valor social para ele e essa valorização só se dará através da língua de sinais, pois “O letramento na língua portuguesa é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais”. (FERNANDES, 2006, p. 6).

Vale ressaltar que o letramento de surdos se refere a um processo de constituição dos sentidos na leitura e na escrita que decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos. O aluno surdo, segundo Fernandes (2006, p. 8), em seu processo de letramento, “passará de uma língua não-alfabética (a Língua de Sinais) para uma língua alfabética (o Português)”. Mais uma vez, trazemos um texto metafórico, rico em informações que podem contribuir para o letramento do aprendiz surdo, caso bem explorado pelo professor.



Figura 3: Fonte: Google imagens. Acesso em 15 jul 2019.

Corroboramos com Kleiman (2004 p.13) no sentido de que o processo de leitura é interativo, pois “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido”. Assim sendo, o alunado “utiliza justamente esses diversos níveis de conhecimento que interagem entre si”. A Figura 3 traduz a importância de se trabalhar com o aprendiz surdo os sentidos literal e figurado nos textos, pois a palavra REDE pode ser compreendida denotativamente/literalmente como um acessório que possibilita descanso ao ser humano e unidade familiar e conotativamente/metaforicamente em que o sentido de REDE SOCIAL é abordado como uma expressão sinalizadora de contatos sociais. Dessa forma, o uso da língua de sinais será primordial para trabalhar o texto como um todo e os sinais equivalentes a cada significado da palavra rede.

Nesse sentido, é importante pensar em significados de acordo com a palavra que a torna linguagem, se esse sentido é construído histórica e socialmente.

Uma palavra na língua é metade de alguém mais. Ela só se torna própria de alguém quando o falante a povoa (preenche) com uma entonação própria, um acento próprio, quando se apropria da palavra, adaptando-a à sua própria semântica e intenção expressiva. Antes deste momento de apropriação, a palavra não existe em uma língua neutra e impessoal (afinal, não é fora do dicionário que o falante consegue suas palavras!) mas antes ela existe na boca de outras pessoas, em contextos concretos de outras pessoas, servindo a intenções de outras pessoas: e é daí que devemos tomar a palavra e fazê-la nossa. (BAKHTIN, 1990, p.113)

Para Bakhtin (1990), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Na concepção da surdez, notamos que os sinais em Libras vêm com sentido ideológico, vivencial e conteúdo, enquanto as palavras em Língua Portuguesa consistem em uma reprodução visual de signos, com seu peso significado da mesma forma. Por isso, a relação entre essas duas línguas torna a educação de alunos surdos mais desafiadora. Dessa forma,

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo (BAKHTIN, 1988, p.82).

Sem a pretensão de sermos exaustivas, retomamos a pergunta: Como unir o tripé: *Visualidade, Libras e Conhecimento prévio* e como articular esses elementos para a efetiva Educação Bilíngue para surdos? Em tese, a Educação Bilíngue para aprendizes surdos parte do princípio de que o surdo deve dominar, primeiramente, a língua de sinais, uma língua que ele pode aprender com naturalidade, e como segunda língua a Língua Portuguesa escrita, a língua nacional e oficial de seu país.

Entende-se que essa abordagem é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. Esse tipo de educação consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, entendendo que a pessoa surda, em contato com outros surdos, passa por um processo de identificação com a comunidade surda, o que é primordial para o desenvolvimento de sua identidade.

Contudo, essa comunidade está inserida na grande comunidade de ouvintes, que se caracteriza por fazer uso de linguagem oral e escrita. Por isso, em segundo lugar, o surdo deve aprender a fazer uso da Língua Portuguesa. Esse conceito propõe, então, que o surdo se comunique fluentemente na língua de sinais e na língua oficial escrita de seu país.

O Bilinguismo deve criar condições para que a língua de sinais seja a primeira língua da pessoa surda e que a língua escrita de seu país lhe deva ser ensinada como segunda língua, propiciando, assim, maior conforto àqueles que não desejam ser oralizados. Sobre esse assunto, Fernandes (2006), ao citar o estudo de Couto (2004, p.105), propõe:

O bilinguismo não é uma nova proposta educacional em si mesmo, mas uma proposta de educação onde atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, as comunidades de surdos e ouvintes. [...] O bilinguismo não vem constituir uma nova maneira de educar os surdos, mas uma forma de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação.

A Educação Bilíngue atualmente varia de acordo com o estado e o município brasileiro. Embora o português escrito seja utilizado como segunda língua, em alguns casos, a língua de sinais é língua de instrução com docentes e instrutores proficientes em Libras e, em outros, a Língua Portuguesa cumpre esse papel, sendo que, nesse caso, conta-se com a presença de um intérprete de língua de sinais nas salas de aula e isso tem sido considerado como um entrave, pois o profissional, muitas vezes, é confundido com o professor, assumindo esse papel dentro de sala de aula.

Para Quadros (2018), a educação bilíngue se define envolvendo, pelo menos, duas línguas no contexto escolar<sup>16</sup>, sendo imprescindível o conhecimento da Libras por parte do professor e de toda comunidade escolar à qual os alunos surdos pertencem. A autora afirma:

A educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas, (...) legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua, (...) resgata o papel da família da criança surda. E, acima de tudo, apresenta-se uma perspectiva aditiva, ou seja, as línguas contribuem para o ser de tal forma que o torna mais empoderado. (QUADROS, 2018, p.158)

A aposta que se faz na perspectiva bilíngue está firmada na certeza de que, para os surdos, é muito importante aprender a **usar** a Língua Portuguesa na modalidade escrita e **reconhecer** seus múltiplos recursos ampliando, assim, sua competência comunicativa com a sociedade. Logo, toda comunidade escolar pode contribuir para que alcancemos a Educação Bilíngue que crie e una a teoria à prática, evidenciando as experiências visuais, dialogando com a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, aproximando a vida do alunado e promovendo o conhecimento prévio que ele traz para escola. A aposta inclui, ainda, criar ambientes linguísticos e sociais com interação dialógica entre alunos surdos, professores e família.

## **A PERSPECTIVA BILÍNGUE COM AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN**

Como já mencionado neste artigo, uma das principais conquistas da comunidade surda nas últimas décadas refere-se ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda, língua de instrução e de convivência dos surdos, que ocorreu pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), com regulamentação pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). No referido Decreto, o Artigo 15 estabelece:

Art 15: Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

O documento legal nos remete à interpretação de que o ensino na perspectiva dialógica, funcional e instrumental deveria ser praticado como premissa por profissionais envolvidos com a educação de surdos, destacando-se a concepção dialógica da linguagem. Sobre o uso da língua nas interações humanas, Bakhtin (1997) destaca que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Na concepção bakhtiniana, o sentido da linguagem não é estruturalista e sim personalista, o que significa que não podemos reduzir a uma abstração. Entendemos, desse modo, que a interação da linguagem supõe uma relação entre dois sujeitos, duas consciências, seres pensantes e agentes sociais, que se transformam a partir de seus enunciados. Se o enunciado for efetivo, ocorrerá interação em diferentes situações.

A partir dos pressupostos de Bakhtin (1997), a busca por contrapalavras em resposta às palavras do outro leva à compreensão. Assim, o enunciador propõe um enunciado e aguarda uma resposta de seu interlocutor, seja em forma de recusa, reclamação, objeção ou concordância, execução ou outra atitude responsiva. Tal reação se dá em função de ele ter previamente em mente a existência de enunciados. A compreensão é, portanto, uma forma de diálogo que se estabelece pela oposição e pela recontextualização de palavras. Nesse sentido, qualquer compreensão verdadeira é dialógica por natureza.

Na educação de surdos, através da língua de sinais acontece o mesmo, pois, em muitos casos, a criança surda de família ouvinte chega à escola sem aquisição de uma língua, trazendo consigo uma sinalização que não é propriamente uma língua. Ao encontrar seus pares surdos e sinalizantes da Libras, iniciam um processo de identificação, valorização, recontextualização e compreensão da língua tornando-a, em muitos casos, sua língua de contato (QUADROS, 2017).

## PROPOSTA E PERSPECTIVAS

O processo de ensino-aprendizagem na educação de surdos dentro da perspectiva bilíngue ainda enfrenta muitos problemas, como: a formação docente tradicionalista e ultrapassada; o uso de métodos e recursos didáticos que não levam em consideração a peculiaridade linguística do aprendiz surdo; o engessamento das instituições de ensino, ainda conservadoras e despreparadas para receberem o aprendiz que se comunica em Libras, que percebe e recebe os conteúdos por meio gesto-visual; os critérios avaliativos, sobretudo quantitativos e somativos, e despreocupados em avaliar o ser humano constituído por potencialidades e capacidades cognitivas e linguísticas; entre outros.

Diante disso, esta pesquisa tem o intuito principal de promover uma reflexão, propor uma mudança de perspectiva relativa ao ensino para aprendizes surdos, destacando-se uma educação em que não haja protagonismo privilegiado, em que o processo de ensino-aprendizagem seja pautado em três pilares – a Visualidade, a Libras e o Conhecimento prévio do aprendiz.

Com relação à educação bilíngue, nossa legislação estabelece o incentivo e a utilização da Libras nas escolas bem como a formação acadêmica dos licenciandos, futuros docentes e profissionais que enfrentarão o contexto educacional frequentado por aprendizes surdos (BRASIL, 2002; 2005). Evidencia-se o *status* da Língua de Sinais Brasileira e da Língua Portuguesa escrita, de modo que o aluno tenha uma formação bilíngue, seja capaz de utilizar duas línguas de forma competente. Embora seja um avanço os pressupostos legais, ainda se verifica a existência de um impasse entre o aspecto legal e a prática nas instituições governamentais e escolares.

A escola deve ser um lugar de construção de conhecimento mútuo, em que os alunos surdos possam compreender que, através da visualidade e da língua, eles podem se expressar e também produzir discurso, interação, socialização e educação. Assim sendo, esta pesquisa visa corroborar com a prática de docentes de alunos surdos bem como iniciar uma nova inquietação acerca de uma perspectiva semiótica e seus desdobramentos na prática escolar e como tais conceitos podem ser relevantes para o planejamento e cotidiano dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. M. Estudantes surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. Actas do I EIELP. Exedra.v. 9, mar. 2010.
- BELLUGI, U.; POIZER, H.; KLIMA, E. Language, modality and the brain. Trends in neurosciences - reviews – TINS, vol. 12, n° 10, p. 380-388, 1989.
- BOLONTINI, C. Z; COSTA, J. P. B. Libras, Língua Portuguesa e o bilinguismo. In: UYENO, E. Y; CAVALLARI, J. S. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BRASIL. Lei nº 10.436/2002. Dispõe da Língua Brasileira de Sinais- Libras. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em 18 nov. 2018.

BRASIL. Decreto N° 5.626. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CAMPELLO, Ana R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131

EMMOREY, K.; BELLUGI, U. & KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. Em Língua de sinais e educação do surdo. Eds. Moura, M. C.; LODI, A. C. e PEREIRA, M. C. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. SBNp. São Paulo. 1993.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de Letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED. 2006.

FREIRE, Paulo e FAGUNDES, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo: Paz e Terra. 1985

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997

\_\_\_\_\_. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

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

QUADROS, R. M. Educação de Surdos. *A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre : Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de.; Língua de herança: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTAELLA, L. Leitura de Imagens: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>  
<http://revistacafeicultura.com.br/?mat=15901> (Freitas 2008)

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição São Paulo: Ícone, 1998.

*Submetido em novembro de 2019*  
*Aprovado em abril de 2020*

### Informações das autoras

Nome da autora: Osilene Cruz  
Instituto Nacional de Educação de Surdos e Universidade Federal Fluminense  
*E-mail:* osilenesacruz@gmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6566-8966>

Nome segunda autora: Viviane Pinheiro  
Afiliação institucional: Instituto Nacional de Educação de Surdos  
*E-mail:* vivianespinoheiro@hotmail.com  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8177-1867>

---

<sup>i</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Professora Adjunta da Graduação e Pós-Graduação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES - e Professora permanente do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense – CMPDI/UFF

<sup>ii</sup> Psicopedagoga clínica e institucional, professora substituta do ensino fundamental primeiro segmento do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

<sup>iii</sup> As reflexões deste artigo são provenientes das discussões do grupo de pesquisa *Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas*, cadastrado Diretório de Grupos de Pesquisa – CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelho\\_grupo/4958696958821338](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho_grupo/4958696958821338)

<sup>iv</sup> Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/16434838>. Acesso em 10 fev 2019.

<sup>v</sup> A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7106&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7106&Itemid=)