

## Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação

Luciana Cabral Figueiredo\*  
Ana Cristina Guarinello\*\*

### Resumo

Diversas pesquisas apontam dificuldades encontradas por sujeitos surdos em seu processo educacional. As práticas educacionais baseadas apenas na oralidade, com base na ilusória idéia de que esta representa um pré-requisito para aprendizagem da linguagem escrita são recorrentes. Ações deste tipo acarretam na falta de uma língua compartilhada entre professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula, fator que somado à ausência de condições necessárias e materiais didáticos adequados aos alunos surdos, dificulta ainda mais o acesso desses alunos ao letramento e aprendizagem. Distanciando-nos dessa visão, consideramos que o processo educacional do surdo deve acontecer por meio de interações significativas em língua de sinais, respeitando sua condição de não ouvinte/falante. Nessa direção, o processo educacional ultrapassa a realização de atividades mecânicas e descontextualizadas realizadas apenas por meio da língua oral e começa a respeitar a necessidade de o surdo aprender em sua língua própria, o que auxilia no processo de aquisição da linguagem escrita e conseqüentemente minimiza de suas dificuldades de leitura, compreensão e produção textual. Para tornar esta realidade possível, propomos a incorporação da multimodalidade às práticas educacionais e terapêuticas para surdos, utilizando textos clássicos da literatura infantil e tendo como público alvo crianças surdas em processo de aquisição da linguagem escrita.

*Palavras-chave:* Surdez; Multimodalidade; Educação de surdos.

\* Professora do curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Fonoaudiologia, João Pessoa, Paraíba.

\*\* Professora Doutora do Curso de Fonoaudiologia e do Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação da Universidade Tuiuti do Paraná. Abranches, Curitiba, Paraná.

## **Infant literature and multimodality in the context of deafness: a proposal for action**

### *Abstract*

Several studies show the difficulties encountered by deaf subjects in their educational process. Educational practices based only on orality, with the illusory idea that this represents a prerequisite for learning the written language are recurrent. Actions of this kind lead to the lack of a shared language between hearing teacher and deaf student in the classroom, a factor that added to the absence of necessary and appropriate teaching materials for deaf students, further complicates these students access to literacy and learning. On the opposite of this view, it is considered that the educational process of the deaf should happen through meaningful interactions in sign language, respecting their non-hearing/speaking condition. In this sense, the educational process goes beyond the execution of decontextualized and mechanical activities conducted only through oral language and begins to respect the need of the deaf of learning in their own language, which helps in the acquisition of written language and minimizes their difficulties in reading comprehension and text production. To make this possible, we propose the incorporation of multimodality to therapeutic and educational practices for deaf people, using infant literature classical texts with deaf children as a target group in the process of written language acquisition.

*Keywords:* Deafness; Multimodality; Deaf education.

### *Introdução*

Considerando que a surdez traz consigo singularidades, como cultura e língua próprias que, acarretam em necessidades educacionais também próprias. Por isso, aproximamo-nos da constatação de que a população surda em idade escolar pode ser amplamente beneficiada com a utilização de recursos multimodais em suas práticas educacionais, facilitando seu acesso às práticas letradas. Neste sentido, é necessário considerar a perspectiva dos multiletramentos também no contexto de surdez, principalmente ao se pensar em uma escola que se propõe a possibilitar igualdade no ensino, independentemente das diferentes necessidades de seus alunos.

Concordamos com a afirmação de Rojo et al (2008), de que para a escola atingir seu objetivo de “possibilitar que seus alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam na leitura e da escrita (letramentos)

na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, atualmente, é preciso considerar: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, inclusive os letramentos das culturas locais e de seus agentes, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; os letramentos multissemióticos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música e das outras semioses que não somente a escrita; e os letramentos críticos e protagonistas, necessários para que se possa lidar eticamente com os discursos em uma sociedade saturada de textos, mas que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Ainda de acordo com Rojo et al (2008), as novas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola vão multiplicar as práticas letradas e os textos de diversos gêneros que nela circulam e que devem ser abordadas(os) na escola. Para a autora,

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas anteriormente. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo de textos e gêneros que nela circulam. (ROJO et al, 2008)

Pensando nisso, acreditamos que, ao considerarmos a pedagogia dos multiletramentos, é possível pensar em uma escola que não atenda apenas aos alunos idealizados, ou aos considerados “normais”, mas que também considere e respeite as diferenças que nela circulam. É preciso possibilitar a interação de culturas diversas e não simplesmente estabelecer uma cultura como dominante. É necessário também lançar mão de recursos, metodologias e linguagens diversas, que atendam a diferentes necessidades. Enfim, é imperioso considerar e respeitar as diferenças que a escola atual está assumindo.

Assim, considerar o aluno surdo na escola regular, por exemplo, vai além de levar em conta a necessidade de um intérprete em sala de aula – muitas vezes proficiente em Língua de Sinais, mas que deixa a desejar no conteúdo.<sup>1</sup> Vai além também da necessidade de se colocar o aluno surdo sentado na primeira fileira da sala de aula, ou do professor ficar atento para não falar de costas para o aluno surdo. Essa perspectiva permite que se respeite a real necessidade escolar do surdo: a possibilidade de aprender em

sua língua própria, por meio de recursos que utilizem não apenas o português oral, mas que também ofereçam recursos visuais – língua de sinais, português escrito e imagens – na educação desses sujeitos.

É importante se ter em mente que, ao propormos a utilização de novos recursos na educação dos surdos, falamos também de utilizar novos suportes de textos e mídias, como os meios digitais. Por isso, não se pode deixar de lado as discussões realizadas no sentido de considerar o impacto que a utilização desses tem sobre as práticas de letramento.

Para Chartier (1997, p. 88)

o novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. [...] O leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Sobre o impacto dos meios digitais Beaudouin (2002) refere que o texto eletrônico apresenta algumas particularidades que alteram as relações entre leitura e escrita, entre autor e leitor e, conseqüentemente, os protocolos de leitura. Neste tipo de texto, leitura e escrita elaboram-se ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte. Isso porque, a Internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação à ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos, instantaneamente publicados e lidos.

Podemos considerar esses novos escritos como novos gêneros discursivos, surgidos em decorrência da utilização de novas tecnologias e mídias. Adota-se aqui o conceito de gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin (2003[1952-53/1979], p. 279-280), que os define como “tipos relativamente estáveis de enunciado.” Gribl (2008, p. 13) explica este conceito, esclarecendo que

ao considerar que os tipos de enunciado são relativamente estáveis, Bakhtin (2003[1952-1953]) considera a não suficiência da classificação de gêneros através de uma tipologia de textos, pois, em cada situação de uso da língua, tais taxonomias são incapazes de resolver

os problemas de compreensão mais complexa dos fenômenos da comunicação humana e da natureza geral do enunciado. É importante salientar que o advérbio relativamente refere-se à flexibilidade das possíveis transformações que o gênero sofre historicamente e também da variação de suas características nos enunciados concretos.

Bakhtin (2003) salienta que a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, já que a variedade das atividades humanas é inesgotável, desta forma, cada esfera da atividade humana comporta um vasto repertório de gêneros do discurso que vão se diferenciando e ampliando na medida em que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Para esse autor os gêneros do discurso são heterogêneos, na medida em que incluem desde a curta réplica de um diálogo até os documentos oficiais. O autor os divide em gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários são mais simples e referem-se a vida cotidiana, tais como o diálogo face-a-face, o relato familiar, uma carta a um amigo. Já os gêneros secundários são mais complexos, como o romance, o teatro, o discurso científico e aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita. Cabe salientar, porém que conforme nos aponta Bakhtin, no processo de formação dos gêneros secundários transmutam os gêneros primários, ou seja, os gêneros primários se transformam dentro dos secundários.

Os gêneros discursivos possibilitam a interação entre os interlocutores e materializam discursos, produzindo significados e estabelecendo relações através dos textos neles veiculados. Esses, por sua vez, materializam-se através da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal. Todo o arranjo visual existente no texto de um gênero, ou seja, sua diagramação, suas cores, figuras, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) são aspectos da multimodalidade.

Gaydeczka (2007) afirma que o conceito de multimodalidade nos gêneros discursivos surgiu muito recentemente, há menos de 20 anos. Segundo Mayer (1999), multimodal é o gênero que apresenta a materialização em mais de uma forma: Nessa direção, um texto multimodal é caracterizado por uma apresentação textual que envolva palavras, imagens e sons, por exemplo. Com os avanços da tecnologia, os recursos que se apresentam para as mídias são inúmeros e, por conseguinte, exigem certa aprendizagem multimodal, ou seja, o leitor precisa aprender a ler as palavras, imagens e sons presentes no texto, ao mesmo tempo.

Pensando nesses aspectos, têm surgido estudos que abordam a importância do aspecto visual na educação dos surdos. Pesquisas como as de Bortolozzi (2004) e Gesueli e Moura (2006), apesar de não focarem na multimodalidade, podem ser consideradas exemplos de como os textos multimodais auxiliam na educação desses alunos. Os dois estudos fazem a utilização de textos multimodais pertencentes a certos gêneros discursivos para o trabalho com a educação de surdos.

No primeiro trabalho, Bortolozzi (2004) descreve e analisa teoricamente as contribuições do software “surdo aprendendo em silêncio”<sup>2</sup> quando empregado em questões relativas à linguagem escrita do surdo, assumida numa perspectiva sócio-histórica de linguagem. Segundo a autora, o fato de o software dispor de recursos visuais, de se utilizar da língua de sinais e de possibilitar produções de escrita diversificadas contribui para a produção e interpretação dos textos pelos alunos surdos.

Já Gesueli e Moura (2006) abordam os processos de letramento de alunos surdos e a noção de texto, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desses processos. As autoras propõem a utilização do software HagaQuê<sup>3</sup> por alunos surdos e sua análise enfatiza 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.

Além destes, encontramos trabalhos como o de Silva (2008), no qual a autora utilizou a tradução de textos literários para LIBRAS por meio de vídeos, nos quais é possível interagir com o texto em português escrito. Nessa proposta, as autoras visam aproximar os alunos da literatura por meio de novas tecnologias.

Como enfatizam Gesueli e Moura (2006), no campo da surdez, existem inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados nos processos de letramento do aluno surdo. Por isso, as autoras atentam para a importância de “se conceber o letramento na surdez como um processo multimodal” (GESUELI; MOURA, 2006, p. 120). Isto por que, como esclarece Santos (2008, p. 77),

na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

Jewitt e Kress (2003) já afirmavam que a premissa fundamental da multimodalidade é a de que o sentido é produzido, distribuído, recebido, interpretado e reconstruído não apenas pela língua falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos. Os autores explicam que, nesse contexto, 'modo' se refere ao conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros.

Nesse sentido, considerar a multimodalidade no contexto da surdez significa abrir possibilidades para o professor incorporar os aspectos visuais às suas práticas, não apenas com o objetivo de fazer com que o aluno surdo participe das atividades propostas em sala de aula, mas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas.

Apesar disso, para Kress e van Leeuwen (1996, p.39), “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria lingüística ou no senso comum popular”. Na mesma direção, Reily (2003, p. 164), chama a atenção para o fato de 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” e, com seu olhar voltado para a surdez, enfatiza que o letramento visual deve ser um fator de grande importância na escolarização de sujeitos surdos.

Portanto, em tempos de discussões sobre o respeito às diferenças no campo educacional – e, mais especificamente, no campo da surdez – e sobre a melhor escola e metodologia para garantir aos surdos uma educação de qualidade, o emprego de novas tecnologias e de textos multimodais aparece como uma possibilidade real. Por isso, no trabalho voltado aos letramentos dos alunos surdos, a utilização de gêneros discursivos multimodais mostra-se como uma opção coerente e que deve ser considerada.

Partindo dessas considerações, a pergunta que norteia este estudo é: Como o uso de tecnologias e linguagens diferentes das tradicionalmente propostas pela escola pode contribuir no processo de letramentos de alunos surdos? Dessa forma, o objetivo desse estudo é discutir como os gêneros discursivos multimodais podem contribuir para o trabalho de leitura e escrita realizado no contexto da educação básica de surdos e propor uma atividade com a utilização de um conto infantil, enfocando a multimodalidade.

### *Colocando em prática...*

Considerando todas essas discussões, propõe-se para os professores, educadores e pessoas que de alguma forma trabalhem com a escrita dos surdos uma atividade de leitura de um clássico da literatura infantil, a fim de exemplificar, na prática, a abordagem da multimodalidade no trabalho de leitura e escrita com alunos surdos.

Ao considerar este trabalho, é importante ter em mente algumas questões que, por mais lógicas que possam parecer, não podem ser deixadas de lado. A primeira delas é que, para a realização de um trabalho que com literatura infantil utilizando textos em LIBRAS e em português escrito, é importante lembrar que o público alvo deste trabalho são alunos da educação básica que tenham algum conhecimento dessas duas línguas. Esse conhecimento, por sua vez, depende de fatores que vão além da escolarização do surdo, como o contato e a qualidade da interação que a criança teve e tem com essas línguas.

Outro aspecto a ser considerado é que o(a) profissional que irá utilizar este material – seja ele(a) professor(a) da rede regular ou especial de ensino, pedagogos(as) especializados(as), fonoaudiólogos(as) que atuam em centros de atendimento educacionais etc. – deve ser proficiente em LIBRAS, a fim de garantir uma interação efetiva com o aluno surdo.

Lançar uma proposta de trabalho com a leitura para alunos surdos que integre a LIBRAS ao português escrito significa levar em conta a importância do aspecto visual na educação dos surdos, fato que, apesar de parecer óbvio ao se considerar a língua de sinais (caracteristicamente visual) como primeira língua do surdo, ainda não faz parte do contexto educacional para surdos no Brasil. Além disso, a proposta de uma educação bilíngue que trabalha o português escrito como segunda língua, respeita à condição de não ouvinte/falante do surdo, e aponta também para o fato de que, embora atualmente muito se discuta a respeito da contribuição e utilização de novas tecnologias e metodologias para a educação, a língua escrita ainda predomina no ambiente escolar.

É importante lembrar que a realização desta atividade parte do pressuposto que esta será uma prática inserida dentro de um contexto particular vivenciado pelos alunos. Portanto, a intenção aqui não é propor uma atividade que deve ser seguida a risca, ou ainda que se inicie e acabe nela própria. Mais que isso, o objetivo é lançar uma proposta que se ultrapasse e que, principalmente, seja realizada com os alunos de forma a fazer sentido



para os mesmos, na qual eles tenham a possibilidade de sugerir, criar, inventar e aprender. Possibilitar que isso aconteça é uma tarefa – ou um desafio – do(a) profissional que conduzirá a atividade.

Diante dessas considerações, sugere-se uma atividade de leitura e escrita, dividida em 4 momentos. Para esta atividade, foi escolhido o conto infantil “Pinóquio”. Neste caso, os textos e vídeos foram retirados da Internet.<sup>4</sup>

#### 1) Apresentação e leitura do conto<sup>5</sup>

Nesta primeira etapa, sugere-se que seja feita a apresentação do conto à criança a partir de um texto multimodal – história em vídeo animado, com tradução para Libras e legenda em Português escrito, por exemplo. Em seguida, pode-se perguntar às crianças se elas têm algum conhecimento da história e fazer comentários a respeito do tema, incitando a curiosidade das crianças, bem como utilizar estratégias para se criar expectativas para ler o texto.

A leitura não só pode, como deve ser feita tanto em português escrito quanto em LIBRAS, para isto, o profissional pode utilizar recursos como vídeos e/ou animações. Para a leitura em português escrito, podem ser utilizados livros e sites que contenham a história, ou ainda pode ser preparado pelo professor um material digital, com o texto em português escrito e links para dicionários de LIBRAS e/ou vídeos que contem a história em Língua de Sinais.

Por exemplo, no trecho abaixo (quadro 1) extraída de um link na internet, todas as palavras sublinhadas indicam links nos quais é possível encontrar no ambiente virtual vídeos explicativos em LIBRAS e/ou o significado das palavras em dicionários de língua de sinais, tal qual demonstrado na Figura 1:

Quadro 1 : Trecho da história do Pinóquio

“Era uma vez, um senhor chamado Gepeto. Ele era um homem bom, que morava sozinho em uma bela casinha numa vila italiana. Gepeto era marceneiro, fazia trabalhos incríveis com madeira, brinquedos, móveis e muitos outros objetos. As crianças adoravam os brinquedos de Gepeto.

Apesar de fazer a felicidade das crianças com os brinquedos de madeira, Gepeto sentia-se muito só, e por vezes triste. Ele queria muito ter tido um filho, e assim resolveu construir um amigo de madeira para si.

O boneco ficou muito bonito, tão perfeito que Gepeto entusiasmou-se e deu-lhe o nome de Pinóquio.

Os dias se passaram e Gepeto falava sempre com o Pinóquio, como se este fosse realmente um menino. Numa noite, a Fada Azul visitou a oficina de Gepeto. Comovida com a solidão do bondoso ancião, resolveu tornar seu sonho em realidade dando vida ao boneco de madeira. E tocando Pinóquio com a sua varinha mágica disse:

– Te darei o dom da vida, porém para se transformar num menino de verdade debes fazer por merecer . Deve ser sempre bom e verdadeiro como o seu pai, Gepeto.

A fada incumbiu um saltitante e esperto grilo na tarefa de ajudar Pinóquio a reconhecer o certo e o errado, dessa forma poderia se desenvolver mais rápido e alcançar seu almejado sonho: tornar-se um menino de verdade.”

(Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=19>, acesso em 01/03/2011)

Figura 1: Dicionário de Língua Brasileira de Sinais

The screenshot shows the interface of the LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (version 2.1 - web - 2008). The interface is organized into several sections:

- Ordem:** A navigation menu with options for 'Alfabetica', 'Por Assunto', and 'Mão'. Below it is a search bar labeled 'Busca'.
- Alfabetização:** A horizontal list of letters from # to Z.
- Assuntos:** A large empty box for topic-based searches.
- Palavras:** A list of words including MARCA, MARCAR1, MARCAR2, MARCENEIRO, MARCHAR, MARÇO, MAREMOTO, MARGARINA, and MARIA-FUMAÇA.
- Acepção:** A text box providing the definition of the selected word: 'Profissional que constrói e repara móveis e outras peças de madeira de fino acabamento.'
- Vídeo:** A video player showing a person signing. Below the video are buttons for 'Tocar Novamente' and 'Repetir'.
- Exemplo:** A text box showing an example sentence: 'O marceneiro fez uma cama de madeira boa.'
- Exemplo Libras:** A text box showing the sign for the example sentence: 'MARCENEIRO FAZER CAMA MADEIRA BOA@.'
- Classe Gramatical:** A dropdown menu showing 'SUBSTANTIVO'.
- Origem:** A dropdown menu showing 'nacional'.
- Mão:** A small image showing the hand gesture for the word.

At the bottom, there is a logo for 'Acessibilidade Brasil' with the website address [www.acessobrasil.org.br](http://www.acessobrasil.org.br), and a footer with the text: 'Para obter uma cópia do dicionário de LIBRAS em cd, entre em contato com o INES.'

(Fonte: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>, acesso em 16/02/2011)

Para a leitura em LIBRAS, é possível utilizar vídeos com a tradução da história para a língua de sinais. Alguns desses vídeos podem ser encontrados em ambiente virtual – nos endereços <http://www.youtube.com/watch?v=QNupAyW52Jg> e <http://www.youtube.com/watch?v=0HYJ3oX9NG8>, por exemplo. Outra opção é a tradução dos textos para língua de sinais pelo(a) próprio(a) profissional, que pode gravá-la. Como no exemplo abaixo, no qual o autor gravou sua história e colocou o vídeo no Youtube.

Figura 2: Vídeo Pinóquio em LIBRAS.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=QNupAyW52Jg>, acesso em 16/02/2011

## 2) *Discussão do conto*

Após a leitura do conto realizada a partir de textos multimodais, sugere-se que seja feita a discussão do mesmo com os alunos. Neste momento, devem ser elucidadas possíveis dúvidas de vocabulário e interpretação, garantindo que os alunos tenham uma compreensão satisfatória do texto.

Nessa etapa, a utilização de dicionários virtuais de LIBRAS, como o disponível no site <http://www.acesobrasil.org.br/libras/> – que disponibiliza os significados das palavras tanto em LIBRAS quanto em português escrito, exemplos de frases com a palavra pesquisada com a estrutura gramatical nas duas línguas e a palavra soletrada em Libras – pode ser de grande utilidade.

### 3) Realização de atividades com base no texto

São várias as atividades que podem ser sugeridas após a leitura e discussão do conto. Aqui, apresentam-se duas possibilidades.

A primeira, que é a adaptação do conto para uma história em quadrinhos (HQ) utilizando ferramentas digitais, com base em tutoriais disponíveis na internet, como em <http://www.scribd.com/doc/13557779/Tutorial-HQs-com-Software-Livre->, que ensina como digitalizar, tratar e colorir as imagens, incluir diálogos e licenciar e publicar o trabalho. Para que esta atividade seja realizada, anteriormente a história em quadrinhos deve ser criada pela criança com recursos simples, na própria sala de aula.

Como segunda proposta, sugere-se a adaptação do conto para vídeo. Esta proposta inclui o planejamento, estudo e elaboração do texto, escolha dos personagens, ensaios, caracterização e uma série de outras atividades preliminares que promovem a interação entre os alunos e o texto de forma espontânea. Posteriormente, os trabalhos podem ser publicados na internet, em blogs ou redes sociais.

O importante é que estas atividades sejam realizadas de forma prazerosa, envolvendo o aluno no processo de criação do texto, e não apenas como uma forma de cobrança ou para que as crianças sejam avaliadas por seus resultados. O(a) profissional deve ter em mente que é no processo de letramentos que o aluno se familiariza com os textos – independentemente das modalidades em que ele se apresenta – e elabora hipóteses para a organização de seu próprio texto e para a aquisição do português escrito como 2ª língua. Por este motivo, é importante que a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais não apenas na escola e que a função social da leitura/escrita sempre seja enfatizada pelo(a) profissional.

A realização de atividades que considerem da multimodalidade com base em recursos tecnológicos em uma sala de aula inclusiva dá ao aluno a possibilidade de criar, imaginar e experimentar diferentes tipos de textos, linguagens e mídias, atribuindo sentido a sua escrita.

### 4) Publicação do trabalho realizado

Após o processo de leitura, discussão e realização de atividades de produção baseadas no texto escolhido, é possível sugerir e propor aos alunos a publicação das atividades de produção de textos realizadas em forma de HQ, fotolog, vídeo da dramatização. No caso da adaptação para história em quadrinhos, esta publicação pode ser realizada em uma mostra

literária que reúna todas as atividades realizadas pelos alunos durante um período ou publicada na Internet, caso realizada em ferramenta digital. Os próprios alunos podem criar e montar seus livros contendo os resultados das atividades realizadas por eles ou publicar na web sua HQ digital. No caso da dramatização, pode acontecer a apresentação da peça para pais ou mesmo para outros alunos da escola. Se filmada, ela também, com o acordo dos participantes, poderia ser publicada na web.

Outra sugestão é a criação de um blog (ou videolog ou fotolog), onde os alunos possam publicar seus trabalhos em vídeo e/ou textos realizados no decorrer do ano letivo. A criação do blog, traz ainda vantagem de poder ser acessado fora do ambiente escolar e compartilhado com outras pessoas, que podem contribuir para a inserção desses alunos em práticas letradas. A partir dele, podem surgir novas propostas de atividades pelos próprios alunos e o(a) profissional deve julgá-las e acatá-las sempre que possível. Ações desse tipo ajudam a deslocar o aluno do lugar de aprendiz para o de autor, criando e concebendo seus próprios textos de maneira autoral.

É importante observar que as sugestões de atividades apresentadas aqui possibilitam que haja continuidade no trabalho que está sendo realizado, fazendo com que os alunos familiarizem-se com outros gêneros multimodais. Afinal, o objetivo é fazer com que vivenciem não apenas um, mais quantos gêneros forem possíveis em LIBRAS. Cabe a(o) profissional que irá mediar as interações planejar e propor atividades diferentes, sempre lembrando da importância do aspecto visual e da língua de sinais na educação dos surdos, já discutido anteriormente.

### *Conclusão*

Desde que se tornou evidente o fracasso das práticas oralistas em promover um aprendizado efetivo para o surdo, multiplicaram-se as pesquisas comprovando a importância das línguas de sinais nos processos de letramento dos surdos. Ao utilizar a língua de sinais, os(as) profissionais responsáveis pela educação do surdo possibilitam que o aluno aprenda utilizando sua língua materna, o que possibilita e facilita os processos de letramento desses alunos, isto porque aspecto visual é levado em consideração, e as práticas de letramento não são realizadas apenas na língua oral, como geralmente acontece (GUARINELLO, 2007).

O surgimento de novas tecnologias, metodologias e recursos somam-se a este benefício quando, na educação dos surdos, são utilizados textos multimodais, ou seja, quando o texto é apresentado em mais de uma modalidade de linguagem. Nesse aspecto o trabalho com gêneros discursivos apresenta benefícios quando proposto à chamada educação regular, pois

sugere um trabalho de educação diferente do tradicional que, como diversos estudos apontam, não tem sido considerado efetivo.

Por estes motivos, aliar os benefícios desses recursos à utilização da língua de sinais para educação dos surdos parece uma alternativa viável e que pode proporcionar a esses alunos um ensino de qualidade. Além disto, não se pode esquecer que uma parcela considerável desta população também frequenta atendimentos especializados com o objetivo de auxiliar nos processos de letramento, já que a escola, mesmo quando se propõe a ser inclusiva, não tem oferecido um ensino realmente eficaz para esses alunos. Assim, os(as) profissionais que estão ligados à educação dos surdos também podem e devem considerar as discussões a respeito da multimodalidade no contexto de surdez, a fim de embasarem suas práticas.

É certo que um longo caminho ainda precisa ser trilhado. Apesar de muito se discutir a respeito da utilização da LIBRAS, ainda são poucos os estudos que têm seu foco na importância do aspecto visual e da multimodalidade para a surdez.

Além disto, é necessário considerar que, embora o cenário da educação (e mais especificamente da educação dos surdos) tenha sofrido diversos redimensionamentos ao longo tempo, trazendo uma ilusória sensação de inclusão, as práticas pedagógicas – como as atividades de leitura embasadas em um conceito de língua como código e a utilização predominante da língua oral, por exemplo – parecem permanecer cristalizadas.

É preciso que a teoria seja colocada em prática, que haja profissionais habilitados(as) e capacitados(as) a oferecer a estes alunos uma educação eficaz. É preciso que haja respeito às diferenças linguísticas e culturais dos surdos no ambiente escolar e também que seja dada a esses alunos a oportunidade de ter acesso ao conteúdo em sua própria língua. Enfim, é preciso fazer com que as mudanças realmente ocorram.

### *Referências*

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-1953/1979]. 4. ed.

BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques. **Réseaux**, 2002/6, n. 119, p. 199-225.

BORTOLOZZI, K. B. **Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo**: o software “Surdo aprendendo em silêncio”,

Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: EDUNESP, 1997.

GAYDECZKA, B. A multimodalidade na reportagem impressa. **Estudos Lingüísticos XXXVI(3)**, setembro-dezembro, 2007. Pp. 108-115.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Revista Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p.110-122, jun. 2006.

GRIBL, H. **Atividades de leitura de textos em gêneros multi- e intersemióticos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUARINELLO, A. C.; SANTA, A. P.; FIGUEIREDO, L. C.; MASSI, G. A. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 63-74. 2008.

JEWITT, C.; KRESS, G. R. (Eds.). **Multimodal literacie**. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Imagens: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: REINKING, D.; LABBO, L.; MCKENNA, M.; KIEFER, R. (Eds.). **Handbook of literacy and technology: transformations in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998. Pp. 283-301.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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. Pp. 161-192.



ROJO, R. H. R. Letramentos digitais - a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46(2), p. 63-78, 2007.

ROJO, R. H. R.; ROCHA, C. H.; Gribl, H.; GARCIA, F. C. (2008) Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. **Anais do II SILID/I SIMAR – II Simpósio sobre Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e I Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, PUC-RJ.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Z. B. A construção de uma leitura multimodal em língua estrangeira. **Educação em Destaque**, v. 1, n. 2, p. 75-86, 2. sem.. Juiz de Fora: 2008.

SILVA, I. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in) visibilização da diferença e da “deficiência”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

#### Notas

<sup>1</sup> Guarinello et al (2008) discute os papéis do intérprete universitário de língua de sinais, chamando atenção para a importância do conhecimento prévio do conteúdo por parte desses profissionais, entre outros aspectos.

<sup>2</sup> Trata-se de um software que se destina a adolescentes surdos que estão passando pelo processo de aquisição da língua portuguesa escrita como uma segunda língua.

<sup>3</sup> Este software possibilita o uso integrado e significativo de recursos sonoros (onomatopéias, vozes) e recursos visuais (escrita, balões, cenários, personagens) em sua produção. Isso permite 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. O software pode ser obtido no endereço: <http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/>, acesso em 01/03/2011.

<sup>4</sup> <http://www.contandohistoria.com/pinoquio.htm> – <http://www.youtube.com/watch?v=QNupAyW52Jg>

<sup>5</sup> Esta e as outras propostas de atividades apresentadas neste trabalho estarão exemplificadas no CD/DVD que acompanha este livro.

Luciana Cabral Figueiredo – Ana Cristina Guarinello

### **Correspondência**

**Luciana Cabral Figueiredo** – Rua Tenente Mário de Souza Correa, 255 – Aptº 303.  
CEP: 58037-635, Jardim Oceania, João Pessoa, Paraíba.

*E-mail:* lucianaacf@hotmail.com – ana.guarinello@utp.br

Recebido em 01 de dezembro de 2011

Aprovado em 13 de novembro de 2012