

LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES

Joaquina Maria Portela Cunha Melo¹

Cátia de Azevedo Fronza²

Tania Maria dos Santos³

RESUMO

Os recursos visuais estão presentes em nosso meio nos mais diferentes espaços e com diferentes funções. Além disso, considera-se que tais recursos não sejam apenas simples ilustrações, mas discursos com representações e significados. O espaço escolar também está permeado por esses discursos visuais, seja nos ambientes da escola ou nos materiais didáticos. Partindo dos estudos sobre letramento visual, com base em Dondis (2007) e Santaella (2012), neste estudo, buscou-se a partir da pesquisa de Melo (2021), identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual, refletindo sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas de aula com alunos surdos. Os dados considerados neste trabalho são um recorte da dissertação de Melo (2021). A pesquisa de Melo (2021) é de cunho qualitativo e etnográfico, com geração de dados a partir de observações de aulas de Língua Portuguesa no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em escola pública do Piauí. Para a discussão dos dados foram trazidos autores como Fernandes (2006), Lodi e Lacerda (2009) e Nogueira (2015). Entre as percepções proporcionadas pela pesquisa, percebeu-se que os recursos visuais utilizados nas aulas de Língua Portuguesa são aqueles presentes no livro didático e, em alguns momentos, a encenação teatral. Mesmo assim tais recursos são pouco utilizados e explorados. Foi possível perceber também que estão ausentes práticas de estudo

1 Mestre do Curso de Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, joaquina.cunha@ifpi.edu.br ;

2 Doutora em Letras, docente do curso de Letras da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, CATIAAF@unisinos.br;

3 Mestre do Curso de Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, tania-marialibras@gmail.com.br;

dos recursos visuais a partir das construções do letramento visual, sendo o texto escrito e a produção da escrita as atividades mais trabalhadas em sala. Diante disso, considera-se relevante proporcionar aos docentes uma formação continuada, oferecendo mais subsídios para potencializar o trabalho pedagógico com os letramentos visuais pertinentes ao espaço escolar e ao contexto inclusivo de alunos surdos.

Palavras-chave: Letramento visual, Inclusão, Língua portuguesa, Surdo.

INTRODUÇÃO

O termo letramento vem sendo frequentemente usado como letramentos, pois pesquisas apontam que, no contexto atual, as pessoas têm contato com representações escritas, mas são exigidos cada vez mais domínios de leitura e escrita em diversos meios e modalidades. Para Rojo (2012), existem multiplicidades de semiótica nos textos que circulam no meio social, uma vez que os contextos influenciam a produção e difusão da escrita, surgindo diferentes letramentos (SOARES, 2002).

O ambiente escolar, mais especificamente as salas de aula, são espaços compostos por grupos não homogêneos, ou seja, nele se inclui uma multiplicidade cultural presente no conceito de multiletramentos (ROJO, 2012). A escola, como agência de letramento, pode fazer uma articulação entre as culturas global, local e valorizada. Isso contribui para que o aluno reconheça e respeite as culturas com as quais tem contato (ROJO, 2009). Tal perspectiva é relevante para o contexto escolar brasileiro, uma vez que se pode encontrar salas de aula compostas por alunos não somente com cultura diferente, mas com a língua diferente, como em escolas de surdos e ouvintes. Para os surdos, a língua de sinais, a Libras, é um dos aspectos mais importante da cultura surda, pois é por meio dela que o surdo se revela, expressa-se e constitui sua identidade surda.

Entre os letramentos, para a presente pesquisa, dá-se atenção ao letramento visual, por reconhecer os recursos visuais como fontes de informação usadas pela humanidade com diferentes objetivos e possuir um valor informativo (DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010). No princípio, os homens que viviam em cavernas usavam desenhos para representar seu cotidiano, o hoje conhecidos como pinturas rupestres, as quais representavam animais e pessoas.

Santaella (2012, p. 13) explica que o termo letramento visual tem origem na tradução do inglês *visual literacy* e conceitua o termo como o processo de “[...] aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela”. Para Lebedeff (2010), a compreensão das imagens perpassa o aspecto cultural e social, ou seja, a mesma imagem pode ser lida e ter representatividades diferentes.

As imagens podem ser estáticas, representadas por desenhos, gravuras, fotografias, ou dinâmicas, como imagens cinematográficas e televisivas (SANTAELLA, 2012). Segundo Dussel (2012), os recursos imagéticos não são

representações icônicas, mas discursos visuais com ideologias e informações. Assim, a leitura dos recursos visuais precisa estar ligada com o seu contexto de produção e reflexão sobre seu objetivo. Diante disso, a escola é um dos espaços mais adequados para trabalhar com o ensino de leitura das imagens (PAIXÃO; SOFIATO, 2016).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), apesar de não trazerem explícita a expressão letramento visual, remetem à utilização, produção, interpretação das linguagens, inclusive as mensagens visuais. Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o documento normativo da educação brasileira, amplia o conceito de leitura, incluindo imagens estáticas ou em movimento e o som. Nas escolas, a leitura valorizada é representada por palavras, sendo outras formas de texto presente em recursos visuais e sonoros, tendem a não ser considerado como material de leitura.

Em diversas situações ou espaços, a imagem pode estar associada ao texto escrito, tendo implicações na mensagem. Santaella (2012) e Santaella e Nöth (2015) falam da relação semântica entre imagem e texto, em um contexto de apresentação, divisão e organização de ambos. Entre as relações semânticas estão a de **dominância**, quando a imagem ou o texto escrito concentra, ou apresenta, a mensagem principal; a de **redundância**, em que a escrita repete a informação presente na imagem; de **complementaridade**, quando imagem e texto estão em relação de reciprocidade, com a mesma importância na construção do significado; de **discrepância ou contradição**, situação em que não há uma coerência entre imagem e texto, as mensagens transmitidas são contraditórias, ou, no caso de essa associação poder ter sido errônea ou intencional, para chamar atenção do leitor (SANTAELLA, 2012; SANTAELLA; NÖTH, 2015).

As imagens estão à margem das práticas pedagógicas, na maioria das escolas. A escola precisa, então, dialogar e discutir sobre as imagens e as tradições visuais (DUSSEL, 2012). Do aluno ainda é cobrado o domínio de conceitos e fatos científicos e boa parte do seu tempo no ambiente educacional é investido em explicações orais, leituras e cópia do livro como atividade para desenvolver alguma aprendizagem. Por outro lado, estar na escola é estar em uma rede de interações e atividades, já que o aluno escreve, lê, faz cálculo, organiza fórmulas, manuseia o livro, interage com colegas e professores (LEMKE, 2000).

As escolas ainda concentram boa parte de suas atividades no texto verbal escrito como principal fonte de informação a ser proporcionada aos alunos. Uma

possível explicação para tal fato é que a escola prioriza mais textos que imagens, em decorrência do baixo nível de letramento manifestado pelos alunos, o qual a escola precisa compensar (NUNES, 2016). Nesse cenário, a exploração dos recursos imagéticos está em segundo plano, não sendo trabalhada com finalidade educativa (SANTAELLA, 2012).

O estudo das imagens é um tema ausente na formação de professores, até mesmo nas graduações em Libras, como sustenta Campello (2008). Melo (2021) considera que os professores têm dificuldade em desenvolver trabalhos com imagens, porque podem considerar como um recurso icônico que não precisa ser lido e interpretado ou por não saberem como potencializar e torná-la uma atividade com intenções educativas. Antes de estarem no currículo, o estudo e a exploração dos recursos visuais precisam ser inseridos no contexto de formação dos professores. Assim, o docente poderá explorar de forma consciente as potencialidades oferecidas.

Lemke (2000) chama a atenção para os limites de compreensão com uma metodologia baseada somente na linguagem verbal em sala de aula. Frequentemente, é preciso buscar uma correferência em recursos com representação visual, gestual, para conseguir favorecer a compreensão dos alunos (LEMKE, 2000). Os recursos visuais prendem mais a atenção e facilitam a memorização de objetos, e as informações transmitidas ficam no cérebro por um período mais longo (SANTAELLA, 2012).

O trabalho da escola com as imagens pode proporcionar uma percepção diferente sobre o que os alunos veem, além de ser responsável por nos apresentar um outro mundo, que nos permite entender e desafiar outros limites (DUSSEL, 2012). A leitura de imagens com o texto escrito pode oportunizar conhecimentos e estimular os alunos a serem mais críticos sobre os recursos visuais a que eles têm acesso ou produzem no seu meio. Assim, podemos considerar que os recursos imagéticos apresentam valor, intencionalidade e potencialidade que merecem ser abordados no contexto escolar. Verifica-se, contudo, que esse uso fica em segundo plano, ou desconsiderado, prevalecendo as produções escritas (OLIVEIRA, 2006 E 2007; DONDIS, 2007; PROCÓPIO; SOUZA, 2010).

O letramento evidenciado pela escola é aquele considerado dominante, em que o trabalho pedagógico está fixo nas práticas de leitura e escrita. O que está distante disso tende a ser colocado em um segundo plano. Para Lodi, Harrison e Campos (2014), a escrita das palavras está à parte dos aspectos visuais.

Para Melo (2021), diante da multiplicidade de linguagens e letramento, trabalhar somente a escrita pode limitar o desenvolvimento da competência dos surdos.

Mediante os conceitos e considerações apontados nesta seção, esta pesquisa tem como objetivo identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual, refletindo sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas com alunos surdos. Parte-se do fato de que as experiências visuais dos surdos possibilitam a construção de conhecimentos e que perpassam todo o seu cotidiano, desde o uso da língua de sinais até sua forma de compreensão do mundo (LEBEDEFF, 2010).

METODOLOGIA

Para a geração de dados baseou-se na pesquisa Melo (2021) desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, a qual, conforme Cresswell (2010), possibilita o acesso à informação a partir de diálogos e observações no próprio ambiente de realização da pesquisa. Assim atende as particularidades da pesquisa que aconteceu em uma escola da rede pública Estadual do Piauí, nas últimas séries do Ensino Fundamental (8º e 9º).

A pesquisa ainda pode ser compreendida como etnográfica por incluir observações, registros e análise das interações em ambiente específico, zelando pelas descrições dos acontecimentos e interações observados (HEATH; STREET, 2008). Melo (2021) realizou observações em sala durante as aulas de Língua Portuguesa. Isso permitiu a observação da rotina das turmas e as representações das pessoas que fazem parte da sala de aula como os alunos surdos e ouvintes. A pesquisa realizada na escola possibilita perceber o cotidiano e como acontece a construção dos conhecimentos, valores, crenças e formas de percepção da realidade (ANDRÉ, 1995).

Contabilizaram-se duas observações de aulas de 50 minutos por semana com cada turma, sempre às terças-feiras à tarde, durante o segundo semestre letivo de 2019, correspondendo a 7 semanas de observação. A cada semana eram observadas 4 aulas: duas no 8º e duas no 9º ano. Os registros foram realizados em diário de campo. Pelas características da pesquisa de imersão em sala de aula, a mesma zelou pelos preceitos éticos e teve início somente após a aprovação em comitê de ética, conforme CAAE 20079919.9.0000.5344.

Diante da metodologia aplicada na pesquisa, a seção seguinte explana os registros e dados observados no decorrer da pesquisa, os mesmos sendo analisados e discutidos a partir das teorias estudadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

OS RECURSOS VISUAIS NAS AULAS DO 8º ANO

A turma do 8º ano era composta por 16 alunos: 11 ouvintes, com idade entre 14 e 17 anos, e 5 surdos entre 14 e 30 anos. Os surdos se comunicavam através da Libras, e alguns colegas ouvintes conseguiam interagir em Libras.

As observações das aulas de língua Portuguesa no 8º ano mostram alguns momentos em que aparecem recursos visuais e a forma como estes foram considerados pela professora. Na segunda semana de observações, a docente, após a leitura do texto “Cabelos molhados”, pediu que os alunos realizassem uma encenação teatral com a mesma temática, apenas um grupo de 5 alunos apresentou, sendo uma participante surda. Nesse sentido, pode-se dizer que, para os surdos, a encenação evidencia-se como recurso visual. O trabalho com o teatro pode ser considerado uma estratégia, para surdos e ouvintes, contribuindo para a apropriação da temática abordada e da linguagem escrita (SCHEMBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2007).

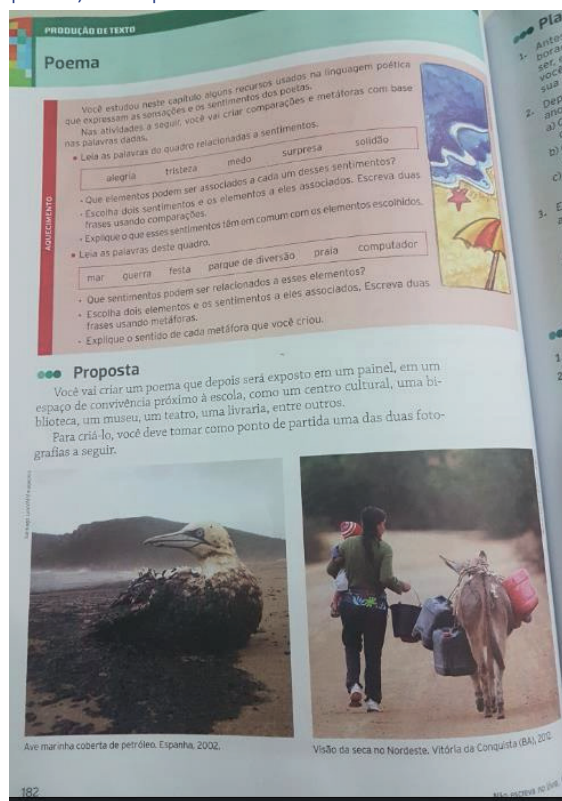
No teatro, são usadas ações e expressões de nossas interações cotidianas. Como esclarece Dondis (2007), as expressões cotidianas, por meio dos gestos do corpo e da face, são meios visuais mais diretos. Sob essa perspectiva, a encenação promoveu o uso de expressões corporais pelos alunos, relacionadas a ações que demonstravam violência contra a mulher, temática discutida no texto “Cabelos molhados”, assim como em outros espaços sociais e familiares dos alunos. Esse foi um momento em que o letramento visual foi fomentado pela professora, pois deu continuidade à temática narrada para os alunos e incluiu um contexto social para a reflexão. Entretanto, é necessário lembrar que a proposta do teatro surgiu com a recusa dos alunos em realizarem uma produção escrita.

Julga-se relevante dizer que um dos recursos bastante usado pela professora foi o livro didático, em que as letras dividem espaço com imagens e tirinhas em muitas de suas páginas. Para o poema “A rosa de Hiroxima”, a docente fez a leitura e a contextualização para os alunos sobre o poema, mas chamou atenção para o fato de que, dividindo espaço com o texto escrito, havia a imagem

de fumaça, escombros e destruição, um cenário de guerra. De acordo com essa característica, a relação semântica presente é de complementariedade entre texto e imagem (SANTAELLA, 2012). Os alunos não se voltaram para esse detalhe, e a docente também não os direcionou para esse olhar da imagem relacionada ao texto. É relevante esclarecer aqui que o fato de o letramento visual não ser, em alguns momentos, potencializado pela professora está relacionado à proposta do livro, que não traz outras orientações sobre os recursos visuais, uma vez que se concentrou na estrutura escrita do poema e das figuras de linguagem presente. Apesar disso, o professor tem liberdade de, com os seus conhecimentos, promover o letramento visual (NUNES, 2016), utilizando-se de estratégias próprias.

Após a atividade de leitura, a professora solicita a produção de um poema, proposta na página 182. Na Figura 1, constatam-se duas imagens como ponto de partida para a escrita de um poema, as quais são acompanhadas de um pequeno texto indicador com descrição da imagem.

Figura 1- Proposta para produção de poema.

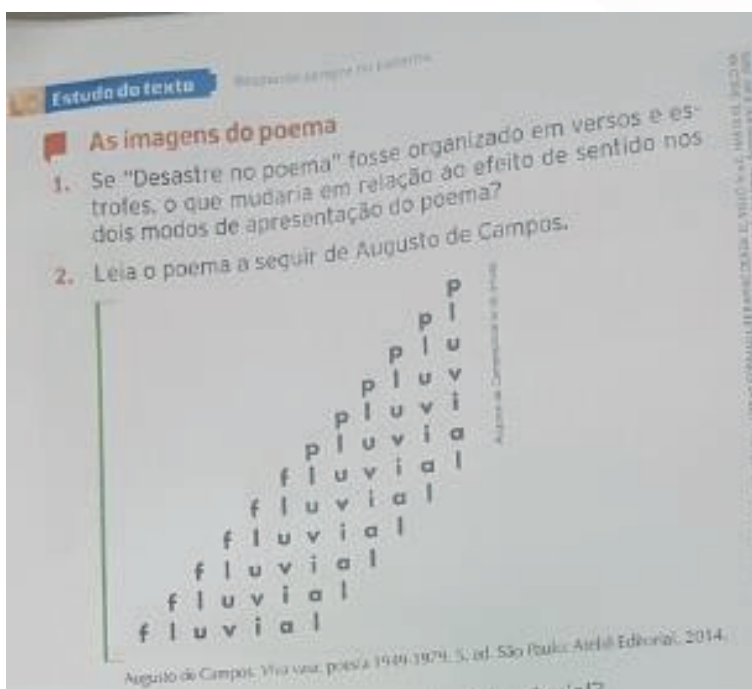


Fonte: Penteado et al. (2006, p. 182)

A descrição que se verifica na figura serve para estabelecer uma relação entre imagem e texto, sendo este o que se chama de índice. Nesse caso, a relação estabelecida é sintática com vínculo indicial (SANTAELLA, 2012). As imagens não foram comentadas pela professora, sendo a atividade proposta pelo livro substituída por outra, como mostra o relato da observação da aula 4.

No trabalho com poemas realizado pela professora em sala, constatou-se que, no livro didático, como mostra a Figura 2, a atividade solicitava um poema visual com as palavras pluvial e fluvial. A palavra pluvial estava disposta na vertical, e fluvial na horizontal.

Figura 2- Poema visual



Fonte: Penteado et al. (2015, p. 190).

Segundo Santaella e Nöth (2015), nos poemas visuais, há autorreferencialidade, ou seja, as palavras ganham formas intencionalmente relacionadas ao seu significado. O poema, com sua estrutura visual, contribui para construção de significados das palavras. Nesse caso, a palavra “pluvial” remete à chuva, por isso sua disposição gráfica de cima para baixo; e a palavra “fluvial” remete a rio, que corre no seu leito, por isso sua disposição visual horizontal. O livro pedia em uma das questões a explicação do ciclo da chuva a partir da estrutura visual do poema. No decorrer da aula, não foram verificadas explicações coletivas sobre

o poema ou a atividade proposta. As palavras foram explicadas para os alunos que se dirigiram até a docente, mas o foco das explicações foi isolado, sem considerar a disposição das palavras presentes no poema.

Nas observações realizadas, de acordo com Melo (2021), não se falou em exploração das imagens do livro didático, apesar de se perceber que o material dispõe de muitas imagens. Consoante Dionísio (2007) e Oliveira (2007), os próprios livros didáticos contemplam muitas imagens, sendo potenciais como recurso semiótico e multimodal a serem explorados na sala de aula.

Na Figura 03, por exemplo, há tirinhas e imagens referentes a filmes, acompanhadas de uma descrição com a inclusão de nome e ano.

Figura 3- Atividades diversas

6. Leia esta tira.

Capitão Calvado, CN Veículos, Joffe de 2.º ano, 4.º ano, 2012.

a) Por que os planos das personagens são considerados cretinos?
b) Registre, no caderno, o complemento nominal presente nessa tira.
c) Que palavra ele complementa? Indique sua classe morfológica.

7. Leia estes títulos de filmes.

Cartas de Blaise Pascal, de Jean-Louis Carré, 2011.
O Relógio, de Carlos Reygadas, 2013.
Cartas de Blaise Pascal, de Jean-Louis Carré, 2011.

Desses três títulos, apenas um apresenta complemento nominal. Qual é o título? Justifique sua resposta.

8. Observe a tira.

Calvin e Hobbes, de Bill Watterson.

a) Quem escreveu "Socorro, sou um inseto" na carta da avó de Calvin no último quadrinho?
b) Por que foi escrita essa mensagem na carta?
c) Quais palavras do segundo quadrinho exigem um complemento nominal?
d) Quais são os complementos nominais dessas palavras?

Fonte: Penteadó et al. (2015, p. 123)

Mesmo o livro didático apresentando registros visuais, mais uma vez, as imagens foram desconsideradas para uma possível análise ou articulação que viesse a contribuir com a resolução da atividade. Em adição a isso, o foco da referida atividade no livro era o complemento nominal.

Segundo Martins, V. (2018), os alunos surdos, que têm acesso aos gêneros em escolas regulares, nas aulas de língua portuguesa, nos livros didáticos e nos demais materiais disponíveis, passam a conhecer os gêneros na segunda língua, sem antes tê-los compreendido na sua primeira língua. Portanto, sugere-se que, primeiro, haja a apresentação do gênero em língua de sinais, pois a explicação oral da professora e a interpretação simultânea não são garantias de compreensão.

O que se tem visto é que esse recurso não vem sendo explorado em sua totalidade e potencialidade. Dionísio (2007) chama a atenção para a necessidade de se analisar como os livros orientam os professores quanto à leitura de imagens em sala de aula. A ausência de tais direcionamentos pode levar à falta de propostas que valorizem as imagens e contribuam para a aprendizagem dos alunos, sejam surdos ou ouvintes. Outro fator que influencia a ausência de um trabalho com os recursos visuais em uma perspectiva de letramento visual é o desconhecimento de estudos nesta área, como aponta Nogueira (2015).

No início da fase de observações, como destaca Melo (2021), a pesquisadora foi surpreendida com convites da professora para a realização da interpretação em sala, durante o período das aulas 1 e 2, motivados pela ausência do intérprete naquele momento. Com essa ação, aponta Melo (2021), a docente reconhece a importância da Libras e do intérprete para as interações, assim como parece estar ciente da dificuldade que seria conduzir a aula sem esse profissional. Ainda que naquele momento da aula a contribuição tenha possibilitado a acessibilidade, é importante o docente proporcionar e promover outras estratégias metodológicas para a aprendizagem independente do intérprete de Libras (MELO, 2021).

Nesse sentido, concorda-se com Lacerda e Lodi (2009), quando fazem menção à desigualdade linguística do surdo por depender diretamente da presença do intérprete. Todavia, a dependência não é somente do aluno, mas da própria docente. Como alertam Silva (2005) e Rodrigues (2018), a presença do intérprete é relevante e contribui, mas não é uma garantia do sucesso da aprendizagem. Considerando o contexto da pesquisa em destaque, a presença da intérprete, proporcionando aos surdos o acesso aos conteúdos, deixou a professora mais confortável sabendo que suas falas seriam interpretadas para Libras.

A situação vivenciada por Melo (2021) no local de pesquisa despertou um olhar para a interpretação como recurso visual para os alunos surdos, considerando o fato de a língua de sinais ser visuo-gestual, fazer uso de sinais captados

pela visão e por meio da configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão. Quando a interpretação se faz, produz sentido e favorece aprendizagens e interações.

Observa-se também que, durante a aula da terceira semana de observação, diante da não compreensão de uma aluna surda sobre a explicação da professora, a intérprete realizou uma outra explicação sinalizada para sanar as dúvidas da aluna, possibilitando a compreensão do que era solicitado. Para Albres (2015), o intérprete, como conhecedor da língua de sinais e da cultura surda, reconhece as necessidades educacionais dos surdos.

Ainda segundo a autora, “nem toda atuação do intérprete educacional é de mediação da fala dos outros, por vezes, desenvolve ações para mediação pedagógica, com fins de ensino ao aluno surdos, sendo ele mesmo o enunciador [...]” (ALBRES, 2015, p. 76). O profissional intérprete, seja interpretando a fala do professor, seja nas intervenções que por vezes realiza junto ao aluno surdo, tem seu papel na construção da aprendizagem.

Os intérpretes não são meros instrumentos, pois contribuem para a aprendizagem, são mediadores culturais, que mobilizam conhecimentos e fazem escolhas tradutórias e éticas no seu contexto escolar (MARTINS; GALLO, 2018). A presença do profissional intérprete na escola é de extrema relevância, pois, como mediador pedagógico e linguístico (LACERDA, 2014; ALBRES, 2015), também atua como agente de letramento para os alunos surdos, devido a suas iniciativas para a construção de conhecimento, não só por meio das interpretações, mas também por conhecimento das singularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Com base nas evidências ressaltadas nesta seção, pode-se afirmar que os recursos visuais ainda são subutilizados ou invisibilizados diante dos textos escritos. Tal fato foi percebido nas atividades com textos, em que figuras, fotos, desenhos não recebiam destaque durante as aulas. A interpretação para a Libras é um recurso visual essencial para a construção de aprendizagens. Ressalta-se, contudo, que, no contexto escolar, a percepção da interpretação como recurso visual ainda carece de estudos.

Na seção seguinte, compartilha-se a descrição das aulas observadas com o 9º ano, e, na sequência, são feitos os destaques.

OS RECURSOS VISUAIS NAS AULAS DO 9º ANO

O 9º ano tinha 14 alunos ouvintes, com idade de 16 e 20 anos, e 3 alunas surdas, com idade entre 16 e 18 anos. As alunas surdas tinham uma comunicação fluente em língua de sinais, bem como alguns alunos ouvintes do sexo masculino.

Os recursos visuais surgem ao longo da aula com diferentes características, formas de apresentação e exploração. Uma dessas formas de apresentação é o registro no quadro. A análise que será dada à grafia das palavras possibilita tê-la como recurso visual. O registro da professora no quadro das palavras *Ispinho* e *fulô* e, logo em seguida, *Espinho* e *flor*, chamando atenção dos alunos para as grafias, foi uma estratégia de exploração visual, uma vez que as palavras são primeiro visualizadas em sua estrutura composta por letras e, depois, pronunciadas. A intencionalidade da professora era mostrar a variação da palavra tal qual é registrada no livro em comparação àquela encontrada no dicionário, mas, para atingir os objetivos com a comparação, recorreu-se à exposição visual das palavras, como caminho a favorecer a compreensão dos alunos. Acompanhando o que dizem Bernardino e Santos (2018), os registros presentes no quadro podem ser considerados objetos visuais por permitirem exploração à visualização durante a explicação para o ensino de surdos. Na referida sala de aula, as grafias das palavras contemplaram surdos e ouvintes, por terem permitido a comparação mediada pela professora. Ressalta-se que a observação destacada não ocorreu com outros registros realizados pela professora em outras aulas.

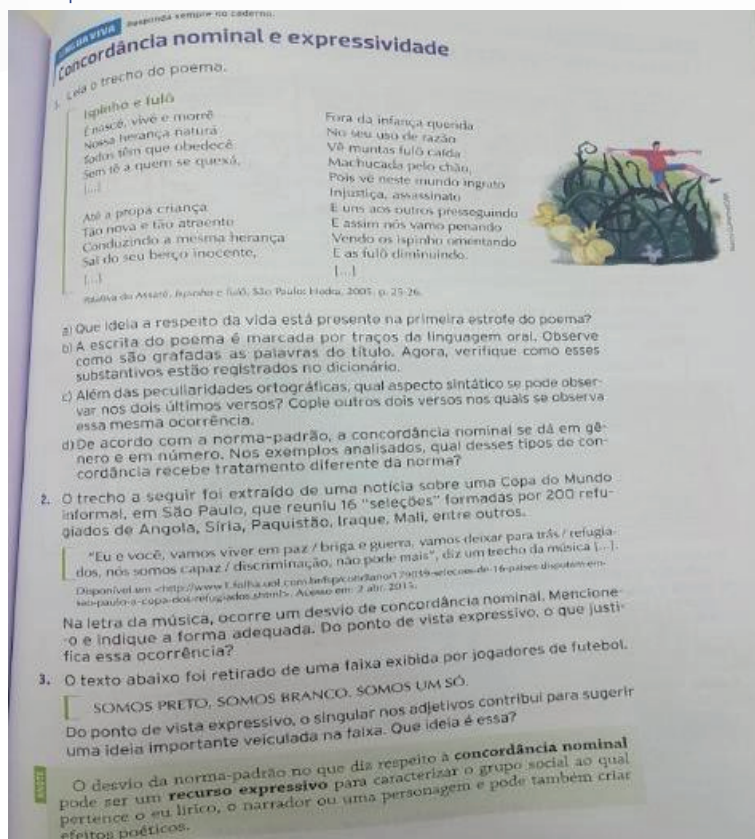
Verificou-se que, ao lado do poema ilustrado pela Figura 4, há a figura de uma pessoa tentando manter equilíbrio em meio a galhos com espinhos, e o tamanho do homem é menor que os galhos.

A comparação entre a exposição da imagem e do texto demonstra uma relação semântica de dominância do escrito (SANTAELLA, 2012), estendida na atividade do livro, pois nenhuma das questões fazia menção à imagem. Por não conter uma indicação de leitura no livro, a imagem foi invisibilizada na aula pelo material didático. A imagem teve um papel ilustrativo, carente de reflexões, relegado a um uso secundário, precário e superficial (OLIVEIRA, 2006).

O despertar para a importância de ler imagens no ambiente escolar é necessário. Dondis (2007) aponta para um desinteresse na busca por compreender as imagens, pois o simples olhar sem esforço parece satisfazer e compreender o que é visualizado. Sob a perspectiva do letramento visual, as imagens têm mais a nos dizer além daquilo que se pode ver. Então, muito mais

do que um simples olhar, na interação em sala de aula, é necessário buscar explicações para a presença das imagens em determinados espaços da escola e do livro didático, buscando compreender além daquilo que se vê, explorando ainda mais os recursos visuais e seus sentidos.

Figura 4- Poema “Ispinho e fulô”



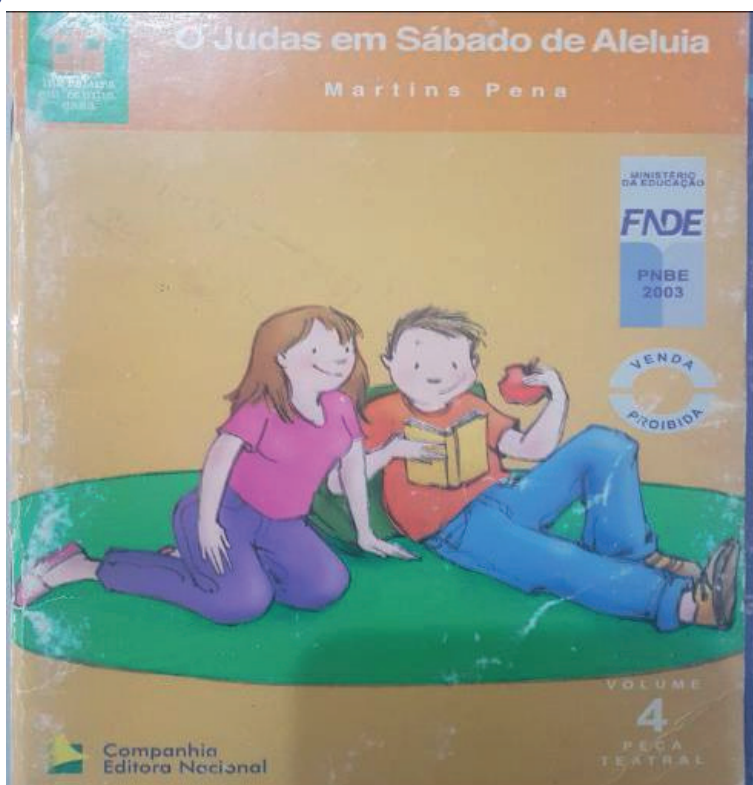
Fonte: Marchetti, Strecker e Cleto (2015, p. 169)

Quando o texto e imagem estão juntos, parece haver a pretensão de ilustrar ou de construir significados com a articulação entre a leitura e a imagem, e isso pode ser aproveitado de diferentes formas pelo leitor. Para Fernandes (2006), é importante haver uma contextualização visual para que seja possível uma familiarização e elaboração de hipóteses sobre o texto, possibilitando maior compreensão para sua leitura. Isso poderia ter ocorrido por meio de indagações direcionadas pela professora antes da leitura do poema, para despertar nos alunos uma compreensão do que seria abordado no texto, além de conversar sobre o sentido metafórico usado na linguagem do poema e na imagem do livro.

Em uma atividade elaborada pela professora na aula da segunda semana de observações, foi solicitado aos alunos que descrevessem as capas dos livros e as expressões visuais por elas transmitidas. Neste caso, pareceu que a professora queria antecipar um pouco do conteúdo a ser encontrado nos livros, uma contextualização. Essa situação remeteu ao dito popular “Não julgue o livro pela capa”, pois a imagem da capa nem sempre mostra o que será encontrado no conteúdo. Ao se relacionar o que é visualizado na capa com o contexto da história, verificou-se que as ilustrações das capas podem representar ou contradizer parte do conteúdo escrito.

Como exemplo dessa ausência de relação entre a capa do livro e o contexto da história, aponta-se o livro “O Judas em sábado de Aleluia” (Figura 5), cuja capa representa uma mulher e um homem, este com uma das mãos segurando uma maçã e na outra um livro, sentados como se estivessem em um momento de leitura.

Figura 5- “O Judas em sábado de aleluia”



Fonte: Pena (2003).

Ao tomar-se essa imagem da capa, não é possível imaginar ou deduzir que a história é de uma peça teatral com duas irmãs, Maricota e Chiquinha, uma namoradeira e a outra não. Para Oliveira (2007), as imagens podem ter sentido sem precisar estar com texto escrito. Ainda que a imagem não traga contextualização do enredo presente no livro, ela tem seu significado e representatividade, mas, como se constatou, pode não estar estritamente relacionada à história que pretende ilustrar.

A partir da leitura do livro, é registrada no quadro uma atividade, em que a questão 4 propõe a análise da ilustração da capa do livro. Diante disso, indagou-se a docente qual o seu objetivo com a proposta e se ela obteve o retorno esperado. A professora respondeu que tinha como objetivo estimular a autonomia dos alunos em realizar suas conclusões sobre a imagem. Sob esse viés, Mendes e Oliveira (2016, p. 204) destacam que “exposição a material imagético não garante a construção e negociação de sentidos e do pensamento crítico”. Sob essa perspectiva, portanto, adotar uma abordagem na perspectiva do letramento visual não é expor, mas favorecer a reflexão do que está sendo visto.

Um outro material levado pela docente na aula 4, o livro “Os trabalhos da mão”, continha muitas imagens representando profissionais que realizam trabalhos com as mãos. Eram pinturas que não usavam sentidos metafóricos, mas representações explícitas de pessoas desenvolvendo atividades manuais. Neste livro, na relação semântica de dominância entre imagem e texto, coloca-se aquela em destaque (SANTAELLA, 2012). Seu tamanho se estendia por toda a página, e o texto estava recuado e era breve. As pinturas mostravam que os trabalhos com as mãos se passavam em um tempo mais antigo, como se percebia pelas paisagens e vestimentas. O material se mostrava como recurso em potencial para explorar o letramento visual.

A professora chamou a atenção dos alunos para verem as imagens do livro e indagou sobre que informações a imagem transmitia. Diante de tal recurso, a solicitação direta sem indagações e reflexões leva a uma mera descrição de características do que se está vendo. Nesta atividade, estão disponíveis os recursos visuais, mas não houve reflexão sobre essa característica da obra, e as breves descrições das imagens foram feitas somente pela professora. Destaca-se, então, que os alunos não foram instigados a exporem suas leituras e compreensão das imagens, e a promoção de uma leitura coletiva das imagens poderia permitir a construção de significados naquele momento, bem como enriquecer as imagens pelo olhar dos alunos.

Ainda em relação a esse livro, perceberam-se ausentes questionamentos dos alunos e da professora quanto ao fato de as vestimentas dos médicos serem pretas e de todas as outras imagens não representarem os tempos atuais. Dondis (2007) e Pinto (2016) chamam atenção para o fato de que, muitas vezes, os alunos são expostos a uma série de recursos visuais, porém de forma passiva. Não são instigados a olhar para as imagens com olhar investigativo e reflexivo. De acordo com Pinto (2016, p. 73), as imagens precisam ser usadas na escola como fonte de significado, e o professor é o agente que pode levar a esse uso, pois

[...] contribui para isso ao preparar seus alunos para reconhecerem a veiculação dos discursos através da representação visual. O fator crítico do letramento é fortalecido na sala de aula pelas construções e (re)construções de sentido das representações visuais.

A professora como agente de letramento, no exercício da docência, pode apresentar um mundo visual e, a partir deste, estimular um outro olhar dos seus alunos sobre os recursos visuais e sua representatividade, uma vez que podem não saber como conciliar imagem e textos ou ter a imagem como uma construção textual. Como também enfatizavam Gesueli e Moura (2006), as imagens não são reconhecidas pelos educadores como meio para trabalhar conceitos.

Para a conclusão do livro “Os trabalhos da mão”, foi proposto aos alunos que desenhassem uma das mãos, registrando sua importância. A proposta foi realizada por todos os alunos. Nas Figuras 6 e 7, pode-se perceber a diversidade dos desenhos e das cores, fato que evidencia a subjetividade de cada aluno. Ao final da atividade, os alunos mostraram o registro para a docente e expuseram em uma parede da sala, mas não foram levados a falar do seu desenho, das suas escolhas das cores ou frases escritas. Dondis (2007) destaca que as imagens representam experiências e vivências das pessoas, sejam de natureza cultural, seja psicológica, e isso faz com que a imagem tenha várias interpretações. Então, é possível considerar que os desenhos expostos nas paredes eram mais que mãos contornadas e pintadas, eram também traços culturais e pessoais dos alunos, carregados de significados.

Figura 6 - Desenho das mãos dos alunos



Fonte: acervo da pesquisa

Figura 7- Desenho das mãos dos alunos



Fonte: acervo da pesquisa

No último dia de observação, foi passado aos alunos o filme “Os delírios de consumo de Becky Bloom”. De acordo com Santaella (2012), o filme é um recurso visual que apresenta movimento, sons, falas, cores. Nesta aula, o filme não trazia a legenda. Para Campello (2008), é possível valer-se de um filme sem legenda como recurso visual, desde que, ao terminar, sejam sinalizadas aos surdos as informações principais apresentadas. Na carência do repasse de informações sobre o filme, os alunos surdos, para a escrita do seu artigo de opinião, receberam menos informações sobre a temática consumismo, porque a compreensão seria potencializada com a legenda ou discussões. Os surdos, “muitas vezes, são postos à margem dos processos de produção e apropriação de conhecimentos, ocupando um espaço interacional restrito, o qual está aquém do espaço interacional da turma” (RODRIGUES, 2018, p. 103).

Além dessa situação, em que a legenda não favorece os alunos surdos, há outros momentos em que a sua especificidade os impede de participar de algumas atividades, invisibilizando-os (SILVA, 2005). Na leitura coletiva do livro “Os trabalhos da mão”, as alunas surdas não participaram da leitura, tendo acesso às partes lidas pela interpretação em Libras. Elas poderiam ser convidadas a fazer sua leitura por meio da Libras. E, nesse caso, o intérprete faria a interpretação em Língua Portuguesa. Assim, todos os alunos teriam participado, valendo-se de suas habilidades para a leitura.

Na maior parte das observações do 9º ano, o profissional intérprete estava presente. Houve dois momentos de sua ausência no 6º horário, devido a seu regime de trabalho, razão pela qual nem os alunos surdos ficam para a aula, por não poderem contar com a interpretação. Outra situação que despertou atenção aconteceu na Aula 1, quando a professora pediu à intérprete que perguntasse se as alunas surdas haviam entendido o poema. Antes disso, uma aluna ouvinte falou que não entendeu o que fora lido. A intérprete, nesse momento, foi o meio para a professora detectar se as alunas entenderam ou não e, a partir de então, redirecionar as estratégias do seu trabalho. Assim, com a percepção da incompreensão por parte das alunas, foi retomada a explicação sobre o poema.

Com base nas constatações e reflexões, como aponta Melo (2021), pode-se dizer que recursos visuais estavam presentes em sala de aula nos materiais usados pela professora, mas sua exploração não instaurou o letramento visual, visto que não foram trazidos questionamentos, reflexões, associações com os textos escritos, ou seja, em nenhum momento foi um recurso visual tomado como centro de análises e questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que aponta Melo (2021), tomando como referência o objetivo de identificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento visual e refletir sobre as potencialidades e limitações no uso dos recursos visuais em salas com alunos surdos, apresentam-se as seguintes constatações:

- a) Diante do acompanhamento das aulas, no 8º ano, pouco se aproveitou quanto a textos e imagens a eles relacionadas ou ao uso de imagens como fonte de informação e aprendizagem. Nas oportunidades de

encenação e de acesso ao filme compartilhado, houve alguma ênfase nos recursos visuais. A encenação trouxe uma temática social para dentro da escola, por meio da leitura de um livro e, depois, por meio das expressões corporais presentes na peça, permitiu o acesso ao enredo pelo canal visual. De modo geral, pouco foi feito no sentido de fomentar o letramento visual a esse grupo de alunos.

- b) Na turma do 9º ano, a exploração da visualidade como caminho para aprendizagem foi verificada na aula em que houve a exposição e comparação entre as palavras “Ispinho” e “Espinho”, e “fulô” e “flor”. Os momentos que poderiam potencializar o letramento visual foram realizados de forma aleatória, sem um roteiro prévio de orientação acerca do que precisaria ser observado para os alunos analisarem como as imagens se relacionavam aos textos, ou se a ausência do texto comprometeria a construção de significado. Ao contrário disso, os dois direcionamentos para a leitura de imagens em atividades levaram os alunos a procederem a uma descrição dos detalhes explícitos. No que contempla as reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso de recursos visuais, percebeu-se que as imagens poderiam entrar no contexto de sala de aula permitindo discussões e conversas com os conteúdos ministrados pela docente, porém esses recursos ficaram como representações ilustrativas e decorativas. Uma das possíveis hipóteses para tal secundarização dos recursos visuais pode ser a ausência de orientação dos livros didáticos ou a insegurança docente no trabalho com recursos que ela ainda talvez não domine.

Com base nessas percepções destacadas a partir do estudo de Melo (2021), fica evidente a necessidade de se repensarem as formações para os professores que estão atuando, de forma a potencializar sua prática com a exploração de diversos recursos dispostos na escola e em materiais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Elí Ribeiro dos. Ensino do português para os surdos: uma análise da prática. In: SILVA, Ivani Rodrigues. SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 107-152.

BOSI, Alfredo. Os trabalhos da mão. In: BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.

18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 dez. 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 22 de mai. 2020

CRESWELL. John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Angela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 178-205.

DONDIS, Donis. A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSEL, Inés. Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. Curso: **Educación, imágenes y medios**. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 06 out. 2012.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796/811>. Acesso em: 11 nov. 2019.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian V. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research** (NCRL). New York: Teachers College Press, 2008

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler com os olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio./ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 10 de mai. 2019.

LEMKE, Jay L. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. **Linguistics and Education**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 247-271, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/3033679/Multimedia_literacy_demands_of_the_scientific_curriculum. Acesso em: 05 dez. 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALLO, Sílvio. Educação como percurso: por uma mestria ativa, criativa e inventiva na educação de surdos. **BAKHTINIANA - Revista de estudos do discurso**, v. 13, p. 83-103, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35428>. Acesso em: 30 de abr. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Letramento para estudantes surdos. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (org.) **Letramento para o estudante com deficiência**. Santa Catarina: Edufscar, 2018. p. 59-76.

MELO, Joaquina Maria Portela Cunha. “Mais ou menos”: presenças e ausências de letramento visual nas aulas de língua portuguesa para surdos e ouvintes do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2021.

MENDES, Elisângela Santos; OLIVEIRA, Rogério Soares de. Uma proposta para a produção de material didático de Língua Portuguesa com base no Letramento Visual para alunos surdos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 201-218, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35329>. Acesso em: 19 de mar. de 2020.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **“O surdo não ouve, mas tem olho vivo”**: a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. 2015. 307f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269526/1/Nogueira_AryaneSantos_D.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

NUNES, Tiago Alves. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17694>. Acesso em: 05 mar. 2021.

OLIVEIRA, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 2, p. 181-197, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639450>. Acesso em: 15 abr. 2020

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. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15626/9813>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PAIXÃO, Elaine Cristina; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. **Revista Letras Raras**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 11-26, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/575/378>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PINTO, Ana Cláudia Soares. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos**: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9233?locale=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2019.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora de. Letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. **the ESPECIALIST**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 93-118, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6241>. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado das Letras, 2018. p. 75-106.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HfC5NKPP4MpBsktSWJdMVpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues. **As representações do surdo na escola e na família**: entre a (in)visibilização da diferença e da deficiência. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.