

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA
CURSO DE PEDAGOGIA

**OS RECURSOS VISUAIS: DA LEITURA SEMIÓTICA À PRÁTICA DE
LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS**

Alterosa, 19 de outubro de 2013.

REGINALDO APARECIDO SILVA

**OS RECURSOS VISUAIS: DA LEITURA SEMIÓTICA À PRÁTICA DE
LEITURA LITERÁRIA E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à
Universidade Federal de Ouro Preto como parte
dos requisitos necessários para a obtenção da
Licenciatura em Pedagogia. Sob a orientação da
Professora Ana Cristina Dutra Guerra.

Alterosa, 19 de outubro de 2013.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	04
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	06
3. MÉTODO.....	12
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	15
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
6. REFERÊNCIAS.....	19

1. INTRODUÇÃO

Os veículos de comunicação visual têm tomado conta dos espaços onde há grande concentração e circulação de pessoas. Não é raro deparar-se nas ruas, avenidas e

rodovias, além de inúmeras lojas e *shoppings* com um grande número de cartazes e *outdoors*, anunciando seus produtos através de imagens, já que essas se “comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras” (MARTINS *et. al*, 2005, p.38).

O signo¹ ali representado, captado pelos olhos e absorvido pela mente, leva à compreensão da mensagem muito mais rápido do que a leitura da própria escrita.

“Um signo ‘representa’ algo para a ideia que provoca ou modifica... é um veículo que comunica à mente algo do exterior.” (PEIRCE, *apud* LANGER, *in* PLAZA, p. 17).

O simples olhar para a imagem já permite saber o sentido da mensagem, o que possibilita o estabelecimento da relação entre os signos e a sua significação.

“psicólogos frequentemente atribuíram o uso de signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados” (VIGOTSKI, 1998, p.31).

Os artefatos visuais são veículos que nos ajudam a compreender o mundo, a vida contemporânea e nos aproxima do outro. No contexto educacional o uso de recursos visuais, assim como os anúncios que despertam o interesse em consumir algum produto, é extremamente importante. O trabalho com imagens no ambiente de aprendizagem reforça o aprendizado do discente e amplia seus conhecimentos de mundo, bem como sua capacidade de percepção cognitiva.

O uso de fotografias sejam elas, da cidade, da família, de paisagens, pinturas e recortes de revistas são meios estratégicos de conduzir o aluno a descobertas inovadoras para o seu crescimento cultural e intelectual. Nesse ambiente, em situações das várias disciplinas ali ministradas, pode-se dizer que o uso dos recursos visuais, os diferentes modos semióticos, torna-se imprescindível ao docente no momento de transmitir o conteúdo curricular de ensino aos seus alunos. Tais recursos permitem ao discente a se localizar e identificar *o* e *com* o seu mundo, além de compreender as representações através das imagens.

Como sustenta Freire (2011, p.19) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Neste caso, toda leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor.

¹ Signo é algo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém, dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido. Este signo é o significado ou interpretante do primeiro signo. (PLAZA, 2010, p.21).

Considerando que os recursos semióticos fazem parte do mundo e tem se desenvolvido vertiginosamente, integrando socialmente as pessoas, relacionamos essa transformação no ambiente educacional inclusivo. Muito se tem falado em inclusão, e quando a mencionamos, esse termo soa como algo desafiador cheio de obstáculos. Ao contrário disso, a inclusão possibilita o desenvolver do alunado proporcionando a sua autonomia e valorizando a sua pessoa, não como alguém limitado, mas como um sujeito que possui inúmeras habilidades.

O educador deve ter em mente que seu aluno surdo, possui um canal de aprendizagem diferente dos demais, e que o uso da escrita bem como da oralidade, não faz parte de seu mundo no primeiro momento. Para alunos surdos adultos inseridos na Educação de Jovens Adultos - EJA, o uso dos recursos didático-pedagógicos auxilia no seu aprendizado, e esses devem contemplar a sua vivência, a sua cultura, o seu mundo. Esses artifícios propiciarão maior interação e socialização coletiva entre alunos independente de sua condição cognitiva.

Atender a diversidade da sala de aula, onde todos têm direito de aprender não é tarefa fácil. O educador da escola inclusiva, deve se adequar ao currículo ao planejar suas atividades conforme o grupo e o contexto onde está inserido o aluno com deficiência, no nosso caso, o aluno com surdez. As possibilidades de o atendimento ter êxito são enormes, desde que o educador esteja empenhado e desejoso de enfrentar o “novo”, independentemente se ele estiver capacitado ou não. Compartilhar conhecimento é socializar-se. A formação de leitores acontece a partir dos métodos e recursos utilizados pelo professor, a inclusão acontecerá quando houver esforço individual e coletivo (MARINI, 2012).

Tendo por base esta abordagem, o presente trabalho apresenta, através de pesquisa bibliográfica, algumas ações necessárias para a efetivação do trabalho pedagógico dentro dos muros da escola, quais sejam: estimular a leitura de textos da literatura brasileira e promover a formação de leitores surdos e ouvintes; aproximar os alunos da literatura brasileira através de recursos visuais: “paginados”, “CD-ROM” e/ou “virtual”; explorar os recursos didático-pedagógicos disponíveis em apoio à educação inclusiva e utilização das fontes bilíngues na promoção do bilinguismo no ambiente educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que a produção e exibição de imagens no mundo contemporâneo têm um efeito facilitador na comunicação. Estas, por sua vez, como mecanismos educativos, favorecem o desenvolvimento da linguagem visual e intelectual, facilitando a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes, além da projeção de sentimentos e emoções e a produção de conhecimento a partir da apreciação, decodificação e interpretação das mesmas (SARDELICH, 2006).

“na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos [...] as imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.” (SARDELICH, 2006, p. 453-459)

Quando refletimos sobre a alfabetização e o letramento² de sujeitos no ambiente educacional, consideramos o seu desenvolvimento na prática de leitura dos vários gêneros literários. Reconhecendo que, dentro dos muros da escola há uma grande diversidade cultural e linguística, o educador se depara com um desafio contemporâneo: a inclusão educacional dos tempos modernos.

As intervenções pedagógicas e estratégias de ensino devem contemplar um roteiro organizado para o ensino de qualidade, planejamento e elaboração dos recursos didático-pedagógicos que serão utilizados no decorrer das atividades propostas. Das muitas disciplinas, priorizamos o ensino-aprendizado de alunos Surdos no ambiente educacional. Sabendo que a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) na educação dos surdos, esta se torna fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Mas, para que isso se efetive, é imprescindível o uso de métodos, estratégias e recursos visuais que venham a contribuir no seu desenvolvimento educacional, resultando em qualidade satisfatória do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

O acesso de todos na educação de qualidade é assegurado nos Artigos 2º e 5º da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que diz:

2 Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001): “letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. O termo letramento está relacionado, então, a habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreende-los, interpretá-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico “alfabetização” limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial” (SOARES *apud* QUADROS & PIZZIO, 2013, p. 8).

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. [...] Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - [...] limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares [...] b) ...relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001).

Diante de toda demanda e do acesso às informações o educador deve se empenhar no uso de recursos visuais em suas estratégias de ensino. Com o processo da educação inclusiva, há, no espaço escolar, o profissional tradutor intérprete que faz a mediação da comunicação entre professor, alunos surdos e ouvintes, isso “rompe a barreira comunicativa entre [...] surdos e ouvintes não fluentes na língua de sinais” (LACERDA, 2000 *apud* QUADROS & PIZZIO, 2013, p.3).

Mas nem sempre as informações traduzidas por este profissional são tão precisas como os recursos semióticos. Tais recursos devem fazer parte das estratégias de ensino e estar agregado ao conteúdo disciplinar, principalmente nas aulas de língua portuguesa, foco principal³ do presente trabalho. Valorizar a experiência visual do aluno surdo, é reconhecer o seu *status* linguístico, um outro universo de aprendizagem, e sua cultura. (KARNOPP, 2012).

O contato com o mundo semiótico possibilita o aprendizado do aluno surdo e a proposta pedagógica que utiliza recursos visuais favorece a apropriação de significados de maneira construtiva e com sentido, bem como possibilita a representação mental de experiências. Esta proposta dirigida pelo educador deve abranger e conceder metodologias curriculares às necessidades educacionais do aluno, entre estas a utilização de imagens visuais é imprescindível no cotidiano escolar (NERY & BATISTA, 2004).

Por ter um atraso no aprendizado devido ao início tardio da escolaridade, o aluno surdo muitas vezes é considerado como deficiente. O surdo é um ser visual, sua aprendizagem é através da visão, e esta deve ser explorada pelos agentes facilitadores de leitura e escrita, como as imagens, *recursos semióticos*⁴, por exemplo. (DOMINGUES, 2006).

3 O uso de recursos visuais são extremantes importantes em todas as disciplinas, porém, priorizamos em nossa intervenção à Língua portuguesa por se tratar da segunda língua para os sujeitos surdos.

Na sala de aula inclusiva, o intérprete educacional (IE) estabelece, primordialmente, a intermediação comunicativa no contexto escolar entre professor/aluno/professor. Esta função no processo educacional deve ser articulada e compreendida pelo regente que é conhecedor das propostas e orientações da Secretaria de Educação. Ao realizar atividades em apoio à sua disciplina, o docente deve reconhecer o nível de aprendizagem de seus alunos e, principalmente, dos discentes surdos. Levando em consideração o canal de aprendizagem dos mesmos, o docente utilizará, em sua prática de ensino, recursos visuais indispensáveis e indissociáveis ao conteúdo ministrado que enriquecerão o processo de ensino-aprendizagem. (MINAS GERAIS, 2008).

Paralelamente Reily (2003) afirma que, com adequação didática e metodológica, o docente beneficiará o aluno surdo em sua plena compreensão do conhecimento.

“O processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores, devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente... porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio.” (Reily *apud* NERY & BATISTA, 2004, p. 290).

Para Kassar (1999) a interação e socialização dos sujeitos na sociedade rica de informações fazem dele um constante aprendiz do processo de internalização de conhecimentos.

“É sempre em um determinado ‘mundo’ (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, se desenvolve, se constitui. É sempre este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social” (Kassar *apud* NERY & BATISTA, 2004, p. 288).

Downing (1987) afirma que o método que o docente usará na sua prática pedagógica, a prática de leitura ou outra atividade relacionada ao desenvolvimento de seus alunos, o material didático-pedagógico para o ensino é indissociável, este será o “termômetro” para o êxito ou fracasso do ensino-aprendizado pelo alunado.

4 Recurso semiótico, termo usado para referir as ações materiais e artefactos que usamos para fins comunicativos, quer produzidos fisiologicamente... ou os gestos... ou o software do computador, quando ilustramos, e que, sob formas combinadas e organizadas, se constituem como recursos... e tem suas contribuições para a função social e comunicativa do texto. (SILVESTRE, p. 3).

“o professor e seus métodos e materiais são de importância primordial em função do êxito ou fracasso na aprendizagem da leitura, sempre e quando coincidam com o processo natural de desenvolvimento de uma destreza⁵” (DOWNING, 1987, p.185).

Bechara (1991) afirma que, quando o professor introduz seus alunos no mundo das informações através dos textos literários, propicia a eles uma abertura da educação linguística, levando-os assim a compreender a diversidade do mundo que está à sua volta além do extenso e variado campo do saber.

É fato que no ambiente educacional inclusivo onde se encontra um sujeito surdo, ainda há subestimação de uma modalidade, um instrumento que atua como mediador de conhecimentos: *a imagem*. Nem todos os professores tratam este instrumento como potencial norteador de aprendizagem. Muitos ainda permanecem engessados no ensino tradicionalista, o ensino focado na leitura e cópia de longos textos nos livros didáticos. Na educação especial inclusiva, o docente deve lançar mão dos estímulos visuais e criar meios para que o discente surdo venha se apropriar do conhecimento através de suas estratégias de ensino de forma prazerosa. (KUBASKI & MORAES, 2009).

Na educação de alunos surdos é imprescindível que o docente utilize recursos visuais, pois a visão é o sentido que media o seu aprendizado. O professor, desconsiderando a imagem e se apropriando integralmente da escrita, exclui integralmente os alunos que possuem um canal de aprendizagem através da visão, diferenciando-os dos demais, agindo assim, “despreza um recurso cultural que permeia todos os campos do conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.” (REILY, 2003, p.164).

Ao pensar em letramento, remete-se, muitas vezes, apenas à leitura da grafia impressa⁶, mas, no mundo surdo o letramento se constitui pela visão, de maneira global. Hughes (1998) aponta oito diferentes funções do letramento visual que atravessam as artes curriculares, entre essas:

“o uso de imagens como apoio para leitura de textos simples; o uso de figuras em textos de ficção e não-ficção como apoio de aprendizagem de conteúdo na escola” (HUGHES, *apud* REILY, 2003, p.165).

5 Destreza mencionada aqui significa leitura; não importa que método ou material utilize o professor, os processos psicológicos essenciais estão presentes. (DOWNING, p. 185).

6 “Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. (KARNOPP *apud* FERNANDES, 2012, p. 65).

Sendo assim, o educador deve refletir sobre a sua prática de ensino e muito mais sobre o papel da imagem visual na aquisição do conhecimento pelo aluno surdo.

Diferentemente do Reino Unido, onde o letramento visual é ignorado pelos currículos oficiais⁷, os currículos brasileiros apoiam, veementemente, o uso destes artifícios na educação especial; porém, têm sido pouco aplicados. No cotidiano educacional, o padrão é semelhante ao do Reino Unido, educadores ainda têm a visão tradicionalista de trabalhar a escrita sem agregar às informações, recursos didático-pedagógicos visuais, possibilitando a compreensão da linguagem e, por sua vez, a leitura (Hughes *apud* REILY, 2003).

“o professor explora todas as oportunidades possíveis para trabalhar a ‘linguagem, a leitura (...) sem nenhuma menção da linguagem visual’” (HUGHES *apud* REILY, 2003, p. 165).

Se os educadores da escola inclusiva utilizassem, de forma intensiva, os recursos visuais na educação de surdos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas orientações do Projeto Incluir da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2008, p. 9), bem como dos ouvintes que têm o seu canal de aprendizagem através da visão, a compreensão das disciplinas e a realização de atividades e avaliações se dariam com êxito, e a troca de informações e conhecimentos não apenas favoreceria os alunos, mas também ao educador. Assim, “seria possível ampliar o conhecimento e a compreensão do próprio educador sobre como a imagem constitui e veicula as informações” (REILY, 2003).

A estratégia de uso e metodologia com recursos visuais acessíveis e muito das vezes de baixo custo ou até mesmo recicláveis, enriquecem as aulas e as torna interessantes, prazerosas e qualitativas. Vale salientar que, o uso de recursos visuais não apenas favorecerá aos alunos surdos como a todos os alunos ouvintes. Tais recursos sejam eles tirinhas, recortes, desenhos, fotos ou filmes, chamam a atenção para o mundo literário e, conseqüentemente, à prática de leitura bilíngue, e, por conseguinte a compreensão da língua portuguesa. (KUBASKI & MORAES, 2009).

7 Hughes não se refere à educação de alunos com necessidades especiais, mas parece-nos que pistas indicadas por ela enriquecem o nosso trabalho pedagógico com pessoas (*surdas*) que não têm na oralidade o seu contato primordial com o conhecimento. (*grifo nosso*) (HUGHES *apud* REILY, 2003, p.166).

Reily (2003) afirma que educadores devem compreender que as imagens constituem-se como recursos fortemente importantes na aprendizagem; constituem um norte para o êxito educacional e na produção de leitura.

“O caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las.” (REILY, 2003, p. 169).

É fato que muitas escolas inclusivas ainda não possuem adequações que se ajustam ao real currículo da educação inclusiva, conforme descrito nos documentos oficiais. Ainda neste contexto, as práticas pedagógicas dentro dos muros da escola são tradicionalistas e não possuem didáticas e nem estratégias no ensino-aprendizagem que poderiam contemplar os alunos com deficiência e, muito menos, o uso de recursos metodológicos visuais, que favoreceriam a aprendizagem de alunos com surdez (FUKUSHIMA & MOURA, 2008).

“Embora o Brasil tenha compartilhado das convenções internacionais e do processo de organização da educação especial, que proclama a educação para todos; a inclusão educacional é um processo ainda a ser construído, considerando que as práticas pedagógicas exercidas na maioria das escolas não contemplam ainda a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (FUKUSHIMA & MOURA, 2008, p. 4).

Destarte, há de se reconhecer que a pedagogia inclusiva exige de todos os educadores estratégias de ensino e aprendizagem contemplando as necessidades de todos os alunos; para os com surdez, o uso de recursos didático-pedagógicos visuais é indissociável à prática de leitura literária e outros gêneros, pois a experiência visual faz parte do seu cotidiano e é por meio dela que o aluno surdo se desenvolverá efetivamente. Nos percursos educativos da pedagogia visual, Quadros e Pizzio (2013) afirmam que, através das diferentes formas de pensar, é possível aprender e perceber o mundo através da visão.

“[...] Pensar em diferentes formas de ensinar e aprender considerando diferentes formas de se pensar, de se expressar e de ver o outro, nos redimensiona e nos provoca no sentido de busca e de encontro. Os efeitos de modalidade provocam novos olhares sobre a pedagogia. As línguas de sinais nos contextos em que são usadas pelas as pessoas surdas apresentam diferentes vieses de uma possível pedagogia, a pedagogia visual. Podemos brincar, podemos ler, podemos sentir,

podemos perceber o mundo, podemos aprender, podemos ensinar através do visual que organiza todos os olhares de forma não auditiva” (QUADROS e PIZZIO, 2013, p.11).

Para isto, como afirma Lacerda (2000), o êxito da educação inclusiva acontecerá a partir do momento em que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estiverem empenhados na escolarização⁸ de alunos surdos.

“[...] os objetivos educacionais na educação inclusiva só poderão ser alcançados pelas crianças surdas se sua condição linguística, cultural e curricular for respeitada.” (LACERDA, *apud* MARTINS, 2011, p.43).

3. MÉTODO

A pesquisa realizada para a produção do presente estudo contemplou, inicialmente, uma metodologia de abordagem qualitativa, descrevendo fatos do cotidiano escolar nas diferentes disciplinas do currículo educacional.

A coleta de dados, por sua vez, ocorreu de forma escrita e observatória durante as aulas de Língua Portuguesa ministrada a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Estadual de Ensino com o perfil de escola inclusiva, tendo, entre os discentes, um Surdo⁹ adulto. A partir das observações realizadas no período de Estágio Supervisionado foram desenvolvidas as atividades, bem como a definição do público alvo e a realização das estratégias para que os objetivos fossem alcançados.

A pesquisa e análise do presente trabalho vão de encontro à literatura revisada, que explana sobre a ideia do referido tema: o uso dos recursos visuais como meio estratégico da prática de leitura e letramento de alunos Surdos. Os sujeitos partícipes das observações *a priori* foram todos os alunos ingressos na EJA e o corpo docente da escola nas relações vivenciadas dentro do cenário da pesquisa, sendo que o foco principal foi o aluno Surdo nas aulas de Língua Portuguesa.

⁸ Vale ressaltar que todos os alunos com ou sem deficiência tem os mesmos direitos de escolarização. Por ser o foco principal, o nosso trabalho abordará a escolarização de alunos surdos por fazerem parte da coleta de dados e da pesquisa no processo de análise diagnosticada nos Estágios Supervisionados II e III.

⁹ “A palavra surdo grafada com “S” maiúsculo... trata de uma pessoa que luta pelos seus direitos políticos, linguísticos e culturais, ou seja, pessoa que faz parte de uma comunidade surda.” (FELIPE, Tanya A., 2007, p.33).

Após a coleta de dados *in locu* durante as aulas dessa disciplina, foram selecionados, através dos registros impressos e da memória de curto prazo, os momentos cruciais para a elaboração do projeto e sua execução.

O trabalho realizado junto aos educandos, especialmente o Surdo, objetivou encurtar a distância da literatura brasileira do ambiente educacional, tornar possível e estimular à prática de leitura de textos da literatura brasileira, promovendo assim, a sua formação como leitores. Em apoio à educação inclusiva, a utilização de fontes bilíngues promoveria o bilinguismo no ambiente educacional e aproximaria os alunos Surdos e ouvintes das obras literárias brasileiras através de recursos visuais: “paginados”, “CD-ROM” e/ou “virtual”.

O projeto foi colocado em prática em quatro momentos. No primeiro momento, fizemos uma introdução através de um questionário com a finalidade de investigar e identificar o que os alunos sabiam ou não sobre o mundo dos Surdos e sua forma de aprendizagem, além do levantamento de conhecimentos quanto a Literatura e Música Popular Brasileira e de seus escritores, bem como dos contos e histórias infantis. Foi feita uma explanação breve sobre o sujeito Surdo e seu modo de “ouvir” e ler o mundo através da visão e seu canal de aprendizagem visuo-espacial.

No segundo momento, o questionário foi sistematizado, com um diagnóstico linguístico e sócio-cultural, e apresentados os diversos recursos didático-pedagógicos bilíngues em que a Literatura Brasileira, a Música Popular Brasileira, os Contos e as Histórias Infantis em Libras estão disponíveis em formato de filmes e CD-ROMs. A apresentação desses instrumentos foram, a partir daí, essenciais para a prática de leitura literária e consolidação do presente projeto.

A partir das apresentações, foi distribuída uma cópia da letra da música “Aquarela do Brasil – Gal Costa” a todos os alunos para que se inteirassem do gênero musical. Essa dinâmica teve o propósito de estimular a todos, e em especial o aluno com surdez, realizar a leitura de uma das obras literárias escolhida por eles através do questionário, e, após a explicação de que deveriam sublinhar as palavras desconhecidas, assistiriam ao vídeo da mesma música com a tradução em Libras.

No terceiro momento, após a exibição do vídeo, os alunos relacionaram o que viram no vídeo com a escrita em português, enfatizando a leitura semiótica (em língua de sinais), com as palavras desconhecidas. Neste momento foi trabalhada a socialização dos alunos com o texto literário nos dois idiomas, bem como no interesse de aprendizagem da Libras, como ponte na interlocução com o colega Surdo.

Em seguida, foi realizada uma dinâmica para consolidar o aprendizado básico da língua de sinais através das imagens vistas no vídeo. O aluno Surdo, por sua vez, foi induzido a registrar em seu caderno o nome de algumas imagens que apareceram na exibição. Através desta etapa foi possível saber se o mesmo havia entendido a música e fosse capaz de registrá-la na forma escrita, ou seja, na escrita de sua segunda língua – língua portuguesa (L2).

No quarto momento foi realizada a primeira avaliação sistematizada sobre o aprendizado, com o objetivo de coletar dados para as próximas atividades. Para esta avaliação, foi distribuída uma atividade denominada “Relacionando as Figuras” contendo várias imagens e linhas em branco para que os alunos pudessem escrever e ordenar uma a uma.

Por meio de perguntas e respostas, além de anáforas e modalização, a interação com os alunos ocorreu através de dinâmica. Como um jogo de “vai-e-vem” os alunos responderam as perguntas concernentes ao mundo dos surdos, as quais já haviam registrado no questionário; em seguida, as imagens correspondentes à música, foram apresentadas para que pudessem identificar quais delas se relacionavam com as palavras descritas na atividade. Com essa interação foi diagnosticado o quão as imagens envolveram os alunos na aprendizagem, e que nos forneceram dados relevantes e ímpares de sua condição alfabética e letrada.

Após a interação e dinâmica, as imagens foram reapresentadas, com o propósito de recapitular e recordar a escrita e o sinal correspondente a cada imagem. Foi exibido mais uma vez o vídeo da música “Aquarela do Brasil”, nesta, a legenda em português aparecia para que os educandos pudessem consolidar os sinais e a escrita da Língua Portuguesa, promovendo, assim, a interação bilíngue em sala de aula.

Para contextualizar o conhecimento adquirido até o momento, foram retomadas as atividades projetando um segundo vídeo no formato bilíngue, agora denominado “Alegria, Alegria” de Caetano Veloso. Esse vídeo seguiu o mesmo propósito: extrair dos alunos a sua capacidade de ver as imagens e relacioná-las com a língua portuguesa. Da mesma forma, foi distribuída a atividade “Relacionando as Figuras” contendo imagens e linhas em branco para que pudessem escrever e ordená-las uma a uma. Foi realizada a mesma dinâmica de perguntas e respostas, interagindo com a sala de aula e auxiliando-os na identificação e relação das palavras descritas na atividade. Após a retomada, foi consolidada a primeira etapa do projeto, tendo em mãos as avaliações e os resultados de desenvolvimento do mesmo.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Devido ao fato de grande número de alunos ingressos na EJA serem sujeitos que possuem experiências de vida e uma diversidade cultural própria e que, por sua vez, exercem suas atividades no trabalho em período integral, leva-se em conta as ausências constantes no período escolar.

São apresentados, aqui, os resultados obtidos na inserção do projeto no período do 7º Ano do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, ambiente escolar inclusivo, em sala de aula com um adulto Surdo, o foco das observações.

É preciso ressaltar que os resultados obtidos poderiam ter sido otimizados se o aluno Surdo tivesse sido mais frequente às aulas. A sua ausência nas aulas em que as atividades aconteceram, essenciais para o fechamento do relatório e da avaliação como um todo, acarretou em prejuízos no processo de ensino aprendizagem, como é de se esperar. Os resultados e análises explanados daqui em diante foram os que conseguimos colher durante a presença do discente alvo nas aulas de língua portuguesa.

No período de execução do projeto foram realizadas várias observações e registrados detalhes ímpares que, do ponto de vista pedagógico, só ocorrem no interior da sala de aula. Após vários registros e observações significativas, foi decidido focar em dois detalhes: o professor regente de Língua Portuguesa sabe que tem um aluno com surdez em sala de aula, que possui habilidades e uma forma diferenciada de aprender e que não possui o mesmo grau de entendimento da língua portuguesa (L2) como os demais alunos¹⁰? Reconhece que a forma de ensino para alunos com surdez exige adaptações curriculares como: o trabalho dos mesmos enunciados em atividades e avaliações, além de recursos visuais acessíveis para absorção do conhecimento?

Durante as observações foram coletados dados das situações onde não houve interação efetiva do aluno com a Literatura e leitura compreensível proposta pelo docente. Um dos momentos que chamou atenção foi a atividade extraída do livro didático EJA que continha o texto “Vitória-Régia” (SANTOS, 2005, p.18). Essa atividade envolvia a leitura do texto em (L2) a qual, para o aluno, é muito complexo, tendo como fator dificultador o gênero textual, além dos vocábulos. Nessa atividade, o educando tinha como recurso apenas o tradutor/intérprete que tramitava nas duas

10 A língua portuguesa para os sujeitos surdos é a sua segunda língua (L2). Por possuir uma gama de significados e uma complexa estrutura linguística, e por ser uma língua oral-auditiva, esses têm dificuldades em compreendê-la em sua total amplitude quando expressa em textos sem o apoio de recursos didático-pedagógicos visuais.

línguas o discurso do regente da sala e o livro didático. Nenhum outro recurso visual estava disponível, o que dificultou a sua compreensão. Por ter um atraso no aprendizado devido ao início tardio da escolaridade, o aluno surdo muitas vezes é considerado como deficiente.

Nas aulas, fora observado o distanciamento deste aluno em relação à literatura brasileira. Mesmo com a presença do profissional tradutor intérprete de Libras, foi percebido que havia um “vazio”, algo mais que necessário além da tradução do conteúdo de modo simultâneo para atender às necessidades do educando em compreender a atividade. Faltavam recursos didático-pedagógicos visuais na aplicação do conteúdo. No conteúdo proposto pelo docente, o aluno apenas recebeu as informações pelo tradutor, mas ficou diante do desafio complexo da operação mental para reconhecer as palavras. Procurou “descobrir” quais palavras conhecia para montar o “quebra-cabeça” e compreender o sentido real do texto. Com a falta de recursos visuais que favorecessem a associação e o entendimento do texto, foi decidido estreitar o contato deste aluno com a literatura brasileira em diferentes gêneros disponíveis na versão bilíngue, ou seja, Língua brasileira de sinais – Libras/Língua Portuguesa.

Na interação em sala de aula através das atividades, procurou-se verificar se os alunos conseguiriam, pela exibição dos vídeos, produzir a escrita, de modo a saber se internalizaram e utilizaram os sistemas simbólicos da atividade proposta. Os estudantes conseguiram assistir ao vídeo e relacionar as gravuras da atividade com o mesmo. Na socialização entre os colegas, todos demonstraram ter entendido a atividade.

Em uma das avaliações onde o aluno surdo esteve presente, recebemos o seu *feedback* dizendo que gostou da aula e conseguiu compreender parcialmente a atividade, mas já estava curioso para saber da próxima atividade. Assim também, os outros alunos demonstraram curiosidade na aula seguinte, já que demonstraram entender a atividade ao usarem e relacionarem as gravuras com o vídeo. Esse retorno garante que as imagens realmente fazem diferença na aquisição linguística de alunos com surdez e incentiva os demais a se interessarem pelas aulas que tanto se tornam rotineiras e cansativas.

O foco principal do projeto envolvia a aprendizagem do aluno com surdez, mas devido ao seu trabalho em período integral, não foi possível a ele acompanhar as aulas. Assim, não foi possível diagnosticar o seu desenvolvimento no processo da escrita, bem como na efetivação da aquisição de leitura. Sabendo que as imagens favorecem o conhecimento e a aprendizagem, a hipótese levantada foi: se alunos que utilizam da língua portuguesa, na sua modalidade oral-auditiva, conseguiram absorver, internalizar

as informações de modo prazeroso, assim também o aluno surdo absorverá muito mais informações através dos sistemas simbólicos, os recursos semióticos, já que o seu canal de aprendizagem ocorre através da visão.

Na aplicação das atividades, mesmo com a falta do aluno surdo, conseguiu-se envolver os estudantes na aula proposta, permitindo, assim, a socialização e comunicação entre eles quanto ao aprendizado bilíngue no ambiente educacional. Deduz que, pelo *feedback* favorável vindo do aluno ausente como mencionado *a priori*, o seu desenvolvimento na leitura, bem como na escrita, não como um copista e sim um escritor letrado e alfabetizado, seria efetivo. Porém, essa efetivação só seria possível se não houvesse interrupções no processo de ensino-aprendizagem e compreensão do conteúdo, não de modo tradicionalista, descontextualizado e mecânico, pois o acesso às informações deve acontecer em concomitância ao ensino mediado pelo docente.

Vivenciou-se desde o início do projeto o interesse e a participação genuínos dos alunos na aplicação das atividades. Foram apresentados em todas as aulas, recursos didáticos visuais que chamaram a atenção dos discentes à aprendizagem. Tais recursos, como os vídeos e folhas com gravuras coloridas, prendeu a atenção dos educandos levando-os a socialização e discussão dos conteúdos e envolvimento no processo.

Diante dos resultados obtidos, ficou entendido que, as adaptações curriculares quanto ao uso de recursos visuais no ensino-aprendizagem, são essenciais no processo de leitura de gêneros textuais. A metodologia utilizada pelo educador regente deverá levar em conta a compreensão e a realidade de seus alunos. Em classe regular de ensino inclusiva, os recursos didático-pedagógicos deverão acompanhar o seu planejamento bem como a sua execução, de modo a propiciar acessibilidade aos alunos com deficiência. O êxito maior será alcançado com os recursos visuais associados à tradução do profissional intérprete de Libras, pois, garantirá o livre acesso às informações e ao conteúdo ministrado pelo professor ao aluno surdo que depende desses instrumentos para a absorção de conhecimento, prática e desenvolvimento em sua segunda língua – Língua portuguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inserção do projeto na Educação de Jovens e Adultos em escola inclusiva, foi verificada a deficiência de recursos visuais, materiais didáticos semióticos, no uso e ensino das práticas de leitura em sala de aula. O presente trabalho apresentou

propostas e métodos na aplicação das atividades de leitura independentes dos gêneros textuais trabalhados pelo docente.

Considerando que, para alunos surdos, a imagem é fundamental para a aquisição da linguagem, torna-se imprescindível o uso desses instrumentos para que os mesmos venham a estabelecer relações democráticas, favorecendo, assim, o interesse e a aprendizagem pela manutenção do diálogo.

As imagens visuais representam um recurso significativo para esses educandos, pois estas os levam a compreender o mundo com significado, além de assegurá-los à acessibilidade ao conhecimento e alternativa para comunicação efetiva na escola, bem como na sociedade.

Para que ocorra um melhor desempenho no ensino-aprendizado desses alunos, bem como dos ouvintes inseridos na EJA, sugere-se a realização de estudos e adaptações curriculares em favor ao rendimento de aprendizagem educacional com o propósito de efetivar a inclusão de todos.

Frente a esses aspectos, considera-se que este foi apenas o início de um extenso trabalho a ser executado, que exigirá do educador reflexão, pois o estudo remete à inclusão nos espaços educacionais na EJA principalmente, já que os alunos segregados pela sociedade procuram aprender com qualidade e de modo prazeroso, lúdico, criativo e interessante. Isso requer um maior desafio e empenho por parte dos educadores que estão inseridos em uma escola inclusiva, onde a demanda de alunos com deficiência vem aumentando a cada dia.

Este projeto incentiva o uso de recursos visuais facilitadores na educação de alunos com surdez. A adoção desses recursos amplia os objetivos em possibilitar uma metodologia adequada às especificidades desses alunos, ingressando-os efetivamente na educação inclusiva e, ao mesmo tempo, garantindo-lhes a prática bilíngue.

A partir das atividades aplicadas, consideramos ser imprescindível o uso de tais recursos na organização das aulas como um todo. As práticas realizadas durante as aulas descrevem a importância de adaptação curricular ao trabalhar os gêneros textuais complexos com o auxílio de imagens que ampliam a visão do discente surdo. Compreender essa possibilidade requer do professor rever sua forma de atuação em sala de aula como mediador do processo de apropriação da leitura e da escrita de alunos com surdez. Destarte, os resultados obtidos conduzem o professor regente a refletir sobre a necessidade de criar novas estratégias metodológicas quanto ao uso de recursos

didático-pedagógicos visuais no ensino-aprendizagem não apenas de alunos com surdez, mas em um contexto geral e em qualquer série que esse esteja lecionando.

6. REFERÊNCIAS:

BECHARA, Evanildo, (1991). O papel do professor da língua materna. In: *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* Série Princípios – 6. ed. São Paulo: Editora Ática.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001a. Disponível em> <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> > Acesso em> Maio 2013.

DOMINGUES, José Maria Pugiali, (2006). A Facilitação de leitura de mundo e textos escritos através da contação de histórias e de obra de arte. In: FORUM – *Instituto Nacional de Educação de Surdos*. vol. 14, (jul/dez). Rio de Janeiro: INES.

DOWNING, John, (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (org.). *Os Processos de Leitura e Escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 276p.

FELIPE, Tanya A, (2007). *Libras em Contexto: Curso básico: Livro do Estudante*. 8. Ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora.

FREIRE, Paulo, (2011). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. v. 22, 51. ed. São Paulo : Cortez.

FUKUSHIMA, Cecília Sueko; MOURA, Simone Moreira de, (2008). *Caminhos para inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos: ouvintes falando com as mãos/Libras*. Disponível em>http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rvU9zkAmqWYJ:www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php%3Fcid%3D120%26lid%3D6996+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br > Acesso em: Maio 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker, (2012). Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In FERNANDES, Eulália; CARRANCHO, Angela. *et. al* (org.). *Surdez e Bilinguismo*. 6. ed.- Porto Alegre: Mediação. 104p.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto, (2009). *O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – 26 a29 de outubro de 2009 - PUCPR. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3115_1541.pdf

MARINI, Maria Christina, (2012). Inclusão, como fazer? In: RAMOS, Heloísa; *et al.*(org.). *Guia Nós na Sala de Aula*. São Paulo : Ática. 115p.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia, (2005). *Aprendendo com imagens*. Educação não-formal/artigos. Ciência e Cultura. *On-line version*. Cienc. Cult. vol.57 no. 4 São Paulo Oct./Dec. 2005 - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em> http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400021&script=sci_arttext> Acesso em: Maio/2013.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, (2011). *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Unesp.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Projeto Incluir: A Inclusão de Alunos com surdez, cegueira e baixa visão na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*: orientações para pais, alunos e profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2008.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri, (2004). *Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda*: um estudo de caso. Paideia, 2004, 14(29), 287-299. Faculdade Estadual de Campinas - FCM. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n29/05.pdf> Acesso em: Maio/2013.

PLAZA, Júlio, (2010). *Tradução Intersemiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos, (2013). Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de LIBRAS em sala de aula. *Estágio Supervisionado V*. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura Plena e Letras – Língua Brasileira de Sinais (Libras).

REILY, Lúcia H, (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem*: desafios e realidades. 4. ed. São Paulo: Plexus Editora.

SANTOS, Theobaldo Miranda, (2005). A Vitória Régia: Lendas e Mitos do Brasil. São Paulo Companhia Editora Nacional, 2005. In: *EJA. Educação de Jovens e Adultos*. v. 2, 2. ed., São Paulo: IBEP.

SARDELICH, Maria Emília, (2006). *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acesso em: Maio/2013.

SILVESTRE, Carminda, (2010). *Linguagem Verbal e Não-Verbal*: contributos para uma gramática visual. Cadernos PAR. Nº 03 (Abr. 2010), p. 82-96. Artigo Aulas Abertas. IC – On Line. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/188>> Acesso em: 24.01.2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, (1998). *A formação Social da Mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et al.] (org.) ; 6. ed. São Paulo : Martins Fontes. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.