

AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS POR CRIANÇAS SURDAS: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL

Rosana Prado⁴⁷

Jeanie Liza Marques Ferraz de Macedo⁴⁸

RESUMO

Este estudo se volta para o letramento visual de alunos surdos, sob a perspectiva do respeito à Língua de Sinais como primeira língua e ao Português, escrito como segunda língua, dos alunos surdos brasileiros. Tem como objetivo refletir sobre o letramento desses alunos, considerando o desenvolvimento da linguagem e pensamento, a importância da língua de sinais e da língua portuguesa e o letramento visual como caminho para pensar as necessidades educacionais de alunos surdos. Para tal, enfatizou a importância de estratégias visuais que potencializem a aprendizagem desses alunos considerando suas especificidades de aprendizagem como indivíduos capazes de participar da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Letramento visual, educação de surdos, libras, língua portuguesa

ABSTRACT

This study turns to the visual literacy of deaf students from the perspective of respect for sign language as a first language and written Portuguese as a second language of Brazilian deaf students aiming to reflect on the literacy of those students considering: the development of language and thought, the importance of sign language and Portuguese language and visual literacy as a way to think about the educational needs of deaf students. To this end, he emphasized the need for visual strategies that enhance the learning of those students considering their specific learning as individuals able to participate in the society in which they live.

Keywords: Visual literacy, deaf education, language signs brazilian, portuguese

⁴⁷ Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunta do Ensino Superior Bilíngue do INES. Pedagoga Bilíngue(LIBRAS/ Português) especializada em Educação Inclusiva e Educação de Surdos. Membro permanente do Curso de Mestrado em Diversidade e Diversidade e Inclusão CMPDI/UFF

⁴⁸ Pedagoga bilíngue (LIBRAS/Português), formada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina./UFSC. Professora de Libras do Magistério Superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Mestranda no curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão CMPDI/UFF.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu de uma inquietação provocada pelas observações das autoras diante das práticas educacionais desenvolvidas com alunos surdos e da importância de reflexão sobre as necessidades de estratégias e recursos visuais para o letramento desses alunos.

Autores como Quadros e Schiemiedt (2006), Giordani (2012), Lodi (2015) dentre outros, destacam a preocupação com o processo de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos em escolas regulares. Na maioria das vezes, estes alunos são submetidos a metodologias e estratégias pensadas para alunos ouvintes, que desconsideram a importância da aquisição da Libras como primeira língua e o uso de um universo visual de conceitos e experiências que possibilitem a aquisição de conhecimentos por alunos surdos.

De acordo com Lodi e Luciano (in: LODI e LACERDA, 2014) o desenvolvimento da linguagem tem início a partir das relações que o bebê desenvolve com as pessoas de seu entorno social. A grande questão é que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e cresce sem interação com as línguas orais em função de seu impedimento auditivo. Se estas crianças não apresentam possibilidades naturais de desenvolvimento de uma língua oral, como irão desenvolver pensamento e adquirir conhecimento? Sobre esta indagação, Lodi e Luciano (Idem, 2014, p.36) afirmam que:

Como a linguagem assume um papel central para a constituição dos sujeitos, e considerando que a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, na medida em que a maioria é filha de pais ouvintes que desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação de linguagem por esses sujeitos. É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com adultos surdos e pares surdos usuários da Libras e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois, apenas por meio dessa língua poderão ampliar suas relações com o mundo (...).

A partir dessa reflexão, podemos destacar a importância de oportunidades linguísticas que propiciem a aquisição da Libras por alunos surdos, assim como a relação que estes poderão desenvolver com o meio social. Somente por meio da relação com o meio, de maneira significativa e crítica, é possível pensar em aquisição de leitura e escrita na perspectiva do letramento.

Quando falamos em letramento, preocupa-nos alertar que este não deve e não pode se referir ao simples ato de decodificar palavras e textos como representações de discursos orais. Concordamos com Lodi, Harisson e Campos (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p.12) ao declararem que:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

Pensando em alunos surdos e em suas situações escolares cotidianas, preocupa-nos a ausência de uma língua compartilhada, uma vez que participar ativamente de práticas discursivas letradas requer compreensão, entendimento, interpretação e relação com a leitura e escrita. Alunos surdos não terão estas possibilidades se não forem utilizadas, além de uma língua acessível, uma série de propostas pedagógicas baseadas em estratégias visuais. Uma vez que a língua de sinais é uma língua visual, precisa ser acionada por mecanismos, também, visuais. Desta perspectiva surgem inquietações como: De que maneira a criança surda adquire língua? Quais os reflexos desta aquisição no desenvolvimento de leitura e escrita? Qual o papel da Libras e da Língua Portuguesa no letramento de alunos surdos? Quais propostas pedagógicas podem atender às necessidades dos alunos surdos?

Com base em tais inquietações, este artigo teve como principal objetivo refletir sobre o letramento de alunos surdos considerando:

- O desenvolvimento de linguagem e pensamento de crianças surdas
- A importância da língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua de alunos surdos
- O letramento visual como principal caminho para pensar as necessidades educacionais de alunos surdos.

A partir de tais objetivos e por meio de pesquisas bibliográficas, buscamos refletir e contribuir sobre a realidade das escolas atuais que pouco investem em práticas pedagógicas que contemplem as necessidades de alunos surdos. Esta situação, muitas vezes, acontece pela ausência de conhecimentos e experiências pedagógicas acumuladas historicamente com aluno surdos. Sendo assim, este artigo se propõe a contribuir com a educação de surdos e com futuras práticas inauguradas pela escola, acreditando no potencial de aprendizagem de alunos surdos e nas possibilidades da educação para atendê-los em suas necessidades.

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA DE CRIANÇAS SURDAS

De acordo com Vygotsky (in: GOLDFELD, 2002), a linguagem possui a importante função não só de constituir o pensamento, mas também de possibilitar a comunicação. E o processo pelo qual a criança adquire linguagem depende da relação que estabelece com o meio social. Esta afirmação é muito importante para pensar a situação de crianças surdas que, em sua maioria, crescem em famílias de ouvintes e sem acesso a uma língua natural que lhe possibilite o desenvolvimento do pensamento, o que pode ser confirmado pela afirmação de Meireles (2014, p.123):

Normalmente, crianças surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes onde é utilizada, apenas, a língua oral. Mesmo quando os pais utilizam algum tipo de comunicação visual, esta comunicação é formada por gestos naturais e sinais caseiros convencionados em família. Ainda que a família aprenda a língua de sinais oficial de seu

país, ela não será usuária natural e não a utilizará espontaneamente e, sim, apenas como um recurso auxiliar na comunicação com seus filhos.

Se a criança surda está impossibilitada de adquirir a língua oral de forma natural e não tem contato com pessoas surdas, como desenvolverá uma língua que possa servir para desenvolver o pensamento e a comunicação? As crianças surdas crescem com poucas oportunidades de desenvolver uma língua espontaneamente e muitas vezes, são avaliadas como se apresentassem dificuldades de aprendizagem. De acordo com Goldfeld (2002, p. 56):

Trazendo essa afirmação para a problemática do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais.

Com base nesta afirmação, destacamos a importância das oportunidades de relacionamento com o meio social e consideramos que as dificuldades de acesso a uma língua adquirida naturalmente pode levar a criança surda a enfrentar barreiras na conceituação, generalização, abstração e interpretação das situações vividas por ela. Os danos causados pela ausência de língua são graves e, algumas vezes, irreversíveis. Muitas pessoas surdas passam longo tempo sem acesso a uma língua de sinais. Quando a adquirem em idade avançada, podem não recuperar o tempo perdido e não desenvolverem todo o seu potencial.

Ainda de acordo com Goldfeld (2002, p.58):

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem essa compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como incapaz.

Por esses e outros motivos, as escolas precisam se organizar para possibilitar o contato dos alunos surdos com a língua de sinais. Não só o contato, mas o uso frequente desta língua em todos os espaços e momentos escolares. A criança surda, que nasce em família ouvinte, não tem oportunidade de aprender a língua de sinais, se não for ofertada pela escola. Se a escola tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do pensamento de alunos surdos e investir nas potencialidades desses alunos, é indispensável considerar a língua de sinais.

Ao pensar sobre a necessidade de investimento em língua de sinais, precisamos lembrar a importância de estimular a participação familiar nesse processo. No momento em que os pais recebem o diagnóstico da surdez do filho, a primeira orientação que recebem é médica. Estes, por sua vez, tendem a indicar e aconselhar providências clínicas como os atendimentos em fonoaudiólogos, psicólogos e uso de aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear, ficando esquecida a questão cultural e linguística dos surdos. De acordo com Stelling, Stelling, Torres e Castro (2014, p.20):

a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais não é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo.

Se os pais não forem orientados no que se refere à importância da aquisição de Libras para o desenvolvimento de seu filho surdo, não terão como participar ativamente desse processo. Como a criança passa mais tempo com a família do que com a escola, precisa ser estimulada em língua de sinais pelos familiares. Por isso, os pais precisam aprender Libras assim que descubrem a surdez de seu filho e utilizar com ele em todos os momentos. Stelling, Stelling, Torres e Castro (2014, p.20) ainda afirmam que:

No enfoque cultural e na alternativa educacional de educação bilíngue, onde a criança surda adquire Libras com seus pares surdos e aprende a Língua portuguesa escrita, os pais devem aprender a língua de sinais o mais precocemente possível.

No entanto, um grande problema apontado por estes autores é o fato de que o aprendizado da língua de sinais é difícil e longo para essas famílias, o que as leva a se sentirem desestimuladas e desistirem. Quando a família não utiliza a língua de sinais com seu filho surdo isso pode causar sérios problemas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças surdas pelo fato de ficarem privadas de uma língua acessível pela qual possam processar o pensamento e estabelecer relação com o mundo.

Goldfeld (2002) com base em leituras de Vygotsky, afirma que a linguagem, além de ter a função comunicativa, tem também a função de organizar e planejar o pensamento. A criança surda que não tem acesso à língua de sinais desde cedo, passa por atraso de linguagem e fica com prejuízo no seu desenvolvimento.

De acordo com Goldfeld (2002, p.60):

A aquisição de linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser mediada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, podemos afirmar que as crianças surdas mesmo que não tenham contato com a língua de sinais, poderão desenvolver alguma forma simples de linguagem. Mas, não terão acesso à língua estruturada, à quantidade e à qualidade de informações que a maioria das crianças tem. Então, crescerão com possibilidades limitadas de comunicação e em desvantagem se comparadas às crianças ouvintes.

Para Goldfeld (2002 p. 72), a aprendizagem está ligada à construção de conceitos e o pensamento conceitual não é inato, ou seja, não nasce com a criança. Ela precisa viver várias experiências para adquirir conceitos e isso vai depender das relações que estabelece com o mundo à sua volta. A referida autora, mencionando

estudos de Vygotsky afirma que:

O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento das funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. (...) A aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real. (...) O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ao considerarmos os estudos de Vygotsky citados por Goldfeld pensamos sobre as dificuldades que a criança surda encontra para aprender, uma vez que sem língua, fica impedida de se relacionar com colegas ou com adultos que a possam orientar ou servir de modelo. Dessa maneira, a criança surda não desenvolve todo o seu potencial por ausência de uma língua natural com a qual ela possa se comunicar. Portanto, podemos entender que o maior problema dos surdos é uma questão sociocultural e não propriamente ligada a uma questão sensorial.

Nesse sentido, afirma-se a importância da criação de estratégias visuais em Libras e em língua portuguesa escrita que possam servir como estímulo ao pensamento de crianças surdas, ao mesmo tempo em que sirvam de veículo de conceitos sociais e interação com o meio em que elas vivem.

O SURDO E O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Considerando as reflexões anteriores e certos de que a língua de sinais deve ser a primeira língua (L1) da criança surda, não se pode deixar de considerar a importância da Língua Portuguesa escrita como uma segunda língua (L2) de um surdo brasileiro.

De acordo com Karnopp e Pereira (in: LODI MELO e FERNANDES, 2012) a questão do letramento de alunos surdos vem despertando o interesse e a preocupação de profissionais e pesquisadores da área da surdez. Esta preocupação

acontece porque a maioria dos surdos apresenta grande dificuldade para entender o que lê e conseguir se expressar claramente na escrita. Os surdos conseguem desenvolver a habilidade da decodificação, mas, não conseguem entender e interpretar o que estão lendo. De acordo com Karnopp e Pereira (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p.126):

Essa dificuldade pode ser atribuída não só as concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

E se observarmos ainda mais, poderíamos dizer que o pouco conhecimento do Português se apresenta não só quando os surdos chegam à escola, mas, também durante todo o tempo em que se encontram nesta instituição. Isso acontece porque a grande maioria dos professores não domina a língua de sinais e não conhece metodologias apropriadas e eficientes no ensino do Português para alunos surdos.

Para agravar esta situação, é preciso considerar que os alunos surdos, chegam à escola sem o domínio de uma primeira língua e começam o seu processo de aprendizagem do Português ainda sem dominar, com segurança, a língua de sinais. Portanto, se a escola não propiciar um ambiente bilíngue acessível e confortável para a criança surda, dificilmente terá êxito no letramento destes alunos. E quando falamos em letramento, estamos considerando a necessidade, não apenas, de decodificar palavras, mas, de utilizar a leitura e escrita em práticas sociais significativas para o seu dia-a-dia.

Sendo assim, afirmamos a necessidade de aquisição da Libras para que a criança surda aprenda o Português escrito. Por meio da Libras a criança surda poderá entender o mundo e se comunicar com as pessoas. Essa interação com o social lhe trará conhecimentos que vão ajudar a entender as coisas que lê e escreve. Assim como afirmam Karnopp e Pereira (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p. 128):

Adquirida a língua de sinais ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem,

deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Por isso, a língua de sinais vai adquirir para os surdos a mesma função que as línguas orais exercem no desenvolvimento de pessoas ouvintes. As línguas naturais permitem o desenvolvimento do pensamento e a relação com o meio social. Quanto mais uma criança vive experiências com o meio, mais ela terá possibilidades de entender e se relacionar com a leitura e a escrita. De acordo com Quadros (2008, p. 34):

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado, trazendo seus conceitos adquiridos na própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do Português.

Em função desta realidade, faz-se necessário considerar a urgência de que as escolas propiciem um ambiente bilíngue em que os alunos surdos possam utilizar a língua de sinais livremente para se expressar. Pois de acordo com SANCHES, referenciado por Giordani (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p. 141): “As crianças adquirem o domínio da língua escrita somente se se encontram em um entorno de leitura, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira se se encontram em um entorno linguístico”.

Então, o que pode ser considerado um “entorno linguístico” para os surdos? Isso só pode ser pensado a partir do uso de uma língua natural e a língua que os surdos brasileiros podem aprender, naturalmente, é a Libras. No entanto, não basta um simples uso da língua de sinais. Entorno linguístico pressupõe envolvimento, em todos os momentos, em diversas situações cotidianas em que todas as relações e intermediações aconteçam de maneira visual. O surdo precisa de um ambiente em que ele compreenda e seja compreendido de maneira visual.

Com relação ao aprendizado da leitura e escrita de surdos Gesueli. (in:LODI,

HARRISON e CAMPOS, 2015, p. 40) afirma que:

No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha sentir necessidade do ler e do escrever.

Este pensamento nos mostra que a criança surda não apresenta, necessariamente, dificuldades para o aprendizado da leitura e escrita do Português. A preocupação está na maneira como o Português é ensinado aos surdos. Ainda de acordo com Gesueli (in: Idem, 2015, p. 41):

A questão que se coloca em relação à aquisição do Português escrito pelo surdo está centrada na ênfase dada pela cultura majoritária (ouvinte) ainda sobre a relação oralidade/escrita, consolidada no grafocentrismo que favorece uma leitura através das lentes de uma cultura letrada. No campo da surdez destacamos a necessidade de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema/grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da língua (gem).

Essa situação se agrava no ensino de Língua Portuguesa para surdos porque, além da valorização de uma cultura centrada na cultura ouvinte, os profissionais não conhecem e não utilizam a língua de sinais com seus alunos e também não dominam metodologias visuais de ensino de segunda língua para surdos. Enquanto a língua de sinais não for considerada a primeira língua de alunos surdos e o ensino não acontecer essencialmente de maneira visual, os surdos continuarão enfrentando sérias barreiras em seu aprendizado.

LETRAMENTO VISUAL: PENSANDO NAS NECESSIDADES VISUAIS DE ALUNOS SURDOS

Em função da ausência do sentido da audição, o surdo entende o mundo e se relaciona com ele por meio da visão. Sendo assim, para o aprendizado da leitura e

da escrita, faz-se necessário considerar o aspecto visual desse processo. Se o aluno surdo não escuta, não poderá aprender a ler e escrever por meio da relação fonema/grafema. Esse processo só poderá acontecer com experiências visuais. Sendo assim, precisamos fazer uma reflexão sobre a concepção de texto e no entendimento deste separado da oralidade.

A concepção de que a surdez é uma experiência visual nos leva a acreditar na importância de que, para o surdo, todas as relações com o meio se estabeleçam pela visão. Nessa direção, nos apoiamos em Lebedeff⁴⁹ ao afirmar que:

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

Assim, destacamos a importância do uso de imagens no aprendizado de leitura e escrita de alunos surdos. Mas, não basta o uso de imagens. Estas devem ser usadas em um contexto bilíngue em que as informações sejam mediadas por uma comunicação acessível para alunos surdos. Confirmando tal consideração Gesuelli (in:Lodi, Harrison e Campos, 2015, p.47) destaca : “a necessidade de repensar as concepções tradicionais do ensino do Português escrito para surdos, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo”. Assim, o aprendizado da leitura e escrita do Português para surdos deverá ser mediado por experiências com significado. Para que as experiências tenham significado faz-se necessário que a língua, a comunicação, os recursos, estratégias e metodologias sejam visuais. Essas características poderão favorecer um ambiente bilíngue de aprendizagem e por meio desses, os alunos surdos terão acesso às

⁴⁹ In: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em 9/03/2016.

informações, formularão suas próprias ideias e poderão contribuir com a sociedade da qual são constituintes.

Faz-se necessário que as escolas e os professores se desprendam dos moldes homogêneos de ensino e que reflitam sobre a aprendizagem significativa. Alguns materiais muito utilizados em escolas com crianças ouvintes não servem para o trabalho com alunos surdos por não serem acessíveis. Por exemplo, o uso de música e atividades baseadas em rimas e outros tipos de sonoridade, que servem como estímulo para determinadas atividades realizadas por ouvintes, não exercerão nenhum impacto sobre o aprendizado de alunos surdos e não poderão ser consideradas estratégias eficientes no ensino de leitura e escrita desses alunos.

Por outro lado, a qualidade e a quantidade de recursos visuais também devem ser consideradas. Por exemplo, muitas imagens são um importante recurso didático. Mas, se forem organizadas de maneira errada podem causar uma poluição visual e atrapalhar o aprendizado da criança surda. O professor que trabalha com letramento visual deve saber como e em que medida usar os materiais visuais. Estes devem ajudar e não atrapalhar o aprendizado dos surdos. Se o professor apresentar muitas imagens de uma única vez, poderá tirar a atenção dos alunos porque eles vão querer olhar todas ao mesmo tempo. Se usar as imagens certas, ele deverá estimular a atenção dos alunos e favorecer o aprendizado.

Portanto, quando falamos em letramento visual não estamos pensando, apenas, no uso de imagens. Mas, em um conjunto de procedimentos e concepções importantes que devem ser usados a partir de uma estrutura de ensino que priorize a Língua de sinais e que tome como ponto de partida a lógica do pensamento visual de indivíduos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões presentes neste artigo nos levam a duas preocupações centrais na escolaridade de alunos surdos. Inicialmente, preocupa-nos a aquisição e uso de

uma língua de sinais por crianças surdas. Sabendo da dificuldade em lidar com pares surdos e usuários proficientes da língua de sinais, fica a preocupação em afirmar a necessidade das escolas em promover essa aquisição como meio fundamental de desenvolvimento de seus alunos surdos. Em segundo lugar, mas não menos importante, destaca-se a necessidade de estratégias e propostas pedagógicas baseadas na visualidade como maneira fundamental de atender às especificidades de alunos surdos.

Diante de tal realidade, nos inquieta constatar que as escolas e profissionais atuantes com alunos surdos, em sua grande maioria, não dispõem de conhecimento e experiência necessários ao desenvolvimento de uma proposta educacional adequada para surdos. O resultado desta realidade ficou registrado por Karnopp e Pereira (in: Idem, p.37) na seguinte afirmação:

Embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito. As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo (...)

Portanto, podemos concluir que as dificuldades apresentadas pelos surdos para desenvolver leitura e escrita não têm origem no surdo e sim nas práticas pedagógicas direcionadas a ele. Se as propostas, recursos e estratégias pedagógicas não forem condizentes com as necessidades visuais dos alunos surdos, estes não terão meio de desenvolver todo seu potencial.

Alunos surdos, apenas, se comunicam por uma língua diferente da maioria dos alunos que estão nas escolas. Eles precisam que seus professores utilizem uma língua compreensível para que tenham acesso aos saberes valorizados socialmente e para que suas reflexões também sejam compreendidas por seus professores.

A partir dessa realidade, temos a esperança de que este estudo possa contribuir para provocar escolas e professores a pensarem sobre as necessidades linguísticas e visuais de alunos surdos. E esta provocação não tem a intenção de resolver todas as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo cotidiano escolar. Mas,

que possa ser o início de estudos e ações em direção a uma prática eficiente e proponente de muitas possibilidades.

Considerando que, enquanto as escolas não assumirem uma identidade bilíngue para todo o contexto escolar, os alunos surdos continuarão sendo considerados “deficientes linguísticos”, quando na verdade, deveriam ser respeitados linguisticamente.

REFERÊNCIAS

GESUELI, Z.M. **A escrita como fenômeno visual**. In: LODI, HARRISON e CAMPOS.(orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, 2015.

GIORDANI, L.F. **Encontros e Desencontros da Língua escrita**. In: LODI, A. C. B; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre, Mediação, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP e PEREIRA In: LODI, A. C. B; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

LODI, A.C.B. **O poder da Escrita e a escrita do poder**. In: In: LODI, HARRISON e CAMPOS.(orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LODI, A.C.B. e LUCIANO, R. de T. **Desenvolvimento de Linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. In: LODI e LACERDA.(orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação, 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

_____; SCHMIDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2006.

MEIRELES, R. M. do P. L. **Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ**. Tese (Doutorado em Educação) UFF, Niterói, 2014

STELLING, STELLING, TORRES e CASTRO. **Pais Ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar**. Espaço: Informativo Técnico Científico. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, n.º 42, Rio de Janeiro, 2014.

ENVIADO EM MAIO/2016// APROVADO EM JULHO/2016