

MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LITERATURA E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Danielle Cristina Mendes Pereira (UFF/UNIRIO)¹⁹

Valéria Campos Muniz (UERJ/INES)²⁰

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise dos efeitos de um ambiente de educação sob a perspectiva multimodal no ensino de literatura e de língua portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos no ensino superior e a investigação dos materiais nele utilizados. Aqui se pretende abordar a possível contribuição de práticas multimodais de ensino na educação de surdos, tomando como arcabouço teórico os estudos sobre multimodalidade advindos da semiótica social. Aponta para a necessidade de se ampliar a percepção sobre as práticas e os eventos de letramentos vivenciados pelos surdos e compreendê-los dentro de um cenário no qual se torna necessário reconhecer questões de identidades que os perpassam. Além disso, reitera-se a produtividade de ambientes de ensino e de aprendizagem multimodais para o ensino superior de surdos.

Palavras-chave: Ensino de surdos. Letramentos. Multimodalidade.

Na atualidade, a proposta educacional dominante para a educação de surdos, após fases nas quais se defendia, equivocadamente, o oralismo e a comunicação total, é a bilíngue, cujo esteio encontra-se no desenvolvimento cognitivo, social e

¹⁹ Doutora em letras pela Universidade Federal Fluminense e professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. danielle@ufjf.br

²⁰ Doutora em letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta do Instituto Nacional de Surdos. valcammuniz@gmail.com

emocional da pessoa surda. Em relação a grupos de surdos que encontram na língua brasileira de sinais – libras – a sua primeira língua, podemos apontar a aquisição da língua portuguesa, sua segunda língua (L2) como dependente de aprendizado formal, com orientação em sinais.

A primeira língua tem papel decisivo na formação do pensamento e do caráter do indivíduo, permite-o significar o mundo e a si próprio, além de servir de suporte linguístico para aprendizado de outra língua – L2 ou língua estrangeira. Estas duas, no caso, diferenciam-se apenas pelo papel que desempenham na cultura do falante. Enquanto a primeira exige contato mais intensivo, sendo importante para a integração social, a segunda não se presta necessariamente à comunicação.

Vemos, portanto, o caráter essencial da aquisição da língua de sinais como primeira língua a possibilitar não só a construção da identidade surda, como também o aprendizado da segunda língua, que, para o surdo, funciona como instrumento de acesso à leitura e à escrita, permitindo-o obter informações de outra comunidade cultural, na qual se encontra inserido, complementando sua forma de significar e estar no mundo.

Nesse contexto, de minoria linguística, cabe salientar que o ensino da segunda língua deve-se realizar de forma diferente de uma pedagogia voltada para falantes de língua materna, pois o aprendizado de segunda língua está na dependência de habilidades cognitivas e interativas já adquiridas na primeira língua ou língua materna (L1). Ou seja, a libras servirá de parâmetro e de fonte de informação para o aprendizado da língua portuguesa. Além disso, a singularidade do sujeito surdo impõe situação complexa, pois o ambiente de inserção natural para a aquisição de habilidades em segunda língua não contribui efetivamente para o aprendizado. E, no que diz respeito ao ambiente escolar, espaço de aprendizado da língua portuguesa, a metodologia, de maneira geral, com foco no aluno ouvinte,

não contribui para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno surdo.

O docente precisa compreender que a língua de sinais é representativa do modo de ser surdo, é o ícone de sua cultura, de apreensão da realidade pelo canal visual, constituindo, portanto, ponto crucial no processo educacional para os surdos que a têm como primeira língua. Logo, uma proposta educacional para esse grupo, que se quer efetiva, deverá pautar-se não apenas na questão linguística, mas cultural também.

Na linha do que defende José Geraldo Silveira Bueno (1998), o conceito de cultura extrapola o que se entende por nação, significando um lugar de direitos coletivos de determinado grupo. Isso nos leva à outra questão, a da “desessencialização de cultura” (ROJO, 2012, p. 13). Numa realidade, em que culturas se entrelaçam, desconstrói-se o conceito de cultura única, não mais fazendo sentido “pares dicotômicos tão caros no passado, como o de cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/ de massa” (ROJO, 2012, p. 13 e 14). Por isso, o conceito de multiletramentos se encaixa na propositura deste artigo, por conjugar, conforme Roxane Rojo (2012, p. 13), não só a “multiplicidade cultural das populações, como também a multiplicidade semiótica de constituição de textos”.

Hoje, muito mais que no passado, em virtude da inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana, emergem textos híbridos, provenientes de mesclas de letramentos distintos, advindos de diferentes gêneros discursivos, caracterizando, nas palavras de Luiz Antônio Marcuschi (2003), o fenômeno da intergenericidade. Como se pode notar, os textos apresentam múltiplas semioses e, por serem veiculados principalmente nas mídias digitais, permitem ações interativas, colaborativas, sendo muito mais do que ferramentas de ensino, mas objeto do próprio ensino.

Esse movimento proporcionado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação vem ao encontro da proposta educacional do aluno surdo, de garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, por conseguinte, do próprio indivíduo. Um ambiente escolar favorável ao seu desenvolvimento, cujo canal visual é condição *sine qua non*²¹, encontra na multimodalidade cenário profícuo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, ao conjugar semioses e letramentos múltiplos.

Nesse panorama, a práxis pedagógica, ancorada nos estudos da semiótica social provenientes dos estudos de Gunther Kress (2010), articulará diferentes modos²² semióticos, para além do texto verbal, conjugando significados advindos de construtos multimodais, perfazendo nova lógica de letramento no interior da sala de aula. No seio da comunicação moderna, o foco proeminente na escrita cede lugar para sentidos semióticos potenciais que afloram no interior de contextos culturais e sociais. Para o entendimento desses textos, portanto, deve o interpretante ter conhecimento semiótico para desvendar o conteúdo que se estabelece entre modos e meios diversos. Sendo assim, o professor deverá trabalhar com diferentes habilidades de letramento, para, numa visão crítica, levar o aluno a perceber o entrelaçamento entre aspectos culturais, históricos e ideológicos presentes nas filigranas dos atos comunicacionais.

Nos discursos sobre ensino de segunda língua, conforme acabamos de colocar, vigoram defesas em torno da propositura da inserção de materiais multimodais na metodologia de ensino para alunos com surdez, principalmente, no que tange ao

²¹ Considerando o grupo de surdos que tem a Libras como sua língua de uso.

²² *Modes is a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack and 3D objects are examples of modes used in representation and communication* (2010, p,79)

uso de imagens, em virtude de sua língua ser viso-espacial. Entretanto, apesar da indiscutibilidade dessa questão, gostaríamos de reforçar a relação dual existente entre a modalidade espaço-visual da libras e o uso de imagens no interior da metodologia de ensino.

A libras embasa hipóteses que referendam o entendimento e a construção da segunda língua, sendo assim, importa compreender alguns aspectos presentes na gramática, como, os parâmetros primários (configuração de mão, movimento, ponto de articulação), e os secundários (região de contato, orientação das mãos, disposição das mãos), além de componentes não manuais, como expressão facial e movimento do corpo. Todos esses parâmetros e componentes não manuais podem estar presentes na organização do sinal. Esses são produzidos em algum espaço, defronte ao corpo do sinalizador, em sua maioria, do tronco para cima.

Esses mecanismos espaciais “determinam relações sintáticas e semânticas/pragmáticas” (QUADROS, 1997, p.50). Ou seja, “toda a língua se processa espacialmente” (*ibidem*), demandando do interlocutor percepção acurada dos parâmetros, pois um mesmo sinal, em conformidade com o ponto de articulação, tem seu sentido alterado. Assim como numa língua oral, um mesmo sinal pode ter diferentes significados dependendo do contexto. Desse modo, o fato de a pessoa surda apresentar ais desenvoltura no trato com imagens do que com textos escritos, encontra sua razão na “diagramação” multidimensional dos sinais, e não, como poderia se supor de forma simplista, porque sua língua é ágrafa.

Outro fator a ser marcado, é a diferença entre as modalidades de língua, oral e viso-espacial, que tem sido atribuída por leigos à inexistência de sons, quando encontra na linearidade e na simultaneidade a marca de sua essência. Isso nos leva a outro ponto a ser discutido, o do pouco ou quase inexistente ensino gramatical na disciplina de libras. Os próprios

surdos, conforme averiguado com os alunos desta pesquisa, não reconhecem sua língua como detentora de uma gramática. Este pensamento encontra sua raiz na forma do ensino de libras ofertado a ele.

A ênfase reside no conhecimento implícito da língua, adquirido nos processos comunicativos, com o objetivo de integralizar o surdo, permitindo-o sair do estágio do visual concreto para adquirir formas de pensamento abstratos. Não há dúvida de que por intermédio da linguagem o homem concebe a si mesmo, significando o seu entorno e, no tocante ao surdo, isso configura ainda mais medular. No entanto, um modelo de ensino não deve subjugar o outro. A falta de um ensino de língua materna ou primeira língua (L1) com base gramatical, sem ser metalinguístico, acarreta influências negativas no ensino da segunda língua, pois o indivíduo não tem parâmetros na sua própria língua para referendar suas hipóteses, elevando o estudo da gramática da outra língua a ser adquirida a um grau de abstração altíssimo. Assim, é recorrente a dificuldade no uso de palavras instrumentais, preposições e conjunções, bem como, de flexão verbal e nominal, além de constantes inversões de ordem sintática, característica da lógica interna da libras. No que diz respeito ao uso do vocabulário, há frequentemente a substituição de vocábulos com significantes similares.

As práticas escolares, portanto, prescindem de metodologia delineada em outra forma de apreender a vida, exigindo do docente percepção do ambiente heterogêneo e multicultural, a fim de reconhecer na diferença cultural ambiente propício para o aprendizado, considerando-se o ritmo individual de cada aluno.

Em se tratando de educação de surdos, há que se ressaltar dois termos fortemente cunhados na literatura sobre o assunto: identidade e diferença, que, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.75), são “mutuamente determinados”. Quando se aborda o conceito de identidade, traços próprios de um in-

divíduo ou comunidade, conseqüentemente subtrai-se tudo aquilo que escapa ao conjunto, ou seja, as duas são compreendidas nesta inter-relação, que estratifica grupos majoritários e minoritários, no seio de tensões de interesses e poder.

A compreensão sobre o conhecimento, a qual entendemos como desdobrada em múltiplos conceitos e discursos, impacta na *práxis* da sala de aula e está diretamente relacionada a questões de poder. Compreender a libras como língua e não como linguagem perpassa o entendimento da noção de texto de modo amplo, e não restrito à modalidade escrita. A compreensão da substituição do texto escrito pelo texto visual como paradigma de comunicação dominante já foi apontado por pesquisadores como Gunther Kress (2010) e Carey Jewitt (2010); tais pesquisas concernentes à percepção de uma ideia ampliada do conceito de texto seria um referencial importante para considerarmos os textos criados em libras, cuja estrutura é visual e espacial²³.

Ainda assim, considerar em um contexto acadêmico superior abordagens educacionais nas quais a modalidade escrita seja um dos modos semióticos empregados no processo de ensino e de aprendizagem, e não o principal, traz à baila uma nova face para este processo, que se desvia de uma perspectiva tradicional, a qual centra na escrita, sobretudo, e na oralidade os modos predominantes ao padrão acadêmico.

Em nossa prática durante os últimos três anos em turmas de graduandos surdos em disciplinas de língua portuguesa como segunda língua e de estudos de literatura – em instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro – pudemos perceber a necessidade profunda de criação de novas estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, verifi-

²³ Falamos, aqui, da modalidade predominante da língua de sinais brasileira. Cabe, entretanto, ressaltar que existe a forma escrita da língua de sinais, na chamada Sign Writing.

cou-se a produtividade do emprego de estratégias multimodais de ensino, nas quais modos semióticos diversos associam-se.

Com isso, obviamente, não estamos propomos a eliminação ou a marginalização da leitura e da escrita no ensino superior de surdos, mas uma proposta na qual estas se integrem a modos visuais e espaciais e na qual a percepção de texto abra-se para outras estruturas, a saber, visuais e visuoespaciais, o que implica em aceitar textos em libras – e a existência de manifestações literárias nesta língua.

Em relação ao ensino de literatura, a abordagem multimodal permite explorar relações entre a palavra escrita e o texto visual de um modo complexo, para além de uma prática que compreenda este como um elemento de reiteração e tradução absoluta daquele.

Aqui, a *práxis* de um ensino multimodal afasta-se dessa visão ingênua e apoia-se na compreensão de que as relações entre as imagens simbólicas presentes no texto escrito e as imagens presentes no texto visual podem estabelecer interações plurais, situando-se em linguagens distintas, o que impossibilita qualquer tradução simplista e tranquila. Tais relações podem ser de reiteração, mas também de complementação, de tensão e, até mesmo, de confronto. Esse processo de leitura do texto está intimamente relacionado à sua concepção ampla e à proposição - potente não apenas aos alunos surdos - de letramentos que não se circunscrevam ao texto escrito em uma língua oral.

Por fim, cabe ressaltar que a libras ocupa papel central nos processos de ensino e de aprendizagem dos surdos e que dentro da abordagem aqui pleiteada prevê-se a ressignificação dos conceitos e ideias trabalhados, nas práticas, pela libras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, Adriana Cristina Sabugaro de Mattos. *Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica*. REVISTA X , volume I, 2007. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376>>.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, vol. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>>. Acesso em: 10-09-2017.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, fev.2008.

Disponível em:

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0091732X07310586>>.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

_____; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 17-36.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ____; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 12-31.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola, 2014.