

Figurinhas do Whatsapp e o ensino de português para surdos: Um relato de experiência

Whatsapp pictures and the teaching of portuguese for deaf: experience report

Andrea Guimarães¹

Universidade Federal de Goiás

Aliffer Valtuir Cardoso²

Centro de Formação e Capacitação dos Profissionais da Surdez e Centro de Apoio ao Surdo CAS/GO

Kelly Francisca da Silva Brito³

Centro de Formação e Capacitação dos Profissionais da Surdez e Centro de Apoio ao Surdo CAS/GO

RESUMO

O artigo é um relato de experiência que aborda uma ferramenta tecnológica e móvel, no ensino de língua portuguesa para surdos. Tem como referencial teórico: Bakhtin (2003), Vygotsky (2000) e Lima (2020) que abordam aspectos do dialogismo, teoria histórico-cultural, translanguajamento e transemiótica. O objetivo é relatar o uso dessa ferramenta no ensino de língua portuguesa para esse público com o auxílio intérpretes. A metodologia utilizada é um realizado em uma instituição pública estadual que trabalha com adolescentes e adultos surdos. Os resultados apontam que essa ferramenta pode auxiliar no ensino de português para os surdos e diminuíram os estereótipos de que o português escrito é uma língua difícil e chata.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas. Whatsapp. Português por escrito. Surdos.

ABSTRACT

The article is an experience report that addresses a technological and mobile tool in teaching Portuguese or the deaf. Its theoretical references: Bakhtin, Vygotsky and Lima who approach aspects of dialogism, cultural-historical theory, translanguaging and transemiotics. It aim store port the use of this tool in teaching Portuguese to this audience with the help of interpreters. The methodology used is one carried out in a state public institution that works with deaf adolescents and adults. The results emphasized the importance of this tool as to teachers to promote meaning ful and effective teaching and that it is possible to make students produce and reduce stereotypes that written Portuguese is a difficult and boring language.

Keywords: Technological tools. Whatsapp. WrittingPortuguese. Deaf

¹ Pós-Doutora em Análise do Discurso. Doutora em Letras/Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela UFG, graduada em Letras:Libras pela UFG, Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1996), em Pedagogia pela UAB/UnB (2013) e em Letras/Libras pela UFG/GO (2016). Especialista em Audiologia pelo CEFAC (2002), em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB (2008) e Especialista em Docência em Libras (2016). Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG)

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG/CEPAE) e professor na Rede Estadual do Centro de Formação e Capacitação dos Profissionais da Surdez e Centro de Apoio ao Surdo CAS/GO.

³ Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Professora na Rede Estadual de Educação Especial no Centro de Capacitação e Formação de Profissionais da Surdez e Centro de Apoio ao Surdo CAS/GO.,

Introdução

O presente artigo trata de um relato de experiência sobre o ensino de português para surdos como segunda língua pautado em uma proposta realizada com estudantes que frequentam o Centro de Formação Profissional e de Atendimento aos Surdos – CAS/GO e utiliza as figurinhas do *WhatsApp* como ferramenta de ensino e aprendizagem. A escolha das figurinhas do *WhatsApp*, foi feita por estarem presentes, via celular, em seus cotidianos, e trazem uma mensagem semiótica muito importante para o entendimento dos surdos, além de estarem ligadas ao uso e descrição de imagens imbricadas à questão da visualidade, essencial para atender a demanda física e cognitiva dos mesmos para se desenvolverem e promoverem suas capacidades e competências linguísticas, sociais, políticas, históricas, educacionais etc.

De certa forma, envolve a busca por um ensino de português por escrito que seja significativo e que deixasse de ser notado por esse público como algo chato e cheio de regras, desencadeando uma busca por estratégias que fossem lúdicas, prazerosas, que contemplasse a linguagem por eles utilizada atualmente e que, além do ensino-aprendizagem, conseguisse contemplar e atingir a todos os estudantes surdos envolvidos no processo. Esse artigo tem como objetivo relatar a experiência no uso de figurinhas do *WhatsApp* como ferramenta de ensino de língua portuguesa para surdos. O artigo está dividido em: introdução, revisão de literatura, metodologia e resultados e discussão e conclusão.

O problema que levou ao desenvolvimento dessa pesquisa foi porque o surdo passa toda a escolarização estudando Língua Portuguesa, mas ao final termina os seus estudos não sabendo utilizá-la de forma efetiva. Temos como hipótese a questão de metodologias e didáticas que não contemplem real necessidade e especificidade linguística dos surdos. E como pergunta de pesquisa temos: As figuras/imagens, quando interligadas e descritas de forma complementar, ou induz uma forma representativa de expressar um aspecto ligado a língua(gem) o aprendizado da língua portuguesa? As figurinhas do *WhatsApp* auxiliam no desenvolvimento da linguagem?

Desenvolvimento

A orientação para o ensino da língua portuguesa fala sobre as perspectivas dialógica, funcional e instrumental. É nessa perspectiva que o trabalho com figurinhas/imagens do *WhatsApp* trabalha, dialógica do ponto de vista, seu uso comunicativo como tecnologia midiática é considerado, aqui neste artigo, como parte não apenas desta comunicação, mas como forma de

expressarem suas reflexões, necessidades dentre outros e que contemplam uma conversa dialógica efetiva e visualmente compreensiva entre os interlocutores envolvidos, sendo portanto, imagens que contemplam uma conversa por meio desse *app*. Trata-se uso funcional, com aspectos similares à de uma gramaticalidade de uma linguagem não verbal, uma vez que a perspectiva do seu uso é auxiliar na comunicação no cotidiano de seus usuários, no caso o surdo, sujeito em análise neste artigo, e preferem utilizar com frequência as figurinhas/imagens deste *app* para se comunicarem, pois, lhes fornecem melhor coerência e clareza, do ponto de vista deles, do que a própria escrita do português formal. E por fim a perspectiva instrumental que está ligada às possibilidades de instrumentalizar os alunos para uma leitura e escrita mais eficiente.

Outro documento orientador foi criado pelo MEC⁴, em 2021, foi a ‘Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos’. Segundo BRASIL, (2021, p.23) esta proposta:

“Destacou-se, como principal objetivo deste trabalho, a elaboração de uma PROPOSTA CURRICULAR VISUAL PARA O ENSINO DE PSLs; com proposta que contemple os dois níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio) e modalidades de ensino cabíveis, entendendo que a Educação Bilíngue de Surdos deve ser uma modalidade de ensino presencial a ser ensinada numa perspectiva BILÍNGUE, VISUAL, FUNCIONAL, CONTEXTUALIZADA, AUTÊNTICA, INTERCULTURAL, MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA, CONTRASTIVA, BASEADA NO PERFIL E NAS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS”.

A proposta orienta um ensino voltado para o aspecto visual, uso de imagem simbólica/linguagem não verbal, mas que contempla as especificidades que auxiliam os surdos em seu processo de ensino e aprendizagem de forma que os materiais sejam contextualizados, autênticos, interculturais, multissemióticos, dialógicos e contrastivos. Ainda de acordo com a proposta curricular podemos dizer que:

“A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA,

⁴Ministério da Educação e Cultura

porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português. (BRASIL, 2021 p.23)”

Pensar o ensino de português a partir de um conceito de globalidade e totalidade é fundamental, pois todos os itens acima são, basicamente, fundamentais e essenciais para o desenvolvimento integral do surdo em relação ao ensino da língua portuguesa para eles.

Ainda não se tem publicações que abordem sobre o uso de figurinhas/imagens do aplicativo *WhatsApp* no ensino do português para surdos. O tema ainda é novo, foi feita uma busca no portal de periódicos da CAPES e em sites de busca. Importante, aqui, que sejam mostradas experiências que comprovem como é importante o uso desses recursos como ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Para compreender todo esse trabalho no ensino de português como segunda língua para surdos se faz necessário retomar conceitos básicos da linguística, pois estes são os norteadores do trabalho de um professor de línguas, as concepções de linguagem e língua que serão apresentadas são utilizadas pela pesquisadora.

De acordo com Vygotsky (2000), a função primária da linguagem é a comunicação, ela está presente no meio das pessoas no seu ambiente, posteriormente é convertida em fala interior. Ela é um conjunto de signos que proporciona aos sujeitos a troca social e que possibilita que eles compartilhem de um conjunto de simbolização da realidade.

Morato (2004) explica que compreender a linguagem como algo histórico e discursivo do sujeito, leva a uma perspectiva da dialogia. A teoria tem um olhar para a interação verbal e pelo uso real nas situações de comunicação.

Bakhtin (2003) destaca que as relações entre os seres humanos só ocorrem através da utilização da língua, isto é, é preciso que haja enunciados reais e únicos que se dão nas relações de interação. Smolka corrobora com os dizeres deste autor reforçando que:

Podemos depreender daí uma concepção de homem não como (sujeito) uno, mas (pelo menos) duplo, na luta/tensão constante – social, mental entre autonomia/submissão; homem capaz de ir experienciando e condensando diversas posições/papéis sociais, controlar (o outro, a si próprio) e resistir. Nesta concepção, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas (agente que) transforma as circunstâncias e se transforma (se produz) nesta atividade. De maneira talvez mais pertinente hoje, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem. Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e modo de (inter/operação, mas é também produto histórico, objetivado; é constituído/construtor do homem enquanto sujeito dá e na linguagem) (SMOLKA, 1995, p. 14).

O ser humano é feito na linguagem e pela linguagem, então é preciso que seja desenvolvido a linguagem e esse é um dos papéis das figurinhas, auxiliar no desenvolvimento da linguagem. De acordo com Vygotsky:

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções à linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra. A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligada que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente (VYGOTSKY, 2000 p. 11)

É através da linguagem que os seres humanos se desenvolvem, pois ela é o elemento estruturante no desenvolvimento do pensamento, das habilidades/capacidades humanas da linguagem e, conseqüentemente da aquisição e desenvolvimento organizacional do sistema da língua ao qual o sujeito está inserido em seus diferentes contextos cotidianos, na qual uma língua em comum é utilizada por uma mesma comunidade, sendo, portanto, o modelo linguístico para crianças ou sujeitos, sem uma língua, se conectam, por meio da assimilação e apreensão do uso da mesma para, então, passarem a compreender e a usá-la adequadamente com os demais membros desta comunidade e ser compreendido ou conseguir se expressar conforme as normas estruturantes desta língua. Isto lhe concede o sentimento de pertencimento e reconhecimento como participante desta comunidade. Agora veremos alguns conceitos de língua que norteiam essa pesquisa.

De acordo com Bakhtin (2003), a língua acontece em enunciados, podendo ser orais ou escritos. É uma necessidade do ser humano de expressão e exteriorização, sendo que seu processo de desenvolvimento se dá pela criatividade do sujeito. A língua se aprimora e desenvolve pelos gêneros do discurso: ao aprendermos a falar já aprendemos a estruturação dos enunciados. Esse desenvolvimento da língua se dá ao ouvir/ver a fala do outro. Nas primeiras falas do outro já conseguimos prever o gênero do discurso, saber como irá se dar esse diálogo. Dada sua composição e interação é que vão se mostrando as suas diferenciações. Assim sendo, para ser possível ter relações dialógicas é preciso ter uma língua. O monólogo também é um tipo de discurso. Já, a relação dialógica se dá nas relações entre os enunciados da comunicação verbal.

Para Bakhtin a língua somente acontece nas relações sociais. É pela interação que o locutor e o interlocutor se comunicam. A língua é ligada a questões ideológicas, ao pensamento e à consciência. E cabe a língua modelar esse sujeito.

Agora veremos os conceitos de translanguajamento, transmodalidade e a transemiótica que auxiliam no entendimento do trabalho de língua portuguesa para surdos.

De acordo com Lima (2020 p. 22) os universos significados pelo português e os universos significados pela Libras em travessia sociolinguística não se sobrepõem, caso contrário, iriam formar esse espaço denominado “translanguajamento”. Os surdos vivenciam dois universos de significados, mas um não está acima do outro, eles se completam formando outro universo e que precisa ser pensado quando se trabalha com esses sujeitos.

Os surdos perpassam por duas línguas e duas modalidades diferentes todo o tempo. Tudo isso faz parte do processo de translanguajamento do surdo. É importante ressaltar que uma pedagogia que contemple as especificidades dos surdos entenda esse processo de aprendizagem das duas línguas dentro da escolarização. Segundo Lima (2020, p.113)

Por isso, reafirmo que o translanguajamento e a transmodalidade consistem na capacidade, tanto das pessoas surdas como das ouvintes, para significar/sentir o mundo de diferentes modos, uma vez que estamos em constante trânsito entre línguas/mundos, ou seja, vivemos num processo ininterrupto de tradução. O translanguajamento e a transmodalidade permitem, assim, olhar tanto para a produção quanto para a gestão do conhecimento de uma perspectiva político-enunciativa, que admite as experiências de mundo ser construídas entre línguas. Isso significa que, ao escrever (ou atuar) em português, não é necessário que a pessoa surda assuma uma cosmovisão epistemologicamente oral-auditiva, até mesmo porque isso é impossível, senão que ela reafirme uma atuação efetiva sobre a sua realidade de mundo por meio dessa língua. Nesse sentido, o translanguajamento, e também a transmodalidade, incide sobre a tradução, revelando que não é a perspectiva de mundo que precisa mudar, senão o entendimento ideológico sobre a língua.

Esse conceito possibilita conceber o sujeito surdo pelas suas experiências e, além de tudo, contemplar a sua escrita sob um novo olhar, que é do translanguajamento e a transmodalidade. Ainda de acordo com Lima (2020, p. 120-121):

Partindo da noção básica de semiose como sistema de signos em sua organização própria (visual, sonora, verbal, corporal), entende-se que os discursos e os textos podem ser, sobretudo nas redes sociais o são, “multissemióticos”, isto é, são organizados pela interação entre diferentes semioses, sistemas de signos. Dessa maneira, uma semiose transcultural é um sistema de signos com uma organização “miscigenada”, “misturada” e, por isso, em geral, “bastarda”, isto é, ilegítima frente às semioses hegemônicas autorizadas pelos organismos sociais. Nessa linha de raciocínio, “transemiótica” é a travessia sociolinguística e intercultural entre diferentes semioses.

A transemiose está ligada a sociolinguística e a interculturalidade entre os diferentes tipos de semioses. Quando se pensa em português para surdos, utilizamos esses conceitos que falam

sobre a questão da interculturalidade e as diferentes semioses que levam a informação ao sujeito surdo e surdocego, considerando a forma como ele lida com tudo isso.

De acordo com Lima e Rezende (2019, p. 16)

Dada a ontoepistemologia dos(as) surdos, a multimodalidade da libras e as práticas sociolinguísticas translinguajadoras e transmodalizadoras dos(as) surdos(as), nas fronteiras sociolinguísticas, é possível promover a decolonialidade do poder, do saber e da linguagem no processo de letramento dos(as) surdos(as), porque ocorre, nessa complexidade sociolinguística, inevitavelmente, a ruptura com o racionalismo científico (linguístico e epistêmico) eurocêntrico.

O processo de letramento do surdo precisa ser trabalhado na perspectiva da translinguajamento e transmodalidade, pois esses conceitos favorecem um conhecimento que ultrapassa o que já se foi estudado sobre a aprendizagem de surdos e recorre a sociolinguística para mostrar que o processo de ensino e aprendizagem dos surdos vai além do que já foi estudado e pesquisado até aqui. O artigo vem mostrar na prática o que a teoria fala sobre o processo de aprendizagem para surdos.

Metodologia

Na busca de uma metodologia que contemple as necessidades e os anseios apresentados nesse artigo, foi escolhida pesquisa qualitativa, com a metodologia estudo de caso coletivo. De acordo com André (2013: p.97)

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

A investigação de fenômenos e o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, irão colaborar para uma pesquisa mais satisfatória. A problemática tem origem na prática profissional da pesquisadora e vem de encontro aos anseios dos alunos que frequentam os atendimentos. A proposta foi trabalhar com os alunos que frequentam o curso de português como segunda língua para surdos do CAS/GO na turma de quarta-feira no turno noturno, virtual. Os cursos do CAS/GO são presenciais, mas nesse período de pandemia e com o regime emergencial remoto, as aulas foram migradas para o virtual.

Os alunos são de diferentes cidades do Estado de Goiás e que estão estudando no ensino fundamental, no ensino médio, ensino superior e que não estão estudando, atualmente participam das aulas 20 alunos que têm faixa etária de 15 até 44 anos.

A pesquisa se deu primeiramente com a necessidade de trabalhar algo significativo e que chamasse a atenção dos alunos, então, foram pensadas as figurinhas do *whatsapp* para que todos pudessem participar de forma efetiva.

O regime de aula conta com bidocência, ou seja, nas aulas há um professor ouvinte e um professor surdo. O professor ouvinte ensina a parte teórica e o surdo trabalha a parte prática. Desta forma os professores começaram a perceber que durante as conversas os alunos utilizavam muitas figurinhas/imagens do *app*. Então resolveram utilizar essas figurinhas e suas descrições orais a partir do programa próprio para celular baixado nos aparelhos de surdos e, com isso, permitirem a eles criarem outras formas de promoverem a comunicação entre e com os seus alunos.

Ao fazerem as primeiras figurinhas às levaram para as conversas em sala de aula, incrementando nos conteúdos propostos e, com isso, perceberam que os alunos, também, começaram a participar. As aulas, que aconteciam via plataforma *meet*, eram divididas em momentos síncronos e assíncronos. A definição de Lemov e Champion (2021) para encontros assíncrono e síncrono deixa claro que:

A aprendizagem assíncrona acontece quando o trabalho de aprendizagem ocorre em diferentes momentos e em diferentes lugares – digamos, quando os estudantes preenchem uma atividade que você publicou on-line e lhe enviam de volta por e-mail, ou quando você grava uma aula em vídeo para que eles assistam no seu próprio tempo. Aprendizagem síncrona é o tipo que acontece ao mesmo tempo, mas em diferentes lugares. Qualquer tipo de aula que ocorre via Zoom, Google Meet ou inúmeras outras plataformas estão incluídas nesse conceito (LEMOV; CHAMPION, 2021, p. 11).

Assim, as aulas assíncronas ocorriam nos momentos em que os alunos não estão com os pares ao vivo e aulas síncronas são aquelas que são as aulas ao vivo e que ocorre interação

simultânea. As aulas de português acontecem nos dois formatos, então nos momentos assíncronos os alunos produziam figurinhas e respondiam o que achavam que era a escrita do português daquela figurinha. Nos momentos síncronos eram feitas atividades interativas e eles tinham que responder em Libras e em Português. Os momentos síncronos ocorreriam uma vez por semana e com duração de duas horas, já os momentos assíncronos tinham uma carga horária maior em torno de 4 horas semanais.

As figurinhas/imagens do aplicativo (*app*) possibilitaram imagens estáticas ou em movimento e era utilizada em sua maioria como um fundo cômico, dinâmica, uma sátira a algo, então, auxiliou, também, no desenvolvimento da linguagem, pois como não havia uma resposta certa para cada figurinha, isto é, um modelo único, cada sujeito surdo, participante do grupo, conseguia entender e fazer a sua própria leitura. Foi explicado pelos professores para os alunos que não existia o que era correto, mas que cada um poderia fazer a sua interpretação. Fora os encontros virtuais via plataforma *meet*, que serviam para explicar as atividades propostas e retirar dúvidas, as atividades, em si, eram respondidas de forma virtual através do próprio aplicativo do *whatsapp*, pelo *word* e, também, foram propostas atividades produzidas pelo *canva*, pelo *google* formas e filmagem dos alunos.

Essa proposta teve a duração de três meses. Ao final foi feita uma avaliação diagnóstica geral entre professores e alunos participantes sobre a proposta da atividade. Os alunos deram um *feedback* desse momento de aprendizagem e relataram que as atividades foram divididas em três etapas: criação ou leitura de figurinhas, filmagem em Libras sobre o que entendeu e escrita da língua portuguesa. A correção das atividades foi feita em grupo e individualmente. Também foi oportunizado a quem quisesse sanar dúvidas entrar em contato com os professores.

Resultados e Discussão

A título de exemplificação serão apresentadas algumas atividades sobre figurinhas realizadas nas aulas.

Na figura 1, a aluna B., fez uma figurinha e os demais colegas deveriam escrever o que eles achavam que poderia ser em português aquela figurinha. Nessa atividade não existe o certo ou errado, ao final da escrita de cada um eram compartilhadas as respostas e cada um poderia argumentar através da escolha de uma figurinha/imagem com coerência visual e tátil pretendida para se expressar como desejaria o que justificou o porquê da escolha daquela escrita, conforme pode ser observado nas imagens abaixo, referente a uma das propostas em que a professora solicita

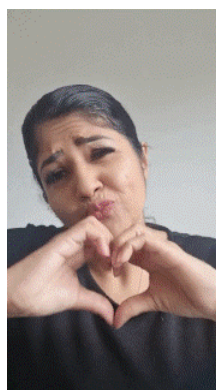
a criação de uma imagem que induz representação imagética de uma pessoa com ‘visão ou desejo futuro’ dela mesma, isto é, sua expressão facial de como representar esta proposta, como seria a figurinha? A imagem 1 criada por um dos participantes mostra o resultado abaixo:

Imagem 1



Na imagem 2 a professora faz a figurinha e manda para os alunos no momento assíncrono e pede que eles respondam, no momento síncrono. A imagem era colocada, no *power point*, e era dado um tempo para que eles pensassem e respondessem em qual contexto essa figurinha pudesse ser utilizada. Em seguida, era o momento de socialização da atividade em que todos argumentavam, em Libras, as suas opiniões.

Imagem 2



Na imagem 3, abaixo, é mostrada uma figurinha em que os professores pedem que os alunos tentem responder, por meio da proposta visual da figurinha/imagem que aparece nesta imagem, uma frase, em português escrito e cujo *gif* é ‘mandando ir para longe’.

Imagem 3

Escreva uma frase com essa figurinha *



Imagem 4

Perguntas Respostas 16

Escreva uma frase com essa figurinha

Eu deixei ele

2 respostas

Não quero saber

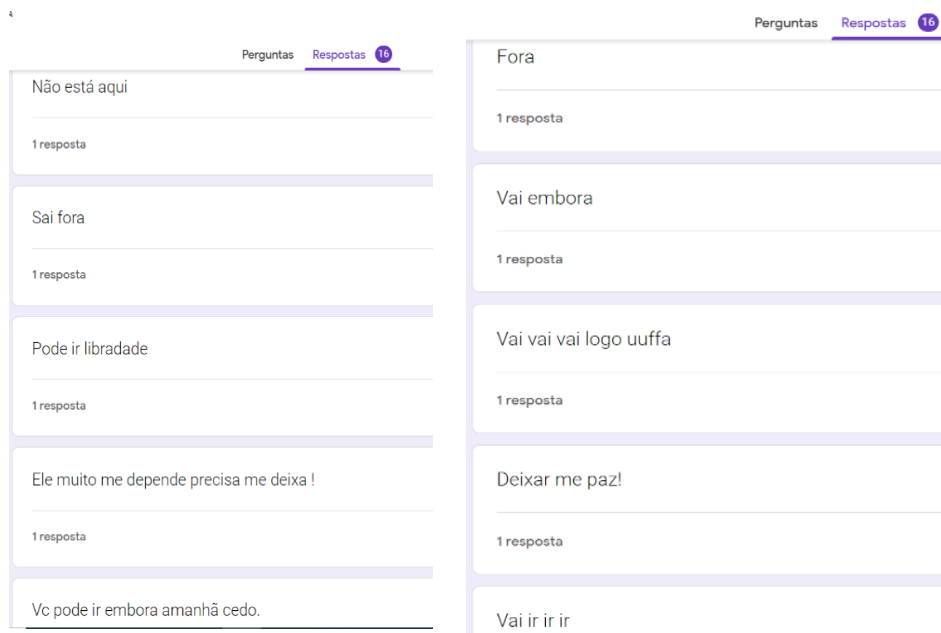
1 resposta

Vai

1 resposta

Vem desisti alivia

Imagem 5



As imagens 4 e 5 mostram as respostas. E pode-se ser observado que as respostas eram diferentes. A cada aluno foi dada autonomia para criarem a figurinha/imagem (linguagem não verbal), de acordo com o seu repertório linguístico, representante, naquele momento, da língua portuguesa pretendida.

Já na Imagem 7 foi solicitado aos alunos para escreverem, em português, a partir da figura proposta, qual a situação que essa, para eles, contemplava e era comumente utilizada em seus cotidianos. Com isto, foi criado um gif, pela professora, que mostrava a imagem dela querendo ‘contar alguma coisa, mas que não conseguia contar ou expressar esta vontade de contar o que queria’. As figuras 8 e 9 mostram as respostas das tentativas de escrita em português dos alunos, com base na imagem que tinham como referência nessa atividade.

Imagem 7



Imagem 8

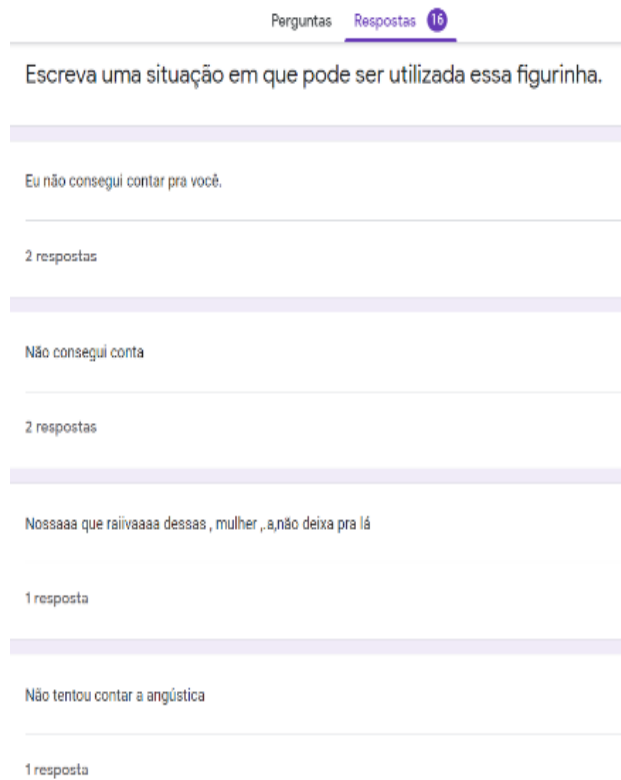


Imagem 9

Não conseguir te contei

1 resposta

Vai conseguir não ...

1 resposta

Não contar e segredo

1 resposta

Não vou contar

1 resposta

Nada não sei

Imagem 10

Não contar

1 resposta

N Conta

1 resposta

Raivas

1 resposta

Raiva

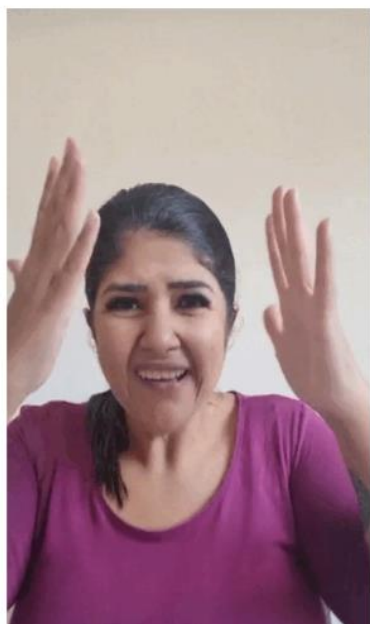
1 resposta

?

Na imagem 10 é apresentado um gif de que iria bater palmas, mas depois desiste. Nas figuras 11, 12, 13 e 14, é possível perceber que mesmo todos tendo uma visão parecida sobre o que aprendeu, precisam do seu repertório linguístico.

Imagem 11

O que para você significa essa figurinha? *



Perguntas Respostas 16

O que para você significa essa figurinha?

Eu vou falar a Libras pra você, mas não.

2 respostas

Parabéns... infeliz não vai ganhar

1 resposta

Não é certo parabens

1 resposta

Parabéns vai não

Imagem 12

	Perguntas
Não precisa	quero Festa não
1 resposta	1 resposta
Não feliz	A eh!! ,naoooo
1 resposta	1 resposta
Gol não	Não dá parabéns
1 resposta	1 resposta
Já era	Surpresa não
1 resposta	1 resposta
Perdeu	Não parabéns

Os *feedbacks* dos alunos sobre o uso de figurinhas/imagens para o ensino de língua portuguesa mostraram que: sobre o uso dessas direcionaram, visualmente e de percepção tátil, os alunos na percepção de maiores esclarecimentos sobre o que os enunciados das atividades propostas pretendiam, mesmo sendo numa língua com sistema vigente e majoritária como o português, no caso deles, reconhecidos como segunda língua (L2).

Isto nos leva a refletir que é reconhecido pelos pesquisadores, professores, profissionais da área e até mesmo para os próprios alunos surdos, a imensa dificuldade deles para produzirem textos ou discursos em português por escrito e, não pela falta de capacidade, mas por todo o processo excludente que tiveram na escolarização da escola regular.

Logo, fazer com que os alunos escrevam é e vem, acarretando, um emaranhado de desafios ainda presentes em seus cotidianos, apesar de avanços cumulativos de investigação que alavancam evidências sobre o tema, dentre outros na área que envolve o sujeito surdo, mas, apesar das discussões em tais investigações mostrarem informações similares, a grande maioria não traz tentativas efetivas de minimizar ou superar estes desafios. As imagens 13, 14 e 15 reforçam os comentários dos alunos sobre isso em seus *feedbacks*, conforme mostrado abaixo:

Imagem 13

Perguntas Respostas 16

Escreva o que você achou em aprender Língua Portuguesa utilizando as figurinhas.

As figurinhas é muito importante porque aprendi as coisas contexto de Português.

2 respostas

É mas gosta aprendizagem desafio Figurinhas português e maravilhosa ótima demais professora muito obrigada..

1 resposta

É muito bom que aprender português palavras as figurinhas. Eu gostei assim mas eu preciso aprender mais!

1 resposta

achei é importante aprender língua portuguesa, melhor conhecido como é as figurinhas palavras

Imagem 14

Perguntas Respostas 16

Mais ou menos eu aprendi um pouco, porque as figurinhas está muito confusa.

1 resposta

É importante praticar as figurinhas, também esclarecer o contexto.

1 resposta

Muito legal um pouco complicado pra quem tá aprendendo rsrsrs

1 resposta

Todos não pouco escreste talvez ... Português língua surdo

1 resposta

Que legaaal, é muito bom aprender é fácil, nada difícil!

Imagem 15

Sim, talvez esqueci palavras

1 resposta

Acho é muito legal

1 resposta

Menos e mas .

1 resposta

Muito bom .

1 resposta

Bom

Pode se perceber nos resultados que foram satisfatórios o trabalho com os alunos surdos, cujas propostas de atividades consistiram na atribuição de uma figurinha/imagem de um aplicativo tecnológico de celular, com significado, para se tentar converter, de forma contextualizada, uma representação que desencadeasse ou proporcionasse a eles, tanto o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa quanto da linguagem.

Ao se fazer uma relação com a teoria estudada de Bakhtin (2003) que fala da importância da dialogia nas aulas possa, inclusive, contribuir para o desenvolvimento nesse processo. Já

relacionando a teoria de Vygotsky (2000) podemos perceber que é nessa relação de pares e na interação que a linguagem se desenvolve. E de acordo com Lima percebemos que é preciso pensar nas questões do translanguajamento e da transemiótica para poder perceber o surdo em seu processo de escrita.

Conclusão

As figurinhas/imagens do aplicativo de celular, conhecido como *WhatsApp*, tiveram um papel fundamental no processo da aprendizagem dos alunos surdos, na escrita em português como segunda língua (L2). Por meio delas foi possível um aprendizado mais tranquilo e possibilitou quebrar paradigmas sobre o ensino da escrita dessa língua por parte dos alunos, participantes desta experiência investigativa. Tanto que foi notória uma boa adesão desses alunos referente aos conteúdos e atividades propostas. É interessante que se possam aprofundar estudos e pesquisas sobre o uso deste aplicativo e de seus elementos imagéticos neste processo de aprendizagem dos surdos.

Também foi mostrado que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pode se tornar mais prazeroso, confortável e atual quando interligado ao cotidiano de todos. As teorias reforçam que a linguagem pode ser desenvolvida de forma dialógica, principalmente para os surdos, que são privados do desenvolvimento da língua(gem) desde a mais tenra infância e que há meios, como nos exemplos acima, que podem auxiliar a minimizar ou superar tal privação. Para tanto, o ensino de uma língua ou outra língua com seu sistema de escrita, precisa ser pautado em uma perspectiva de dialogia e de interação, em que a língua é viva, em seu uso prático, e que os professores precisam arranjar meios para alcançar os objetivos e necessidades de seus alunos.

É fundamental que se respeitem as questões linguísticas, identitárias e socioculturais dos surdos que, mesmo vivendo imerso em uma cultura majoritária ouvinte, sofrem implicações sociais, influências comportamentais e algumas questões linguísticas como o uso inadequado e misturado da língua portuguesa em sua língua materna – a Libras, e isto traz demarcações que os inferiorizam, tais como o fato de serem percebidos como sujeitos incapacitados de produzirem textos em português escrito para exporem suas experiências. Estas últimas precisam ser valorizadas, respeitadas e aproveitadas no processo de ensino e aprendizagem do surdo. Essa pesquisa mostra como podemos ter um ensino significativo da língua portuguesa para os surdos.

Os professores de surdos precisam estar atentos às reais necessidades dos mesmos, e necessitam fazerem o uso daquilo que eles, os alunos, utilizam no seu dia-a-dia e, como auxílio, o

uso de tecnologias, comuns a ouvintes e surdos, como instrumentos vistos como aliados no processo de ensino e aprendizagem do português por escrito. Somente com práticas que contemplem as especificidades e que falem a ‘mesma língua’ dos nossos estudantes é que poderemos ter um avanço no ensino de surdos no Brasil.

Referências

ANDRÉ, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.* Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 01 outubro de 2021.

_____. *Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

LEMOV, D.; CHAMPION, T. L. *Ensinando na Sala de Aula On-line: Sobrevivendo e Sendo Eficaz no Novo Normal*. Edição: 1. Grupo A. Selo Penso, 2021.

LIMA, H. José de; REZENDE, T. F. *Escritas em português por surdos(as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade*. Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/html>> . Acesso em: 24 out. de 2021.

LIMA, H. José de. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas [manuscrito]* / Hildomar José de Lima. - 2020. 191 f.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO et al. *Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos*. 1 ed. Brasília. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

SMOLKA, A. L. *Justamente a concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal*. Temas Psicol. v. 3, n. 2, Ribeirão Preto ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003> Acesso em: 27 de outubro de 2021.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Aprovado em abril de 2023.

Publicado em julho de 2023.