



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS: AS RELAÇÕES ENTRE IMAGEM E ESCRITA

Hermes Renato Hildebrand

Universidade Estadual de Campinas – IA

hrenatoh@gmail.com

Aryane Santos Nogueira

Universidade Estadual de Campinas – IEL

aryane.santos.nogueira@gmail.com

Ivani Rodrigues Silva

Universidade Estadual de Campinas – IEL

ivani.rodrigues.silva@gmail.com

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Universidade Estadual de Campinas – IEL

kateoliveira@hotmail.com

Introdução

Ao refletir sobre a história do material didático, Paiva (2009) traz um breve panorama sobre a origem da escrita e do livro. Esta autora nos faz lembrar que, ao fazermos referências aos materiais didáticos, muito facilmente nos vem à mente a imagem do livro. De acordo com Paiva (2009), o precursor do livro foram folhas de papiros coladas e enroladas em cilindros de madeira que se prestavam à leitura com grandes dificuldades, uma vez que os rolos eram enormes e pesados, difíceis de serem transportados e de serem manuseados.

Segundo essa mesma autora, o livro, tal como o concebemos hoje, aparece apenas por volta de século II d.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do “volumen” pelo codex, que já se aproximava do formato de livro que



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

conhecemos hoje, mas era bem mais pesado e maior, constituído de várias folhas de papiro ou de pele de animais. Esse novo formato permitia a indexação e paginação e, portanto, maior facilidade para a leitura.

No entanto, se olharmos mais detidamente para a estrutura dos livros didáticos podemos perceber que eles têm se mantido mais ou menos estáveis desde que foram instituídos como material escolar e que passaram a ocupar um papel central na educação. Há sempre um texto literário para ser lido, exercício para ser respondido, orientações aos alunos ou aos professores como referência e, imagens que servem para ilustrar os textos. É claro, que hoje em dia, com os vários suportes midiáticos disponíveis, os professores têm à sua disposição uma infinidade de materiais didáticos e de formatos que podem ser usados e que permitem abordagens diferenciadas. No entanto, segundo Paiva (2009), ainda há uma preferência para o ensino de línguas que está materializado nos livros didáticos com uma estrutura fixa e pré-determinada e acrescentamos, com pouco uso dos novos suportes e de outras tecnologias.

Por outro lado, na Cultura Ocidental, a linearidade da oralidade e escrita ainda exerce forte influência na constituição de nossas subjetividades. Estas formas de produção de linguagem têm, até muito recentemente, determinado nossas produções em todas as áreas de conhecimento (FLUSSER, 2007). No entanto, a partir da Revolução Industrial e da adoção do Sistema Econômico Capitalista emergem os sistemas e suportes de comunicação de massa e, mais recentemente, os sistemas de comunicação pós-massivos (LEMOS, 2007). Para ele,

Se na cidade industrial os meios de massa configuram o espaço urbano (a imprensa, o rádio, o telefone e a televisão foram e ainda são fundamentais para definir relações de trabalho, de moradia, a constituição dos subúrbios e enclaves urbanos), na cibercidade contemporânea estamos vendo se desenvolver uma relação estreita entre mídias com funções massivas (as “clássicas” como o impresso, o rádio e a TV), e as mídias digitais com novas funções que chamaremos aqui de “pós-massivas” (internet, e suas diversas ferramentas como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, redes P2P, *softwares* sociais, e os telefones celulares com múltiplas funções). A evolução do binômio cidade-comunicação acompanha o desenvolvimento das tecnologias de comunicação. (LEMOS, 2009, p.50)

Esses sistemas de comunicação e de geração de produtos simbólicos estão fortemente dominados pela proliferação de imagens: a fotografia, televisão, vídeo, propaganda, jornal, revista, histórias em quadrinhos, internet, celulares, redes sociais que se destacam pelas características semióticas (SANTAELLA, 2005) e híbridas, ou

seja, envolve imagem, narrativas, textos, sons, animações, jogos eletrônicos que resultam em experiências sensoriais e perceptivas importantes aos leitores/espectadores que, hoje, denominamos de “interatores” (MURAY, 2007).

Neste sentido, uma questão importante diz respeito à essas mudanças propiciadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação e sua relação com as escolas. Assim, como Santaella (2005), Rojo (no prelo) salienta que essas tecnologias permitiram uma hibridização intensa: linguagem escrita, sonora, imagética que aparecem juntas em todos os dispositivos e interfaces, o que nos possibilita experienciar diferentes práticas de letramento.

Daley (2010), por exemplo, defende a necessidade de expansão do conceito de letramento corrente – aquele bastante ligado às práticas de letramento legitimadas no contexto escolar – por meio da compreensão de que há hoje em dia um domínio das telas de televisores e computadores nas vidas das pessoas. Esta autora, em consonância ao que aponta Lemke (2002), acredita na possibilidade de ampliação de significados quando há uso de várias linguagens. Neste sentido, os alunos deveriam ser preparados não só para a leitura das linguagens multimidiáticas como também para a produção, engajando os alunos em práticas de letramento crítico.

No entanto, não se pode esquecer que, na Cultura Ocidental, a escrita ainda assume um papel fundamental de exercício de poder na legitimação da dominação econômica, política, social e cultural, de discriminação e de exclusão. O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento. Para tanto, entendemos que os processos de letramento e inclusão social: política, econômica, cultural, digital, etc., devem ser tratados como processos políticos através dos quais, grupos excluídos têm acesso a bens culturais que lhes são sonegados.

Percebemos que as escolas não têm acompanhado essas mudanças e ainda apresentam práticas de letramento baseadas nos processos de codificação e decodificação. Rojo, atenta para estas questões e argumenta que “se os textos mudaram, mudam também as competências/capacidades de leitura e produção de textos requeridas” (no prelo, p.13) o que nos conduz à necessidade de preparar os alunos para uma leitura crítica destes textos multimodais.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

No caso dos surdos, observa-se nas escolas um desconhecimento por parte dos professores e profissionais a respeito da surdez e de suas singularidades. A Língua de Sinais - LIBRAS, quando aparece neste contexto, tem seu uso bastante simplificado, havendo ainda uma não valorização desta língua quando se planeja o ensino para escolares surdos.

A falta de material de ensino específico para esse grupo de pessoas, guiados pelos preceitos da educação bilíngüe que apregoa os benefícios desses alunos de terem seu acesso à informação baseado em metodologias de ensino de segunda língua, é outro ponto que pode ser destacado.

A questão da imagem neste caso aparece negligenciada visto que nos livros e materiais disponíveis ainda é possível perceber que estas, muitas vezes, servem apenas de ilustração de um texto escrito ou ainda como um meio concreto de ensinar algum conceito a estes alunos surdos.

Levando em consideração as questões até agora apontadas, voltamos nosso olhar para um distanciamento das narrativas grafocêntricas da escrita e para a busca pela compreensão das práticas sociais dos sujeitos surdos. De fato, o foco principal desta pesquisa é a necessidade de estratégias e de materiais de ensino diferenciados nas práticas de letramento(s) deste grupo, que respeitem a situação bilíngüe do indivíduo surdo e que considerem uma necessidade atual, até mesmo pela emergência das tecnologias contemporâneas, de repensar as práticas de letramento destes alunos no contexto escolar. Sendo assim, como etapa inicial de nosso trabalho, mapeamos e analisamos os materiais didáticos disponíveis hoje, desde impressos, vídeos ou mesmo conteúdos de websites. E sob a luz dos resultados desta etapa inicial de análise, partimos para uma segunda etapa de nosso trabalho: tradução e adaptação de jogos eletrônicos em duas dimensões - 2D para surdos.

Primeira etapa: mapeamento e análise de materiais didáticos já existentes

Atualmente, no bojo dos estudos da Linguística Aplicada sobre educação de surdos vislumbramos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua do surdo e o português, seja na modalidade escrita ou oral, como segunda língua, e encontramos diversos estudos: sobre a língua de sinais (FERREIRA-BRITO, 1986; GESSER, 2006; FREITAS, 2009), sobre os contextos escolares