


Contribuições da Multimodalidade no entendimento da visualidade em materiais didáticos de português L2 para surdos

Contributions of Multimodality in understanding visuality in Portuguese as L2 teaching materials for deaf

Contribuciones de la Multimodalidad en la comprensión de la visualidad en los materiales didácticos portugueses L2 para sordos

Renato Caixeta da Silva¹
 0000-0003-3274-3071

RESUMO: Neste artigo, intenciona-se apresentar e comentar alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento, financiada pelo CNPq (Chamada PQ4/2021), que tem as seguintes perguntas como norte: Quais seriam as características de um material didático para o ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos? Como essas características podem contribuir para a promoção do conhecimento da língua e de seu uso? Pretende-se mostrar os tratamentos específicos dados à visualidade em materiais didáticos para surdos, por meio de trabalhos didáticos elaborados por Freitas (2018) e Silva e Guimarães (2018). A visualidade presente nesses materiais didáticos de PL2 a surdos é abordada a partir dos estudos sobre multimodalidade, na perspectiva sociosemiótica, com base Kress (2010), Van Leeuwen (2005), Kress e Van Leeuwen (1996) e Kress e Van Leeuwen (2001). Detem-se nos conceitos de representação, modo semiótico, recursos semióticos, e questões ligadas à Gramática do Design Visual com respeito às metafunções representacional, interacional e composicional. As análises apresentadas indicam a visualidade como elemento fundamental para a educação de surdos, envolvendo imagens (fotos, desenhos, gráficos e quadros), Libras em imagem estática ou em vídeos, e a escrita em português. Além disso, as análises mostram que diferentes imagens contribuem para o desenvolvimento do conteúdo de PL2 a surdos, integrando e evidenciando, metodologicamente, imagens estáticas, vídeos, uso de Libras e língua portuguesa escrita, promovendo representações, interações e organizações textuais que podem ajudar no desenvolvimento da língua alvo, respeitando a visualidade como algo fundamental na comunicação entre e com surdos.

PALAVRAS-CHAVE: multimodalidade; ensino de português para surdos; materiais didáticos; visualidade.

ABSTRACT: In this article, we intend to present and comment on some partial results of ongoing research funded by CNPq (Call PQ4/ 2021), which is guided by the following questions: What would be the characteristics of teaching material for teaching Portuguese as

¹ Doutor em Letras - Estudos da Linguagem pela PUC-Rio (2012); professor titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e-mail: rencaixe@yahoo.com.br/
rencaixe@cefetmg.br

a second language (PL2) for the deaf? How can these characteristics contribute to promoting language knowledge and its use? It is intended to show the specific treatments given to visuality in teaching materials for deaf through teaching materials prepared by Freitas (2018) and Silva and Guimarães (2018). The visuality present in these materials for deaf is approached from studies on multimodality under a social semiotic perspective, based on Kress (2010), Van Leeuwen (2005), Kress and Van Leeuwen (1996) and Kress and Van Leeuwen (2001), focusing on the concepts of representation, semiotic mode, semiotic resources, and issues linked to the Grammar of Visual Design concerning representational, interactional and compositional metafunctions. Analyzes are presented that have indicated visuality as a fundamental element for the education of deaf people, involving images (photos, drawings, graphs, and pictures), Libras in static images or videos, and writing in Portuguese. The analyses show that different images contribute to the development of PL2 content for deaf people, integrating and highlighting, methodologically, static images, videos, use of Libras, written Portuguese language, promoting representations, interactions, and textual organizations that can help in the development of the language target, respecting visuality as something fundamental in communication between and with deaf people.

KEYWORDS: multimodality; portuguese teaching to deafs; teaching materials; visuality.

RESUMEN: Este artículo presenta y comenta algunos resultados parciales de investigación en curso financiada por el CNPq (Convocatoria PQ4/ 2021) que se orienta mediante las preguntas: ¿Cuáles serían las características del material didáctico para la enseñanza del portugués -PL2 para sordos? ¿Cómo las características pueden ser relevantes en la promoción del conocimiento de la lengua y su uso? Se desea mostrar los tratamientos específicos de la visualidad en los materiales didácticos para sordos, a través de trabajos elaborados por Freitas (2018) y Silva y Guimarães (2018). La visualidad presente en estos materiales de PL2 para sordos se aborda desde estudios sobre multimodalidad desde una perspectiva sociosemiótica, (Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005; Kress y Van Leeuwen, 1996; Kress y Van Leeuwen, 2001; centrándose en los conceptos de representación, modo semiótico, recursos semióticos y a la Gramática del Diseño Visual con respecto a las metafunciones representacional, interaccional y compositiva. Se presentan análisis que han señalado la visualidad como fundamental para la educación de sordos, involucrando imágenes, Libras en imágenes estáticas o videos y el portugués. Los análisis revelan que diferentes imágenes contribuyen al desarrollo de PL2 para sordos, integrando y resaltando imágenes estáticas, videos, uso de Libras, portugués escrito, promoviendo representaciones, interacciones y organizaciones textuales que pueden facilitar el desarrollo del portugués, respetando la visualidad como algo fundamental en la comunicación entre y con sordos.

PALABRAS CLAVE: multimodalidad; enseñanza del português a sordos; materiales didácticos; visualidad.

Introdução

Este artigo é fruto de parte dos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Características de materiais didáticos apropriados para ensino de língua portuguesa a surdos”, financiado através do Programa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

As perguntas norteadoras da pesquisa são: Quais seriam as características de um material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos? Que características presentes nos materiais didáticos para ensino de Português como segunda língua para surdos podem ser consideradas pertinentes para a promoção do conhecimento da língua portuguesa e de seu uso? Assim, procura-se evidenciar as características de um material didático específico para o ensino de português como segunda língua (PL2) para surdos e os recursos tecnológicos e de significação envolvidos em um material didático para esse fim.

Pretende-se, nesse sentido, cumprir o objetivo de delinear características de um material didático para o ensino de português direcionado a surdos, que seja compatível com as especificidades desses alunos e que considere o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua (L2) (Quadros, 2008; Quadros; Schmiedt, 2006; Kawase, 2020). O presente artigo, então, é fruto de algumas análises de parte do *corpus* constituído de materiais didáticos de português para surdos, mais especificamente voltadas ao uso de recursos visuais em materiais didáticos elaborados para o ensino de português a crianças surdas na escola regular de Ensino Fundamental I. O corpus será descrito mais detalhadamente em sessão específica neste artigo.

A proposta de pesquisa maior a que este estudo específico está vinculado, por voltar-se para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos em contexto brasileiro, e por dedicar-se ao entendimento a respeito de materiais didáticos para ensino e aprendizagem de línguas, é, portanto, um trabalho em Linguística Aplicada. Entendem-se as questões da linguagem, inseridas na prática social de ensinar e aprender línguas (Almeida Filho, 2011), como objetos dessa área de conhecimento. Dialogando com os conhecimentos produzidos na área de Educação e Surdez, tem-se um estudo em consonância com a Linguística Aplicada contemporânea (Allwright, 2006; Lopes, 2006).

Ao pensar em características de materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos, adota-se a ideia de que a segunda língua é aprendida no contexto em que é usada (Paiva, 2014). Nesse caso, entende-se o português escrito como segunda língua (L2) dos surdos, que deve ser

aprendido para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além do conhecimento linguístico (ou seja, das regras e do léxico).

Esta pesquisa envolve conhecimentos em Linguística Aplicada voltados para a temática de produção e caracterização de materiais didáticos diversos, estudos sobre educação linguística de surdos, pesquisas na área e materiais já produzidos ou propostos para a promoção do ensino de português respeitando a situação dos surdos.

Ressalta-se que as imagens e outros elementos visuais têm importância nas ações educativas há muito tempo, sempre servindo a diferentes propósitos, tais como ilustrar conceitos, eventos, procedimentos, textos; organizar e realçar conteúdos; ser o conteúdo a ser estudado, como tabelas, gráficos, esquemas, mapas, reproduções de obras visuais. Portanto, pode-se dizer que fotografias, desenhos, vídeos, cores e formas geométricas são frequentemente utilizadas em aulas e em materiais didáticos diversos, desde livros didáticos e paradidáticos até livros de literatura, atlas, dicionários, apresentações em *Power Point* etc. Nessa perspectiva, a imagem é mediadora do ensinar e do aprender.

Na sociedade contemporânea, junta-se à mídia impressa e televisiva o uso das imagens nas diferentes oportunidades de comunicação promovidas pela internet. Além de *homepages*, verifica-se que as imagens ganham cada vez mais protagonismo na comunicação via celular, com o uso de aplicativos como *Whatsapp* e demais redes sociais em geral. Não são apenas as imagens divulgadas nessas redes, mas também há imagens produzidas pelos próprios usuários. Diante disso, decorre a necessidade de desenvolver o letramento visual da população, sobretudo na escola, visto que esse desenvolvimento não se dá de maneira intuitiva.

Especificamente com relação a pessoas surdas, sabe-se que sua comunicação acontece no campo visual. A língua de uso cotidiano da comunidade surda brasileira, sua primeira língua (L1), é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de natureza visual-espacial, diferentemente da língua portuguesa, cuja natureza é oral-verbal (Quadros; Schmiedt, 2006). Tal fato justifica a ideia de que o material didático de ensino de língua portuguesa para essas pessoas não pode ser igual ao material didático de língua portuguesa para os demais alunos da escola brasileira.

Isso porque há especificidades dessa comunidade que precisam ser consideradas: a língua portuguesa não é previamente conhecida por boa parte dos surdos por exposição natural, isto é, elas não adquiriram essa língua oralmente, logo, seu ensino não poderia ser uma conscientização de regras de uma variante padrão que rege a escrita e o uso formal; a língua 2 a ser aprendida pode ter como referência a L1 dos surdos (no caso, a Libras), e daí decorre outra característica: o uso de imagens deve ser incentivado para estimular associações entre elementos linguísticos em português e em Libras. Ao mesmo tempo, em muitas situações, ainda é necessário que a aprendizagem de Libras e Português como L2 aconteça simultaneamente, pois os alunos chegam à idade escolar sem conhecimento de ambas as línguas por vários motivos, dentre eles, falta de convívio com outros surdos e tentativas de oralizar crianças surdas por procedimentos clínicos.

Portanto, neste artigo, defende-se a ideia de que imagens podem servir como recursos de ensino para surdos, intermediando a relação entre conceitos e significantes em língua portuguesa, bem como recurso de sinalização e de organização do trabalho escolar (hora de escrever, hora de ler, momento de pensar sobre a língua, etc.). Ademais, defende-se que o ensino funcional da língua portuguesa para surdos deve priorizar o uso das habilidades de ler e escrever em conjunto com a aquisição dos elementos lexicais e gramaticais, em detrimento de um ensino formalista e baseado em entendimento e memorização de regras gramaticais e categorias.

O foco deste trabalho, então, no âmbito do projeto maior em desenvolvimento, é mostrar como os estudos de multimodalidade podem contribuir para a promoção e o entendimento da visualidade em materiais didáticos de língua portuguesa como L2 para surdos brasileiros. Com isso, a contribuição deste estudo reside na produção de conhecimentos que possam nortear iniciativas de produção de materiais didáticos específicos de maneira sistemática e embasada em dados reais e conhecimentos científicos. Justifica a necessidade de tal o fato de livros didáticos de português adaptados para surdos não serem suficientes nem adequados. Nos dizeres de Miranda (2019, p. 255),

LD de ensino de LP adaptado em Libras para as crianças surdas configura-se como (i) substância, apenas apresentando a L1 e L2 —

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 2, p. 146-170, 2024.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

as diferentes línguas circulam no ambiente do LD, mas não estão para o ensino das línguas envolvidas; (ii) como instrumento — a LS permeia os conteúdos tanto dentro da sala de aula quanto no LD, mas no que se refere ao conteúdo disciplinar LPL2, não se adequa a metodologias que fundamentem o ensino de segunda língua; e, por fim, (iii) como objeto, os LDs pesquisados não ensinam sobre a LP como segunda língua numa perspectiva que permita à criança surda e aos professores a comparação, o equilíbrio e os alinhamentos das diferentes línguas em uso.

Para trazer a contribuição e o foco mencionados nos parágrafos anteriores, este artigo apresenta, após esta introdução, alguns conceitos dos estudos sobre multimodalidade, discutindo-os de maneira a mostrar como eles podem contribuir para estudo e a utilização da visualidade em materiais didáticos de português como L2 para surdos. Em seguida, são apresentados dois exemplos de materiais didáticos, recentemente produzidos em Minas Gerais por professoras pesquisadoras em situações diferentes, mostrando como a visualidade é ali tratada e trabalhada, de modo a promover o ensino de português para crianças surdas no Ensino Fundamental I. A partir do exposto, são tecidas interpretações pertinentes ao ensino de português na modalidade escrita para surdos, e apresentadas as implicações do presente estudo, bem como as possibilidades de novos empreendimentos acadêmicos que possam complementá-lo.

Multimodalidade e conceitos na produção de materiais didáticos

O ensino de português escrito como L2 para surdos envolve duas línguas que se constituem em dois modos semióticos diferentes e, conseqüentemente, com recursos de significação distintos. A Libras, L1 dos surdos, recorre aos modos visual e espacial, tendo como recursos semióticos os sinais realizados com as mãos, a expressão facial, a organização espacial dos membros em uma conversa, e o uso de outras partes do corpo (Pereira *et al.*, 2011). Já a língua portuguesa, como L2, tem caráter oral auditivo e escrito, e recorre a recursos de significação verbal: fonemas, sílabas, entonação, morfemas, palavras, ordenação linear e ou sintagmática dos

elementos linguísticos, entre outros, podendo ser realizada de modo que os usuários se veem ou não.

A visão sociossemiótica da linguagem (Halliday, Hasan, 1989), adotada nos estudos de multimodalidade, é parte da tradição funcionalista de estudos da linguagem. Segundo Van Leeuwen (2005), os recursos semióticos são ações ou artefatos usados no ato de comunicação, e podem ser fisiológicos (como a voz, os gestos e as expressões faciais) ou produzidos por meio de tecnologias (como canetas, papéis, programas de computador, tesouras, tecidos etc.). Tais recursos, também conhecidos como signos, possuem um significante – algo observável, como a expressão facial, a imagem acústica e o traço no papel) – e um significado, um conceito, como aprovação ou objeto representado. Nessa tradição sociossemiótica, considera-se que a utilização de recursos semióticos está atrelada ao contexto social de uso da linguagem e das práticas discursivas e sociais nele presentes, sendo o contexto fundamental na variação do significado em termos funcionais.

A conscientização desses conceitos pode levar ao entendimento de que, no caso de ensino e da aprendizagem, em que se envolvem línguas com diferentes recursos semióticos, cada recurso tem seu potencial semiótico. Como potencial semiótico, Van Leeuwen (2005) compreende a capacidade de produção de significados que cada recurso tem, que se liga às propriedades observáveis inerentes a ele, pois os significados não são prontos e fixos, mas sim construídos e reconstruídos em consonância com o contexto social e com as necessidades dos usuários do sistema semiótico. Isso implica dizer que a percepção é seletiva, ou seja, nunca é igual em diferentes contextos, nem a todas as pessoas. Tal ideia está atrelada ao ensino e à aprendizagem de uma língua a um sujeito usuário de outra como L1, mais especificamente quando as línguas envolvidas são constituídas em diferentes modos semióticos, como Libras e Português.

A consequência disso é que o ensino de português para surdos não ocorre apenas por exposição à língua escrita sem referência ao conhecimento prévio, seja ele de mundo ou em L1, quando há a aprendizagem de Libras anteriormente. Assim, defende-se, aqui, que o uso de imagens e diferentes recursos visuais em materiais didáticos é uma condição *sine qua non* para se promover acesso à segunda língua,

respeitando o fato de surdos em geral organizarem e desenvolverem o ato comunicativo em uma cultura própria, predominantemente visual. O aspecto visual da escrita precisa ser destacado, a Libras como L1 – referência e como língua de instrução – é necessária, e essas duas coisas (visual e Libras) são o ponto de partida para o ensino de Português como L2 a surdos.

A compreensão dessa diferenciação entre os recursos semióticos das duas línguas envolvidas no ensino de Português como L2 para surdos leva à visão de que a representação acontece por meio dos usos possíveis de diferentes modos e recursos semióticos, de modo agentivo. São os seres humanos que constroem significados sobre algo, considerando os potenciais semióticos dos recursos conhecidos, seus interesses, as visões de mundo e as disponíveis formas de divulgação desses significados (Kress, 2010; Kress; Van Leeuwen, 1996). Isso significa que ensinar português a surdos como L2 não é o mesmo que ensinar, por exemplo, inglês para falantes nativos de português. Nesse caso, as duas línguas, embora distintas e com recursos de significação diferentes, são constituídas do mesmo modo semiótico. Já no ensino de português como L2 para surdos, há uma distinção muito marcante entre os modos semióticos de abordar o mundo conhecido a ser representado, as relações sociais envolvidas e os modos de organização do discurso. Então, considerando a especificidade da comunicação entre surdos que se baseia no visual, o ensino de português também pode (e convém que se faça) apelar para elementos visuais em materiais didáticos.

A partir disso, decorre a importância dos conhecimentos trazidos pela Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 1996). Essa não é uma gramática normativa, mas descritiva do uso das imagens na sociedade ocidental contemporânea, e a sistematização por ela apresentada pode servir de referência e posta em prática por desenvolvedores de materiais didáticos para a educação de surdos em geral, em específico para o ensino de português. A seguir, apresentam-se alguns dos conceitos julgados pertinentes à proposta de produzir materiais didáticos para o ensino de português para surdos no Brasil, considerando aspectos representacionais, composicionais e interacionais do uso de imagens.

Primeiramente, discorre-se sobre a noção de narrativas e os vetores

envolvidos em uma representação visual. Por narrativa visual, Kress e Van Leeuwen (1996) entendem uma representação imagética que envolve ações de participantes representados, direcionadas ou não a outros participantes. A visualização de ações pode acontecer por vetores possíveis de serem traçados, que mostram a presença de uma ação e o direcionamento desta a outro participante. Essa ideia é importante, considerando que a percepção disso pode ajudar na ilustração por partes de textos narrativos e instrucionais, por exemplo, permitindo uma conexão a ser mostrada pelos desenvolvedores do material didático, pelo professor ou pela professora, e percebida por parte dos alunos de maneira explicitada. Os próprios vetores podem ser traçados na imagem com mais destaque em níveis mais iniciantes, de modo a enfatizar a compreensão e a possível produção de textos, mostrando o que se faz, como se faz, a que ou quem se faz.

Já a representação de conceitos pode acontecer com o uso de diferentes situações a serem visualizadas, ou seja, de diferentes imagens que mostrem categorias ou elementos de composição etiquetados, por exemplo, com as palavras ou os conceitos escritos em português, e possivelmente uma representação imagética (desenho, fotografia ou vídeo) em Libras. A recorrência e o uso diversificado de imagens, nesse caso, parecem ser importantes para fixação.

Quanto a aspectos da composição, defende-se que a localização de elementos de informação na página, a saliência e a moldura podem ser utilizadas de maneira consciente pelos produtores de materiais didáticos, e seriam importantes de serem observadas pelos usuários docentes em suas aulas. Nesse sentido, pode ser importante a organização vertical ou horizontal de determinados conteúdos, de modo a explicitar o que é almejado e o que é meio para se chegar ao que se almeja, o que se conhece e o que é novidade. Ainda nessa perspectiva, elementos de saliência poderiam ter crucial importância para a promoção de um ensino mais sistematizado, mostrando diferenças lexicais e gramaticais (como o uso de morfemas, por exemplo). Cores diferentes, por sua vez, podem ser usadas para a organização das atividades, e formas podem servir de molduras para separar informações que merecem destaque. Ao mesmo tempo, uma mesma cor ao longo de um texto escrito pode mostrar claramente elementos semelhantes de coesão, sinônimos, repetições

e coerência.

A conscientização de aspectos interacionais envolvidos no uso de imagens também merece atenção por parte de desenvolvedores de materiais didáticos de português como L2 para surdos. O posicionamento de um personagem do material ou dos textos usados, olhando ou não para o espectador (no caso, para o aluno), pode trazer uma situação de conversa com ele ou de identificação. Já a ausência desse olhar direcionado ao espectador, voltando-se a outro elemento da imagem, pode permitir melhor explicação e entendimento da narrativa apresentada, da descrição, ou do procedimento descrito. O entendimento da narrativa ainda pode ser promovido pensando-se em um plano aberto, mostrando a ação em um determinado contexto (cenário, instrumentos, companhias). O foco em parte do corpo ou em uma posição de meia distância, como as mãos, pode ser importante, por exemplo, para mostrar um sinal em Libras, e isso pode ser auxiliado também com o uso explicitado de vetores.

Não se defende aqui que a Gramática do Design Visual e outros estudos de multimodalidade sejam uma espécie de camisa de força, obrigatória para qualquer pessoa envolvida na produção de um material didático para surdos. Na verdade, defende-se que o uso consciente de imagens e outros recursos visuais no ensino de português como L2, não apenas com caráter ilustrativo, é importante para a construção de sentidos e conhecimentos. Mais que um ensino bilíngue (envolvendo duas línguas), é possível pensar em uma educação linguística multimodal (Silva, 2019), com uma produção de materiais didáticos diversos, teoricamente e cientificamente embasada, não feita de maneira intuitiva. Mesmo considerando que a intuição do professor é importante na vida cotidiana em sala de aula, essa intuição pode ser abastecida por conhecimento linguístico e educacional, sistematizado de maneira consciente. Ademais, pensando em multimodalidade como algo inerente à produção de materiais didáticos, e como o estado natural da comunicação humana (Kress, 2010), entende-se, neste trabalho, que assumi-la nos estudos de linguagem em geral é assumir uma visão de texto que considere a coexistência dos diferentes modos no texto. Isto é, em um ato de uso da linguagem, assume-se que a comunicação se dá por meio de outros modos semióticos além do verbal (Silva,

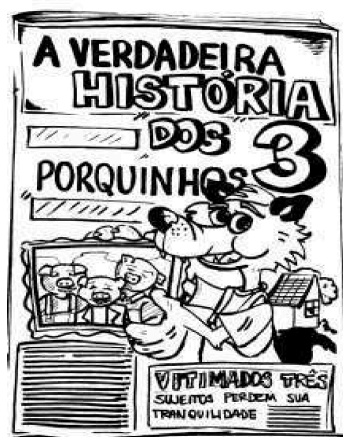
2021), e que Libras e imagens precisam estar juntas da língua portuguesa escrita em uma situação de ensino de L2 para surdos.

Dois exemplos de materiais didáticos de Português L2 para surdos

Nesta seção, são apresentadas duas obras didáticas, elaboradas por Freitas (2018) e Silva e Guimarães (2018), respectivamente. Ambas são frutos de pesquisas desenvolvidas em diferentes instituições mineiras, com propósitos distintos, mas direcionadas para crianças surdas no Ensino Fundamental I brasileiro.

A obra proposta por Freitas (2018), decorrente de seus estudos de mestrado, pretende a alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa ao mesmo tempo em que a Libras é ensinada. A autora considera que muitos alunos surdos em idade de alfabetização chegam à escola sem terem adquirido a Libras como L1 dos surdos por não conviverem com usuários dessa língua. A proposta de material didático que ela apresenta procura dar conta de situações diferenciadas de ensino aos surdos, como a inclusão de um aluno surdo com intérprete em uma sala com maioria ouvinte, ou a existência de escolas destinadas apenas a surdos e alunos com outras deficiências. Ainda, o material pode ser considerado para utilização em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ou em uma escola bilíngue para surdos (Freitas, 2018). A seguir, apresenta-se uma imagem da capa do material em questão.

Imagem 1 – Obra didática de Freitas (2018)



Fonte: Freitas (2018).

O material de Freitas (2018) foi produzido em Belo Horizonte, a partir de uma obra de literatura infantil em que se faz uma paródia à clássica história dos Três Porquinhos. Sua materialização se deu na forma de apostila impressa, em preto e branco, sem recursos editoriais sofisticados, com cartazes e fichas, além dos textos e atividades a serem entregues e trabalhadas com os alunos em diferentes momentos. As ilustrações ficaram a cargo de uma professora de Artes que, na época, trabalhava em conjunto com a autora pesquisadora. A utilização desse material prevê o uso de Libras por parte do docente ou intérprete no contar a história, na correção de atividades, e nas discussões com os alunos, o que condiz com uma proposta de educação bilíngue. Como Freitas (2018) explica em sua dissertação de mestrado, o ensino de português para surdos envolve um material didático, imagens, a Libras e a escrita, todos inter-relacionados.

Já a obra de Silva e Guimarães (2018), segundo as autoras, é consoante com uma educação bilíngue, e envolve um livro didático em formato PDF (versão disponível na Internet), acompanhado de vídeos em Libras. O livro é diagramado, colorido, com conteúdo organizado em unidades e seções, além de uma extensa ficha técnica, envolvendo ilustradores, diagramadores, professores e estagiários, desenvolvedores de atividades e intérprete. Diferentemente da obra de Freitas (2018), esta é direcionada a crianças com nove anos, já alfabetizadas e usuárias de Libras. Além disso, esta envolve leitura e escrita do português em uma perspectiva funcional, bilíngue (considerando a Libras como referência), enfatizando o uso e a

compreensão da língua em situações comunicacionais e em contextos vividos pelas crianças nessa idade (identidade, família, rotinas, escola etc.).

Imagem 2 – Obra didática de Silva e Guimarães (2018)



Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Percebe-se que ambas as obras se assemelham por apresentarem a Libras como L1 do surdo e, conseqüentemente, como referência importante para o desenvolvimento do português como L2. As duas também apresentam o uso de escrita, imagens e Libras em um mesmo material didático, porém, se distanciam quanto aos contextos de ensino considerados e, sobretudo, quanto aos alunos usuários: enquanto uma se volta para alunos em período de alfabetização, outra é destinada a alunos já alfabetizados. No que se refere aos recursos tecnológicos empregados na proposta, percebe-se algo mais artesanal na obra de Freitas (2018) e algo produzido com recursos tecnológicos mais elaborados na obra de Silva e Guimarães (2018). Resta mostrar como a visualidade é tratada nessas obras, trazendo os conhecimentos de multimodalidade para tal análise.

Sendo assim, o que se apresenta a seguir é uma análise descritiva de ambas as obras didáticas, a partir de uma leitura detalhada, de modo que as características mais recorrentes e proeminentes de cada uma delas são mostradas, explicadas e interpretadas com base no referencial teórico descrito.

A visualidade nas obras didáticas

Na obra didática de Freitas (2018), parte-se de uma história infantil já existente para criar um material didático específico, em que as imagens têm o propósito de ajudar o aluno surdo no entendimento da história em geral e da sua contextualização, e ao mesmo tempo na compreensão de elementos e partes específicas da história. O texto original foi fragmentado em partes e, nesses fragmentos, os desenhos referem-se a momentos importantes da história utilizada, de modo que a imagem possa ser uma referência ao aluno para ajudar na leitura e na identificação de palavras e trechos específicos. Um exemplo disso é a comparação, em que o lobo apresenta seus argumentos sobre os hábitos alimentares de animais como ele, e diz que, se *cheeseburgers* fossem animaizinhos bonitos, crianças poderiam ser consideradas más (ver imagem 3). Observa-se que, nesse caso, a ilustradora escolhe marcar o entendimento, colocando o desenho do sanduíche dentro de um balão de fala, mostrando que aquela palavra no texto seria sobre o que o lobo fala. O aluno surdo, nesse sentido, tem dois modos semióticos disponíveis – a imagem e a palavra escrita –, para estabelecer conexões que lhe possibilitem compreender e apreender a forma em português e o conceito – em outras palavras, o significante e o significado.

Esse uso das imagens ao longo do texto evidencia as escolhas realizadas pela professora autora (Freitas, 2018) do material didático em conjunto com a ilustradora. Tais escolhas parecem remeter a palavras importantes e possivelmente desconhecidas que, quando associadas à imagem, podem propiciar compreensão e apreensão para o processo de apropriação da língua portuguesa escrita. Elas parecem ser motivadas por o que as profissionais envolvidas entendem ser necessário enfatizar usando ambos modos semióticos (língua e imagem). O mesmo poderia ser dito com o uso de letras maiúsculas em toda a obra didática, pois esse é o tipo de letra enfatizado atualmente para a iniciação de alunos ao modo escrito.

Imagem 3 – Trechos de texto ilustrado

A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

AUTOR: JON SCIESZKA



"EM TODO O MUNDO AS PESSOAS CONHECEM A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS" OU, PELO MENOS, ACHAM QUE CONHECEM. MAS EU VOU CONTAR UM SEGREDO. NINGUÉM CONHECE A HISTÓRIA VERDADEIRA. PORQUE NINGUÉM JAMAIS ESCUTOU O MEU LADO DA HISTÓRIA. EU SOU O LOBO. ALEXANDRE T. LOBO. PODE ME CHAMAR DE ALEX. EU NÃO SEI COMO COMEÇOU TODO ESSE PAPO DE LOBO MAU, MAS ESTÁ COMPLETAMENTE ERRADO. TALVEZ SEJA POR CAUSA DE NOSSA ALIMENTAÇÃO.



1. CIRCULE O NOME DO PERSONAGEM NO TEXTO.

2. QUAL O NOME DA HISTÓRIA?

- CHAPEUZINHO VERMELHO
 A VERDADEIRA HISTÓRIA DE BRANCA DE NEVE
 A VERDADEIRA HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS

3. QUAL O NOME DO AUTOR?

- JON SCIESZKA
 MONTEIRO LOBATO
 CECÍLIA MEIRELES

7. ESCREVA AS PALAVRAS QUE VOCÊ ENCONTROU:

OLHA, NÃO É CULPA MINHA SE OS LOBOS COMEM BICHOS ENGRAÇADINHOS COMO COELHOS E PORQUINHOS. É APENAS NOSSO

JEITO DE SER. SE OS CHEESEBURGUERS

FOSSEM UMA GRACINHA, TODOS IAM ACHAR QUE VOCÊ É MAU. MAS COMO

EU ESTAVA DIZENDO, TODO ESSE PAPO DE LOBO MAU ESTÁ ERRADO. A VERDADEIRA HISTÓRIA É SOBRE UM ESPIRRO E UMA XÍCARA DE AÇÚCAR.

E EU VOU EXPLICAR PRA VOCÊS. NO TEMPO DO ERA UMA VEZ, EU ESTAVA FAZENDO UM BOLO DE ANIVERSÁRIO PARA MINHA QUERIDA E AMADA VOVOZINHA.



8. O LOBO MAU COMPAROU OS ANIMAIS QUE ELE COME COM...

- BATATA FRITA
 CACHORRO-QUENTE
 CHEESEBURGUERS



Fonte: Freitas (2018).

Ao mesmo tempo, há uma escolha da autora por dividir o texto em blocos de informação e apresentá-lo de maneira separada, enfatizando unidades de sentido dentro do enredo – uma questão relacionada à metafunção textual². Em cada parte, as imagens usadas são representações narrativas, coerentes com a história, pois remetem ao que está acontecendo no texto. A ideia, pelo que se depreende da proposta, é que os alunos possam entender a história em português com o auxílio da Libras – no caso, com a professora contando e sinalizando –, e do visual.

O mesmo acontece na utilização de outros gêneros inseridos no material didático a partir da história principal. A título de exemplificação, pode-se destacar as receitas de bolo de caneca (Imagem 4), relacionadas à história principal, e apresentadas de modo que estejam presentes imagens, além da língua escrita. Assim, pressupõe-se que os alunos podem fazer conexões mais imediatas entre os significantes em modo verbal e os conceitos, uma vez que estes podem ser percebidos e apreendidos por outros significantes visuais. Vale salientar que, nessas representações visuais conceituais, houve o cuidado de mostrar tanto o ingrediente (ovo, farinha e leite) quanto as quantidades (uma ou duas) e os instrumentos de

² A metafunção textual da linguagem, entendida na Gramática do Design Visual como metafunção composicional, envolve a organização da mensagem e diz respeito, em diferentes níveis de análise, aos elementos usados como temas das orações e informações novas, aos elementos usados para se trilhar informações novas e já mencionadas, ao fluxo de informações e à organização de elementos verbais, visuais ou de outras naturezas, de modo a hierarquizar, enfatizar, integrar ou destacar informações.

medida (colher e xícara). Isso evidencia que a imagem é considerada um elemento mediador da aprendizagem do português escrito (Reily, 2003), ajudando não só na compreensão do propósito comunicativo do gênero receita como na compreensão específica dos itens mostrados. O mesmo pode ser dito com relação à obra em geral, no tratamento das partes da história e nos exercícios, o que demonstra certa conscientização de que o letramento visual não acontece de maneira intuitiva (Reily, 2003).

A organização da mensagem nas receitas (Imagem 4), no entanto, segue a lógica da autora ou do não surdo, pois como Dado – elemento já conhecido –, estão as informações em modo verbal, e em posição de Novo³ – elemento ainda não conhecido –, estão as informações visuais. Já na perspectiva do aluno surdo, a imagem como Dado e as expressões linguísticas como Novo poderia ser mais pertinente à sua situação, visto que a transdução a ser realizada seria do conceito já conhecido e representado pela imagem para o significante em modo verbal – o que está sendo aprendido. Afinal, a língua portuguesa é o Novo a ser aprendido e apreendido no processo de alfabetização em questão. Essa seria uma característica a ser repensada na proposta em foco, com mais aplicação dos conceitos relacionados e com o uso de imagens para construção de significados.

Imagem 4 – Receitas com elementos verbais e visuais







³ Segundo a Gramática do Design Visual, em uma organização horizontal, à esquerda do leitor, são postos elementos considerados “Dado”, ou seja, as informações já conhecidas e tidas como consenso. À direita, são postos os elementos considerados “Novo”, isto é, as informações novas a serem conhecidas naquele momento.

140

43. O LOBO QUERIA FAZER UM BOLO PARA COMEMORAR O ANIVERSÁRIO DA SUA AMADA VOVOZINHA.

LEIA OS INGREDIENTES

INGREDIENTES

- 2 caixas de bolo pronto de chocolate e festa 
- 1 lata de leite condensado 
- 1 caixa de morango 
- 50 g de coco ralado 
- 1 caixa de chantilly de 1 litro 
- 2 xícaras de leite 

ESCREVA OS INGREDIENTES DO BOLO:

142



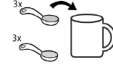

46. LEIA A RECEITA ABAIXO:

RECEITINHA:
BOLO NA CÂNECA


INGREDIENTES:

- 4 colheres de sopa de farinha
- 4 colheres de sopa de açúcar
- 2 colheres de sopa de chocolate em pó
- 1 ovo pré-quente
- 3 colheres de sopa de leite
- 3 colheres de sopa de óleo

MODO DE PREPARO

1. Juntar a farinha o açúcar e o chocolate e mexer. 
2. Adicionar o ovo (recheio) e mexer com um garfo. 
3. Por fim junta-se o leite e o óleo e mexe-se de novo. 
4. Levantar ao microondas em potência máxima durante três minutos. Pronto! 

A RECEITA É...

- BOLO DE CENOURA
- PIZZA
- BOLO NA CÂNECA 
- BOLINHO DE CHUVA

Fonte: Freitas (2018).




Na atividade 9 (Imagem 5), por sua vez, as ligações a serem estabelecidas pelos alunos surdos partem da imagem como informação dada para a palavra como informação nova. Embora a mesma organização escrita-imagem conste na atividade 8 (Imagem 3), parece que ela não foi seguida nas demais.

Com organização diferente, a atividade 10 (também na Imagem 5) utiliza a imagem como Ideal, isto é, o conceito precisa ser conhecido e visualizado – o que é almejado. Em seguida, o aluno deve salientar a palavra correspondente em cada coluna, estando as palavras, então, em posição Real – ou seja, aquilo que se precisa aprender para saber o que é o conceito.

Imagem 5 – Uso de imagens em exercícios

125

9. RELACIONE O NOME DOS ANIMAIS COM A IMAGEM:











LOBO

 COELHO

 PORCO

10. ENCONTRE AS PALAVRAS NO DIAGRAMA:

BOLO	COPO	XADREZ	LENHA	LATA	AMADA
BALA	ANO	QUEIJO	XIXI	PAPO	XICARA
EPA	GATO	FLOR	VOVÓ	ERRA	COELHOS
PORTA	BOLA	CASA	BICHO	COELHO	EXPLICAR
MAU	COLA	LOBO	TRÊS	PESSOAS	PORCO
AGUA	FLOR	PALHA	VELA	VIZINHO	SEGREDO
ANIVERSARIO		AMIGO			AÇÚCAR

11. OBSERVE A PALAVRA ABAIXO E RESPONDA:

PORQUINHOS

- QUAL A PRIMEIRA LETRA? _____
- QUAL A ÚLTIMA LETRA? _____
- QUANTAS LETRAS? _____

Fonte: Freitas (2018).

Em termos interpessoais, percebe-se que, nesse recorte da obra de Freitas (2018), as imagens estão postas em situação de oferta, ou seja, elas contam a história, remetem a personagens e a conceitos importantes e necessários, mas não há uma interação direta do que é representado com o aluno em processo de alfabetização e letramento. Essa interação se dá entre professor e alunos, pelo que se depreende da leitura do material, pois a comunicação é estabelecida em Libras e português escrito. A Libras, então, é a língua de instrução e, ao mesmo tempo, a língua a ser ensinada e aprendida por crianças que não a dominam por terem sido privadas do convívio com outros usuários dessa língua, independente do motivo. A proposta foi desenvolvida pensando nos alunos que, no momento de alfabetização, chegam às escolas sem conhecimento de Libras como L1 e ainda precisam aprender português como L2. Com isso, a proposta tenta propiciar que o aluno aprenda as duas línguas em modos semióticos diferentes, pautando-se no uso de imagens de modo consciente.

Já a proposta de Silva e Guimarães (2018) prevê o ensino de português como L2 a crianças surdas após elas já terem aprendido a Libras. Assim, tem-se o uso da visualidade de maneira distinta da obra de Freitas (2018), bem como de diferentes recursos tecnológicos, como vídeos e imagens coloridas diversificadas, em contraponto à proposta anterior, que só considera o impresso.

Observa-se que as autoras partem desse conhecimento prévio de Libras pelo aluno para introduzir conceitos e promover a familiarização de nomes e termos em Português. Com isso, as imagens dos personagens e do intérprete sinalizando são comuns na obra, o que indica partir da L1 do surdo (Libras) para se ensinar a L2 (Português). Assim, os personagens são usuários da L1 do aluno, o que promove mais identificação e, visualmente, essa identificação acontece também no contato direto via olhar dos personagens em imagens estáticas na obra, e do intérprete de Libras com os espectadores-alunos em vídeos para a obra postados no *YouTube*. Isso também fica nítido no uso de desenhos e fotografias em tomadas curtas ou médias (mais intimidade e identificação), e no entendimento de que o aluno aprende com o professor e os personagens do material didático.

Em termos representacionais, os desenhos dos personagens e as fotografias do intérprete são, muitas vezes, representações narrativas com processos verbais, seja em Libras, pela sinalização ou em português, pelos balões. Observa-se, pelo vetor que mostra a direção do movimento das mãos no ato de sinalizar, que os desenhos procuram representar a sinalização em Libras ou o alfabeto digital do surdo. Ainda, é preciso considerar que essa obra apela para imagens em movimento, com vídeos correspondentes em um canal do *YouTube*, que apresentam as sinalizações do intérprete, o qual faz os movimentos a serem visualizados pelos estudantes.










Imagem 6 – Uso de Libras e língua portuguesa

CONHECENDO NOMES E SINAIS-NOME

O que você sabe sobre este assunto?

1 Você conhece estas pessoas?
Em pequenos grupos, converse com seus colegas sobre estes famosos e depois, recorte imagens para colar nos quadros abaixo.

Olá! Você sabe a diferença entre nome e sinal-nome? Quer descobrir? Assista aos vídeos!

NOME	SINAL-NOME	FOTO
 Silvio	 	 
Ronaldo		
Dilma		

14 UNIDADE 1

Fonte: Silva e Guimarães (2018).

Nessa obra, entende-se que as imagens foram pensadas para que não só aconteça a identificação de conceitos e significados com imagens e conceitos, como em Freitas (2018), mas também uma identificação do aluno com os personagens, o intérprete e as situações – uma questão representacional. Pretende-se, nesse caso, que o aluno surdo usuário de Libras e aprendiz de português como L2 seja capaz de usar ambas as línguas. Assim, ele pode se espelhar nos personagens para a construção de sua identidade e para a percepção de sua inserção no mundo.

Semelhante em ambas as propostas é o uso de palavras e expressões em língua portuguesa com imagens, para mostrar a relação conceito e significante, aquele via imagem e este sendo a palavra em português. É o que acontece nas atividades em que se lê família grande e família pequena, com imagem correspondente (Imagem 7), e na imagem com palavras que indicam os parentescos entre membros de uma família (mãe, pai, filho, filha). Após essa identificação mais imediata, parte-se para a identificação também partindo da Libras (L1).

Imagem 7 – Uso de imagem e palavras – processos conceituais

Observe as fotos de outras famílias:

Família Grande Família Pequena

FAMÍLIA DA MICHELLE FAMÍLIA DO GABRIEL

2 Agora converse em Libras com seus colegas:

a) Alguma das famílias das fotos se parece com a sua?
b) Pergunte aos seus colegas como é a família deles.

Agora assista ao vídeo sobre famílias grandes e famílias pequenas.

- Sua família é grande ou pequena?
- Quem mora com você?
- Você tem irmãos?
- Conte a eles sobre a sua família também.

40 UNIDADE 2

Vamos aprender palavras novas?

Veja os membros da família da Michelle.

Filha Filha Filho Filho Mãe Pai

1 Agora observe a foto de outra família e escreva os membros da família.

CONHECENDO OS MEMBROS DA F

Fonte: Silva e Guimarães (2018)

A obra de Silva e Guimarães (2018) também traz uma importância significativa dada à imagem, independente de seu tipo. Fotografias e desenhos são normalmente centralizadas, e informações em português são margeadas e sinalizadas como correspondentes (ver Imagem 7). Ainda que o objetivo seja a aprendizagem do que está margeando as imagens (as palavras ou expressões em português), parte-se da consideração de que a visualidade é o canal principal de percepção da realidade circundante pelo surdo. Com isso, deduz-se que tal característica do público tenha orientado as autoras quanto ao uso dos elementos visuais não apenas em aspectos interacionais ou representacionais, como já demonstrado, mas também em termos composicionais.

Outro aspecto específico dessa segunda obra é a inclusão de ícones na introdução das atividades, próximas às instruções. Nas imagens 6 e 7, pode-se perceber que há dois ícones: um demonstrando ser aquele um momento de conversa em Libras, com duas mãos em paralelo, remetendo ao ícone daquela língua, e outro representando o processo de escrita por meio de elementos que integram esse processo – papel e lápis. Essa utilização considera que elementos visuais podem ajudar a criar interfaces mais bem compreendidas e possivelmente mais organizadas do material didático, ajudando na organização do trabalho executado em sala de aula por parte do surdo. Isso é o que Pereira (2003) ressalta como interface que pode exigir menor esforço cognitivo, sendo menos mal entendida.

A obra de Silva e Guimarães (2018) ainda difere-se da de Freitas (2018) quanto ao uso de recursos tecnológicos e, conseqüentemente, à possibilidade de uso de recursos de significação no material didático. Enquanto a primeira obra analisada tem aspecto mais artesanal, criada para um contexto específico e pode ser alterado por outro docente, esta obra utiliza de recursos em vídeo, imagens coloridas, processos de diagramação e editoração, como um livro didático convencionalmente produzido para situações de ensino. Entretanto, em ambas as propostas, pode-se perceber o uso de Libras, língua portuguesa escrita e imagens. Especificamente a Libras, ela é usada na própria obra em Silva e Guimarães (2018),

mas prevista para ser usada em sala de aula por ou pela docente, ou intérprete, na proposta de Freitas (2018).

É importante ressaltar que esses dois materiais didáticos analisados foram criados especificamente para a situação de ensino e aprendizagem de português para surdos. Não são obras de ensino de língua portuguesa como língua materna adaptadas para a educação de surdos. Além disso, elas trazem, pelo uso dos elementos visuais, alguns dos aspectos que Quadros e Schmiedt (2006) consideram fundamentais para o ensino de Português como L2 a surdos: potencial das relações visuais com a escrita a serem desenvolvidas pelos surdos; possibilidade de transferência da Libras para o português; diferença entre sistemas de escrita alfabética e Libras consideração do alfabeto manual representado em uma relação visual, com elementos linguísticos e visuais; consideração do conhecimento prévio do alunado surdo; motivações para a leitura e a escrita; consideração de elementos linguísticos importantes para a compreensão dos textos; e utilização de textos originais adequados aos alunos.

Considerações Finais

Diferentes maneiras de criar e comunicar significados, ou seja, diferentes modos semióticos (línguas faladas e escritas, línguas de sinais, música, imagens, elementos gráficos, gestos etc.) estão envolvidos na linguagem humana. Os recursos semióticos pertencentes a diferentes modos coexistem na comunicação humana (Kress; Van Leeuwen, 2001; Van Leeuwen, 2005), e não diferente, portanto, acontece no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e na construção de produção de materiais didáticos – também entendidos como textos. No ensino de Português como L2 a surdos, essa situação é ainda mais premente: línguas de modos semióticos estão envolvidas e, ainda, a visualidade é colocada como elemento fundamental na comunicação dessas pessoas.

Na perspectiva adotada neste artigo, a comunicação visual deve ser cada vez menos um conhecimento restrito a especialistas, sendo cada vez mais crucial que esteja no domínio mais popular (Kress; Van Leeuwen, 2001). Eles acreditam e

demonstram que os pressupostos da linguística sistêmico-funcional podem apoiar tal empreitada, pois partem da premissa de que os significados estão na cultura e não no código. Este artigo corrobora essas afirmações no que se refere à visualidade presente no ensino de Português como L2 a surdos, e ousa dizer que o mesmo vale para o ensino em geral para surdos, de todos os componentes curriculares do currículo escolar brasileiro. A partir disso, entende-se que a educação linguística de surdos e a consideração de materiais didáticos pertinentes devem ser pautadas pelos conhecimentos no campo da multimodalidade, bem como as ideias sobre materiais didáticos, metodologias, estudos surdos e domínio do conteúdo a ser ensinado, tecnologias disponíveis para cada situação de ensino.

O uso consciente de imagens pode acontecer com mais ou menos interferência das tecnologias disponíveis. Também pode ter não apenas caráter meramente ilustrativo no ensino de Português como L2, incluindo o fato de os materiais didáticos produzidos em diferentes situações, seja para um público específico ou para um público maior, produzido pelo próprio docente ou por autores, pensando em utilização em larga escala. Em qualquer situação, o importante para a construção de sentidos e conhecimentos em Português como L2, não desconsiderando a Libras como L1 e nem as possibilidades de se recorrer a diferentes elementos visuais e recursos tecnológicos, é uma educação linguística para surdos que seja multimodal em sentido amplo (Silva, 2019). A convivência do português com a Libras implica em modalidades diferentes, o que por si já são, e também na presença de outro(s) intermediador(es), como a imagem, e isso pode ser fundamental para a produção de materiais didáticos voltados para estudantes surdos. As obras didáticas analisadas neste artigo corroboram essa posição.

O recorte aqui apresentado demonstra a contribuição dos estudos de multimodalidade na perspectiva sistêmico-funcional, no entendimento da visualidade em materiais didáticos de Português como L2 para surdos, e avança ao mostrar que o uso consciente de elementos visuais nesses materiais didáticos, com mais ou menos utilização de recursos tecnológicos distintos, pode promover a compreensão do que está sendo ensinado e dos comandos. Ademais, tais recursos podem estimular o visual para a escrita (além de desenhos e fotografias), promover a

identificação entre o participante representado (isto é, o personagem) e os alunos, a identificação de conceitos com significantes linguísticos escritos, a organização e a expansão da aprendizagem de uma língua, que é segunda, mas que é de direito e necessária para formação cidadã de surdos brasileiros.

Referências

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in applied linguistics. *In*: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

FREITAS, L. G. *A multimodalidade no ensino de língua portuguesa para alunos surdos nos anos iniciais: uma proposta de material didático*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2097223&key=e18a2701f8b9623c7dd60d35ecaec6ee>. Acesso em: 25-03-2024

HALLIDAY, M.A. K; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KAWASE, E. M. Revisão sistemática sobre produção de vídeos na escola para alunos surdos. Dissertação de Mestrado. São Carlos, UFSCar, 2020.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

MIRANDA, D. G. *A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: análise do uso do livro didático adaptado em libras*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://sig.cefetmg.br/sigaa/verArquivo?idArquivo=2453227&key=74c14c2bf400aeb8085a14fdda5e9a08>. Acesso em: 25 mar. 2024.



PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

PEREIRA, F. M. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. IN.; SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (org.). *Cidadania, Sudez e Linguagem: desafios e realidades*. 4ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 193-217.

PEREIRA, M. C. C.; CHOI, D.; VIEIRA, M. I.; GASPAR, P.; NAKASATO, R. *Libras: conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

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

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2006.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. 4. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

SILVA, R. C. Contribuições da visão sociosemiótica da linguagem e da multimodalidade como apoio à educação linguística de surdos. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. *Educação para surdos: possibilidades e desafios*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 61-74.

SILVA, R. C. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In: SILVA, R. C.; QUEIRÓZ, L. A. A. *Multimodalidade e discursos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 26-53.

SILVA, G. M. da. GUIMARÃES, A. B. C. *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano*. Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.letas.ufmg.br/padrao/cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/PORTUGUES%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20SURDAS_ALUNO.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. New York: Routledge, 2005.

Recebido em: 28 mar. 2024.
Aprovado em: 29 abr. 2024.
Publicado em: 24 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisora de língua inglesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci

