REFLEXÕES SOBRE LIVRO DIDÁTICO ADAPTADO¹ EM LIBRAS: SOB A ÓTICA DA LSF À NOÇÃO DE MULTIMODALIDADE²

REFLECTIONS ON ADAPTED TEXTBOOKS TO LIBRAS: FROM SFL'S PERSPECTIVE TO THE NOTION OF MULTIMODALITY

Dayse Garcia Miranda (UFOP)

dayse.miranda@ufop.edu.br

RESUMO: Este artigo se propõe a fundamentar conceitos que sustentam a base teórica da visão de língua e linguagem como semiótica social e a partir dos princípios que orientam os estudos sobre multimodalidade pela ótica de Halliday (1979, 1989, 1998), Fuzer e Cabral (2014), R. Silva. (2016, 2015), Kress (2010), Kress e Van Leeuwen (2001, 2004) e Van Leeuwen (2005), alinhando-os à reflexão do livro didático (LD) adaptado em Libras, especificamente de ensino de língua portuguesa (LP) das séries iniciais do ensino fundamental. Os dados que conduziram os estudos desta pesquisa não serão demonstrados neste esboço. Intenciona apresentar uma abordagem teórica que sustenta a conclusão que os LDs adaptados em Libras de ensino de LP não promovem acessibilidade linguística e não ofertam condição de aprendizagem da LP como segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; Libras; português segunda língua; surdez.

ABSTRACT: This paper proposes to substantiate concepts that refer to the theory that considers language as a social semiotic, by taking into account the principles that guide studies on multimodality through the perspectives proposed by Halliday (1979, 1989, 1998), Fuzer and Cabral (2014), R. Silva (2016, 2015), Kress (2010), Kress and Van Leeuwen (2001, 2004), and Van Leeuwen (2005). These studies are then linked to a reflection on textbooks adapted to Libras, specifically the ones used to teach Portuguese in the first years of elementary education. The data that led to the studies of this research will not be demonstrated in this outline. The paper intends to present a theoretical approach that supports the conclusion that Portuguese textbooks adapted to Libras neither develop linguistic accessibility nor offer suitable conditions to teach Portuguese as a second language.

¹ LD adaptado em LS, pressupõe-se a tradução do texto escrito para o texto sinalizado, isto é, tradução da Língua Portuguesa escrita para a Língua de Sinais registrada em vídeo.

² Recorte teórico da pesquisa de MIRANDA (2019), *A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Análise do uso do livro didático adaptado em libras*.

KEYWORDS: textbook; Libras; Portuguese as a second language; deafness.

Introdução

Quando se trata de estudos sobre a língua(gem), não se pode considerar algo como definitivo, pronto e acabado, principalmente quando se relaciona essa discussão ao campo da Educação e aos materiais didáticos. Várias vertentes de estudo — linguística cognitiva, linguística aplicada, sociolinguística educacional, entre outras — se desdobram para dar entendimento quanto à funcionalidade desse objeto de pesquisa, a saber, o livro didático (LD), especificamente o de ensino da língua portuguesa (LP) como segunda língua (L2) para surdos, adaptado em Libras. Embora se tenha ciência das diferentes abordagens e se acredite que todas elas têm o seu respectivo valor e cunho científico para tal momento, propõe-se uma reflexão, constituída e amparada pelos conceitos que sustentem a base teórica da visão de língua e linguagem a partir da linguística sistêmico-funcional (LSF), principalmente de como M. K. Halliday argumenta quanto ao texto e contexto (situação e cultura) no campo da educação alinhando-se à semiótica social (SS) e aos princípios que orientam os estudos sobre multimodalidade. Salienta-se que, para esta configuração, não se apresentam e não se analisam os dados coletados na investigação³, trata-se de uma abordagem teórica.

A abordagem que orientou M. K. Halliday (1979) se baseia na concepção de língua como fenômeno primordialmente social, internalizada pelos falantes, e se preocupa com as funções que a linguagem desempenha em textos — aqui, pode-se entender como verbal e/ou não verbal. Nesse sentido, a língua pode ser considerada um diagrama que, de um lado, é visto como um comportamento e, de outro, é caracterizado como conhecimento. A partir dessa perspectiva, afirma-se que a língua(gem) é um ato social, vista pelo olhar biológico; e um sistema biológico, vista pelo olhar social (HALLIDAY, 1979, p. 23). Para o autor, a língua é vista como um artefato do processo social que envolve indivíduos e, assim, investigam-se as trocas dos significados discursivos através dos diferentes signos linguísticos, tendo sempre como primícia os processos sociais.

Para Halliday (1998, p. 1), no contexto escolar, não se pode discutir a língua em si, pois o processo linguístico está em outros modelos de variações e complexidade e ocorre em

³ Pesquisa de doutoramento da autora.

diferentes situações de contextos, em diferentes níveis de ensino e aprendizagem, bem como em diferentes processos educacionais e lotado em diferentes culturas.

Partindo dessa perspectiva, considera-se o sistema linguístico como funcional e associado às necessidades sociais de convívio. O sujeito falante/sinalizante (usuário da língua de sinais), dentro das disponibilidades do sistema linguístico, realiza escolhas discursivas. Contudo, as palavras, os sinais e as suas combinações em textos discursivos geram propósitos comunicativos em um dado contexto específico. As várias formas de uso do sistema de linguagem servem para indicar os modos de uso de um sistema semântico.

Segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 21), a LSF busca identificar as estruturas de linguagem específicas que contribuem para o significado do texto. A linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais.

Para Halliday (1979, p. 25), o conceito principal da LSF está na existência de uma relação entre o uso da língua e o ambiente social, e ele afirma que a língua é a condição primordial para o indivíduo se constituir na sociedade e ser potencialmente capaz de desempenhar um papel social. Conhecendo a organização funcional da língua e as escolhas linguísticas, há possibilidade de identificar o autor do discurso, suas influências e como funcionam em um dado contexto. Nesse sentido, o estudo da linguagem deve se basear em alguma teoria da estrutura social e da mudança social, uma vez que o estudo da estrutura da comunicação possibilita entender o significado da mensagem produzida pela linguagem. Está nas escolhas, no contexto específico do falante/sinalizante, na forma como se expressam os significados dos componentes fundamentais do significado na significação.

Para o artigo, investigamos como os recursos da linguagem disponíveis na interação do aluno, do professor e do LD são fundamentais na construção das experiências humanas. A discussão a seguir procura se embasar, a partir das primícias teóricas, pensando que a linguagem não é só uma parte da experiência humana e/ou apenas um recurso de acessibilidade, mas que está direta e intimamente envolvida no modo como construímos a visão de mundo e na forma pela qual significamos os recursos linguísticos.

Livro didático adaptado em Libras

O LD é algo simples de conceituar. No primeiro momento, seria aquela brochura empregada na escola para o desenvolvimento de um processo de ensino, um instrumento didático-pedagógico fundamental no processo de escolarização. Comumente, o LD é um

material impresso elaborado por especialistas de diferentes áreas composto por textos, sistematizações, exemplos e exercícios que auxilia o professor na dinâmica da sala de aula. Com o avanço da tecnologia, no campo da educação, o LD tem sido enriquecido por componentes midiáticos e encontra-se em versões digitalizadas, que podem ser desde uma simples digitalização da página impressa à inclusão de animações, sites indicados por links e/ou CD-ROM.

Com a inclusão de alunos surdos no ensino regular, vêm sendo elaboradas propostas fundamentadas pela acessibilidade e pelo uso de recursos e materiais didáticos (MDs) adaptados⁴ para o aluno com necessidades especiais. Orientando-se pela legislação, cita-se o Decreto-Lei nº 7084/2010, que dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Nos artigos iniciais das Disposições Gerais, tem-se, no Art. 2º, dos objetivos, em um de seus incisos, a proposta para a democratização do acesso às fontes de informação e cultura. No Art. 3º, em um de seus itens, está a garantia de isonomia. Entretanto, no capítulo V, das Disposições Finais, ressalta-se:

Art. 28: Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas. Parágrafo único. Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os participantes relativas à apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial (BRASIL, 2010, p. 8).

Dessa forma, esse dispositivo legal fomenta publicações, pelas editoras, de LDs adaptados em Libras como forma de promover a acessibilidade ao aluno surdo. Corroborando com a visão de formato acessível de um MD, tem-se, no Decreto-Lei 5626/2005⁵, que dispõe sobre a Libras, a defesa do uso e da divulgação dessa língua nos espaços educativos⁶.

O argumento para a adaptação em Libras de LDs para alunos surdos se apoia nas orientações do documento que propõe a implementação de Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015). Nesse documento, está destacado que os livros didáticos e paradidáticos de alfabetização devem ser produzidos no formato acessível em língua portuguesa e Libras.

O LD adaptado em língua de sinais configura-se em um material, no qual duas línguas (Libras/LP) estão presentes no mesmo produto, isto é, texto escrito (LP) está traduzido para o

⁴ A escolha do termo adaptado deve ao fato de constatar na pesquisa que a condição de acessibilidade ofertada pelos LDs analisados não reconhece as diferenças linguísticas entre a LP e a LS.

⁵ O Decreto-Lei 5626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

⁶ Cabe esclarecer ao leitor que as orientações para a adaptação em Libras encontram-se, na sua maioria, dentro das propostas de programas voltados para a acessibilidade da pessoa com deficiência.

texto sinalizado em vídeo (LS). A perspectiva em que se encontra esse LD demonstra que a LS e a LP, mesmo sendo modalidades diferentes, podem estar simultaneamente envolvidas, interligadas numa mesma tela em um formato digital. Assim, mantém o reforço de considerar a LS apenas como um suporte básico para o ensino da LP escrita. Dessa forma, está do lado contrário do reconhecimento, da oficialização e de todo o movimento político que afirma ser Libras a primeira língua e LP, a segunda língua da pessoa surda.

A partir desse fundamento, identificam-se duas editoras, Moderna (2005) e FTD (2011), que, em parceria⁷ com a editora Arara Azul⁸ e com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), adaptaram em Libras coletâneas de LDs dos anos iniciais do ensino fundamental I. Esses livros foram distribuídos gratuitamente em todas as escolas da rede de educação pública (município/estado) que recebiam alunos surdos.

Embora as recentes deliberações tomadas no campo da política educacional sejam reconhecidas como importantes avanços — como as decisões tomadas sobre a instituição do ensino bilíngue e as diretrizes para a adequação das escolas —, não significa que, quanto à adaptação em Libras dos LDs, haja um consenso de posições entre os especialistas da educação de surdos, como Ivani Silva (2011), Maria Clara Ribeiro (2016), Giselli Silva (2016), Luciana Freitas (2018) e Dayse Miranda (2019).

Nessa disposição textual, busca-se embasar a discussão quanto à língua(gem) na perspectiva da adaptação de livros em Libras para promover acesso a diferentes leitores. Intenciona-se refletir sobre as construções discursivas situadas em diferentes modos do sistema linguístico e suas representações comunicativas e como elas podem contribuir ou divergir num formato digital destinado a crianças surdas.

LD adaptado em Libras: linguagem, texto e contexto

Halliday (1998, p. 2) afirma que educação significa permitir que as pessoas aprendam não apenas de maneira natural, mas num aprendizado sistematizado com os princípios sobre o que as pessoas deveriam saber. Para ele, toda educação está mediada pela língua(gem). Na educação, a língua se configura em três diferentes aspectos: (i) como substância, aprendendo a língua — língua materna, segunda língua ou língua estrangeira; (ii) como instrumento,

⁷ A parceria foi de 2008 até 2014.

⁸ A editora Arara Azul assume a missão de desenvolver ações destinadas à valorização das línguas gestuais, orais e/ou escritas, à promoção das culturas surda e ouvinte e à aceitação das diversidades humanas.

aprendendo por meio da língua — disciplinas escolares; e (iii) como objeto, aprendendo sobre a língua — gramática, estilo de registro, coesão e coerência (HALLIDAY, 1998, p. 1).

Destaca-se que esses três aspectos configuram o LD adaptado em Libras, seu uso e os usuários. O aluno surdo, na relação de uso e apropriação do LD de ensino de LP adaptado para surdos, lida com o material como substância, aprendendo a LP como L2; como instrumento, aprendendo pela língua (sendo a LS e a LP usadas como meio de compreensão dos conteúdos); e como objeto, aprendendo sobre a língua escrita em LP.

Pode-se considerar que, para assimilar a linguagem, deve-se ter a compreensão de sua funcionalidade, seu propósito, o que acontece na relação das trocas discursivas. De forma genérica, a linguagem pode significar um recurso que possibilita fala, escrita, gestos e imagens em diferentes línguas e circunstâncias.

A linguagem só pode ser descrita quando está apoiada num *background* cultural. Para a significação da linguagem, faz-se necessário conhecer os envolvidos na interação e como determinam seus significados culturais; como as escolhas discursivas estão representadas; em qual evento — nesse caso, ambientes educacionais para os surdos —, enfim, como se desenvolvem as práticas e rituais discursivos num dado contexto de situação e cultura.

Nessa perspectiva, admite-se entender que qualquer evento de uso de língua(gem) constitui um texto, que, por sua vez, está sempre envolvido em um determinado contexto. É essa relação entre o meio social (contexto) e o uso funcional da língua (texto) o objeto de estudo da LSF. Segundo a teoria, cabe ao usuário da língua o recurso de construir seu texto a partir das escolhas linguísticas orientadas por um dado contexto: “A linguagem é usada como instrumento de ação, materializado nas escolhas linguísticas que cada falante precisa fazer, tendo de considerar sempre o conjunto de variáveis contextuais que condicionam a comunicação” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26).

Fuzer e Cabral (2014, p. 22) esclarecem que a linguagem é como um sistema que se materializa em textos, sendo estes qualquer instância de linguagem, em qualquer meio, que faça sentido a alguém que conheça essa linguagem. Corroboram com as autoras a afirmação de Silva (2016), que afirma que o texto é considerado uma unidade maior de funcionamento linguístico e que o que procura observar é a construção de seu sentido: “Considera o texto tanto um produto quanto um processo. Como produto o texto pode ser registrado, estudado, tem estrutura para análise; já como processo, o texto apresenta as escolhas semânticas que ali se realizam e materializam, troca social de significado, um evento de interação social” (SILVA, 2016, p. 32).

Nesse caso, as unidades semânticas que formam o texto — oral, escrito, visual, gestual — têm um propósito específico de comunicação diretamente relacionado ao contexto de produção (quem produz), de consumo (para quem) e de circulação (veiculação). O texto precisa ser analisado a partir de sua origem, de seu propósito e do processo de criação como um instrumento que se propõe a um determinado fim.

A partir dessa prerrogativa, o texto e o contexto estão inter-relacionados. O texto (escrito/sinalizado) reflete influências do contexto, e as variações contextuais se configuram na estrutura linguística do texto, determinando o que é dito e como é dito, como ocorrem as representações sociais e qual é o contexto no qual é produzido. Portanto, um texto se constitui de dois outros: situação e cultura (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26-27). Existe uma relação dialética entre o texto e o contexto, assim, os envolvidos (falantes/sinalizantes) podem prever o que está por vir no texto.

Para Halliday (1998, p. 3), pensar em contexto é como pensar no lugar de onde se investiga a língua(gem) — em particular, neste artigo, no contexto de ensino de LP para alunos surdos, séries iniciais, a partir do LD adaptado em LS. Concentra-se no LD adaptado em Libras como um lugar macrocultural e seu uso e usuários em um lugar microssituacional. Um conjunto compartilhado de contextos de situação constitui um dado contexto de cultura que reflete a organização didática de LDs adaptado em Libras.

Um texto pode estar acompanhado de um outro texto, nomeado contexto. A noção do contexto desdobra-se para além dos modos semióticos — escrita, sinais, fala, imagem, gestos — e ajuda a entender os aspectos que estão para além do texto. Isso serve para evidenciar o texto e a situação na qual ele ocorre (HALLIDAY, 1998, p. 3–4). Pode-se focar no texto e dar ênfase às situações em que ele acontece e o contexto de desdobramento em que ele se faz para ser interpretado. Dessa forma, o contexto precede o texto; a situação está *a priori*.

Para Halliday (1989 p. 10), o contexto de situação não pode ser visto como algo que acontece no imediato; ele está num determinado espaço e circunstância, podendo, por exemplo, referenciar as práticas de políticas educacionais para crianças surdas. Em outras palavras, o contexto de situação, nesse caso, não pode ser visto como uma relação direta entre a narrativa (usos) e o que está em torno dela: o contexto está nos desdobramentos dessa atividade educacional. O contexto de situação trata de eventos e ações em que estão envolvidos os falantes/sinalizantes, como estes organizam o modo e a forma de interação dependentes do ambiente — tudo isso constitui o funcionamento da língua (HALLIDAY, 1998, p. 3).

Segundo Renato Silva (2016, p. 35), o contexto de situação fornece muitas informações a respeito dos significados constituídos e negociados em uma dada situação de tempo, espaço e interação. Isso significa que, além do ambiente em que se insere o LD adaptado em Libras, há registros culturais dos envolvidos — nesse caso, professores e alunos surdos — e dos tipos de práticas que estes constroem, determinando a significância dos diferentes modos linguísticos presentes no LD adaptado.

O contexto de cultura é o ambiente sociocultural que inclui ideologia, convenções sociais e instituições e também se relaciona com a noção de propósito social.

De acordo com essa perspectiva, grupos de pessoas que usam a linguagem para propósitos semelhantes desenvolvem, através do tempo, tipos comuns de textos escritos e falados, ou seja, gêneros que alcançam objetivos comuns. Gêneros são dinâmicos, por que podem mudar através de tempo à medida que os propósitos que estabelecem alcançar venham a mudar. Gêneros estão, por isso, intrinsecamente relacionados à cultura em que foram criados (FUZER; CABRAL, 2014, p. 29).

Na visão da LSF, o contexto cultural se “refere à atividade social e à interpretação do uso da língua pelos seus usuários de maneira a fazer sentido numa cultura” (SILVA, 2016, p. 36).

Nesse caso, por tratar da surdez, o que se discute é o acesso à língua majoritária, o português como segunda língua, por isso há uma questão ideológica envolvida. Então, compreender a ideologia⁹ presente define como ocorre o acesso aos recursos de significação e como estes estão relacionados a orientações dadas aos educadores para construir com as crianças surdas, com base em sua primeira língua, LS, a leitura e a escrita em língua portuguesa.

No artigo *The notion of context in language education*, Halliday (1998, p. 7) afirma que contextos de situação e cultura, no âmbito escolar, não são instâncias isoladas e diferentes, entretanto precisam ser observadas separadamente. Logo, esses contextos são pares de sistemas de informação e estão entrelaçados de significação. A situação é uma instância da cultura e/ou a cultura é o potencial por trás de todos os diferentes modos discursivos provenientes de uma dada situação, nesse caso, o LD adaptado em Libras para alunos surdos. O professor e o aluno surdo são instâncias repetitivas nos processos de ensino e aprendizagem que têm a língua(gem) desenvolvida no contexto de instrução. O aprendizado se constrói a partir de um sistema linguístico.

Na perspectiva da escola, a compreensão da estrutura social da língua(gem) pode estar

⁹ Para o contexto, trago as políticas públicas linguísticas por tratar de acessibilidade comunicativa e aprendizado de L2.

representada nas relações sociais estabelecidas em espaços educacionais, no conteúdo veiculado com e pela linguagem e nas formas como as linguagens operam para que as relações se estabeleçam e o conteúdo seja tratado. Os modos discursivos definem o valor do sistema ideológico da cultura circulante. As trocas discursivas estão orientadas por estruturas sociais:

O aprender é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente em que ocorre o aprendizado educacional é o de uma instituição social, quer pensemos isso em termos concretos como a sala de aula e a escola, com suas estruturas sociais claramente definidas, ou no sentido mais abstrato do sistema escolar, ou mesmo o processo educacional como é concebido em nossa sociedade (HALLIDAY, 1989, p. 5, tradução nossa).

Dessa maneira, o conhecimento é transmitido em contextos sociais através de relacionamentos (pais e filhos, professores e alunos) definidos nos sistemas de valores e na ideologia da cultura, e as palavras trocadas nesses contextos obtêm seu significado a partir das atividades em que estão inseridas, que, novamente, são atividades sociais com agências e objetivos sociais.

Investigando o uso do LD adaptado em LS pelo aluno surdo na sala de aula, pode-se afirmar que a língua(gem), nessa concepção, está como um sistema, como também a linguagem está como uma instituição. Respectivamente, configuram-se contexto situacional e contexto cultural.

Ao pensar na linguagem como um sistema, deve-se considerar os modos como estão construídos os modelos de significação inter-relacional, os modos de interações simbólicas e os padrões coerentes de contexto social. Portanto, os registros e os textos regulamentam os padrões essenciais de uma cultura e de uma subcultura atuando mediante agentes socializadores — nesse caso, o LD adaptado, o professor e o aluno surdo.

À medida que se interpretam significados no contexto de situação e cultura, aprende-se o sentido do código/texto.

A cultura se transmite com o código que atua como filtro, define e torna acessíveis os princípios semióticos de sua própria subcultura, de modo que, à medida que aprende a cultura, aprende também o modo ou o ângulo subcultural do sistema social. A experiência linguística da criança revela a cultura através do código e, assim, transmite o código como parte da cultura (HALLIDAY, 1989, p. 147, tradução nossa).

O LD adaptado em Libras pode agrupar diferentes grupos de falantes/sinalizantes, que podem apresentar diferentes desempenhos linguísticos. Entretanto, a essência do LD está em um único padrão do desenvolvimento da linguagem, orientada pela língua majoritária, a língua oral do país. Em termos gerais, os padrões da hierarquia social que regem a produção

de LDs seguem vários tipos de registros (oral/escrito/imagem), pois acredita-se que são parte de uma estrutura de conhecimento. Nesse formato, a Libras representa uma língua que circula no LD, mas que não se configura como língua de ensino e aprendizagem. Há quem entenda que isso não implique que não haja variação no sistema linguístico representado na estrutura das unidades didáticas que compõem um LD adaptado e que essas variações discursivas (escrita/sinais) caracterizem particularidades de cada indivíduo.

LD adaptado em Libras: da semiótica social à multimodalidade

A semiótica social é interessada em significados e em como eles surgem a partir dos contextos sociais. O *corpus* da semiótica são os signos e a fusão entre a forma e o significado.

Os signos estão codificados de vários modos. A origem dos signos está na ação social, e eles podem significar — a partir do indivíduo, da história social, dos modelos sociais, da localização num meio ambiente e do uso das regras sociais — os aspectos culturais, que são agentes que norteiam sua formação e sua comunicação. A relação entre "forma" e "significado" não é arbitrária, mas motivada (KRESS, 2010, p. 7).

Os recursos semióticos de escolhas estão disponíveis em um contexto social. Nesse contexto, certamente, os recursos semióticos são definidos por regras e práticas sociais específicas. Assim, quase tudo o que se comunica pode ter diferentes maneiras de articulação e diferentes significados sociais e culturais.

Entretanto, para Van Leeuwen (2005, p. 4), os recursos não têm representações fixas, e isso não significa que o significado seja o mesmo para todos. Na vida social, os indivíduos tentam controlar o uso dos recursos semióticos; justificam-se pelas regras, mas se esquecem de que as regras têm representações de domínios em diferentes grupos. No caso do LD adaptado em Libras, se os usos dos recursos semióticos se diferenciam a partir de divergentes grupos, os dados podem revelar diferentes modos de lidar e apreender os diversos recursos, como também dar à luz o entendimento que cada grupo linguístico tem de sua esfera representativa dentro de um contexto social e cultural.

A potencialização semiótica deve ser estudada dentro do contexto social em que ela ocorre. Nesse caso, o contexto social, o lugar semiótico, é aprender a língua portuguesa a partir de um LD adaptado em Libras. A potencialização semiótica está na representação textual, discursiva que o aluno surdo demonstra quanto ao uso e à apropriação de conteúdos didáticos para o aprendizado da LP na modalidade escrita.

A semiótica social marca o início dos estudos aplicados a textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, propondo uma nova abordagem cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem.

Com o objetivo de criar uma nova abordagem que refletisse a prática contemporânea de comunicação, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 1) buscaram uma terminologia que encampasse todos os modos semióticos e que, dentro de um determinado domínio sociocultural, os "mesmos" significados pudessem ser expressados de diferentes formas. Surgiu, assim, o termo *multimodalidade*.

A visão a partir da multimodalidade pode enfatizar diferentes modos de uso e como eles se complementam e não são engessados, enquadrados para uma dada tarefa. Defende-se que a produção de sentido se realiza pela combinação de mais de um código semiótico (modalidade) e que todos os modos semióticos utilizados em um determinado objeto multimodal contribuem para a construção de sentido, cada modalidade teria suas potencialidades de representação e de comunicação, que são construídas culturalmente pelos seres humanos no processo de construção de signos (VECCHIO, 2014, p. 53).

O pressuposto da multimodalidade está em pesquisar os modos¹⁰ comuns e a relação entre esses modos. Nesse sentido, tem como proposta não centrar em pequenas escolhas arbitrárias, mas, a partir delas, compreender o quanto o ambiente se mistura e orienta essas escolhas de signos. O texto é multimodal e, não podendo existir em uma única modalidade, pode haver a predominância de uma modalidade.

No caso do LD de ensino de LP adaptado em Libras, nota-se a predominância de textos escritos em LP. Ao analisar os LDs, identificam-se vários contos, poemas, cantigas de rodas e crônicas. Articulada com a leitura está a produção de textos, com propostas de atividades que auxiliam o aluno na sua elaboração, planejamento e revisão da escrita. No eixo linguagem oral - totalmente excludente a condição da criança surda -, predomina a conversa e o debate entre colegas, estimulando a capacidade de escuta e a compreensão da oralidade. Por fim, conhecimentos linguísticos em que se introduzem conteúdos gramaticais têm como objeto de ensino os textos em LP que estão no livro.

O livro digital de português, em Libras, é anexo à contracapa do livro, em formato CD-ROM. Observa-se que cada página do livro impresso consta no CD. O diferencial está em os alunos surdos poderem contar com vídeos, e o conteúdo dessa mídia digital apresenta, ao

¹⁰ Um modo é definido como um conjunto de recursos sociais e culturais que fazem sentido. Vários critérios diferentes podem ser considerados para estabelecer se “um conjunto de recursos” conta como um modo ou não.

final de cada frase, um ícone que, quando acionado, abre uma tela com um intérprete de Libras.

Nesse formato digital, salienta-se que todos os textos (títulos, subtítulos, canções, poemas, questões, etc.) se subdividem em unidade de tradução¹¹, termo específico usado no campo dos estudos da área de tradução e interpretação em línguas. Nota-se que as unidades de tradução foram divididas por frases e orações. Assim, a cada frase se encontra um ícone que, ativado, exibe uma intérprete traduzindo a frase de LP para Libras.

Dentro dessa perspectiva, vários modos semióticos (língua, imagem, música, gestos, arquitetura, entre outros) são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) e passam a ser considerados participantes do denominado fenômeno multimodal.

Nosso objetivo é explorar os princípios comuns por trás da comunicação multimodal. Afastamo-nos da ideia de que os diferentes modos nos textos multimodais limitam e enquadram estritamente as tarefas dos especialistas [...]. Em vez disso, nós nos movemos em direção a uma visão da multimodalidade em que princípios semióticos comuns operam através de diferentes modos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2004, p. 1, tradução nossa).

A multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar as formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação, visto como produção de significado em múltiplas articulações. Dessa forma, o significado de qualquer mensagem é distribuído em diferentes modos, e não necessariamente uniforme. No conjunto textual, cada modo tem sua especificidade e significação; qualquer um nesse conjunto textual está carregando uma parte da mensagem. Cada modo é, portanto, parcial em relação ao todo do significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

Contudo, ao investigar as ações de uso e apropriação, pelo aluno surdo, do LD adaptado em LS, especificamente LP, nota-se o distanciamento¹² da dimensão textual (diferentes modos presentes) e vale indagar como podem ser compreendidas e quais são as contribuições para o acesso a uma segunda língua, não desconsiderando a LS como primeira língua dos surdos.

¹¹ Unidade de tradução é um segmento do texto de partida, independentemente de tamanho e forma específicos, para o qual, em um dado momento, dirige-se o foco de atenção do tradutor. Trata-se de um segmento em constante transformação que se modifica segundo as necessidades cognitivas e processuais do tradutor.

¹² Esse distanciamento tem origem no processo de aquisição de linguagem da criança surda, ou seja, nas interações sociais que são fomento para nosso conhecimento de mundo. Continuo, em Bezemer e Jewitt (2009, p. 6), temos o apontamento de que, às vezes, o significado realizado por dois modos pode ser “alinhado” (LS = LP). Outras vezes, pode ser complementar (LS + LP) e, outras, cada modo pode ser usado para se referir a aspectos distintos de significado (LP ≠ LS) e ser contraditório ou em tensão. Na investigação, identificou-se que a LS está no LD; porém, não é a língua usada para o ensino da LP como segunda língua.

Silva (2016, p. 112) salienta que os LDs de ensino de língua inglesa são construídos na sociedade a partir do discurso de seus produtores e seus usuários. Entendendo que os agentes sociais (produtores e usuários) constroem representações sobre esse objeto e, numa perspectiva de ensino de L2, no caso, para o aluno surdo, quais representações sociais estão conduzindo o uso desse LD adaptado?

Pela análise dos eventos coletados na aplicação da unidade didática do LP adaptado em Libras, constata-se que, quando professores e alunos surdos se deparam com um produto (LD) adaptado, não se veem identificados com os modos discursivos apresentados, mesmo que um desses modos referencie sua primeira língua. Logo, confere que, nos LDs investigados, os enunciados das atividades e a forma pela qual se exige uma ação do aluno frente àquele exercício não promove autonomia, não promove compreensão nem promove estímulo, o que pode causar, no aluno surdo, a sensação de incompetência para lidar com a tarefa, mesmo tendo sido solicitada em sua própria língua e excluindo o momento de aprendizagem.

Ao considerar o LD um gênero multimodal, unidade significativa e um objeto de representação social, busca-se, na teoria da semiótica social, a afirmação que os signos podem significar a partir do indivíduo, da história social, de modelos sociais, da localização num meio ambiente, do uso das regras sociais e dos aspectos culturais, que são agentes que norteiam a formação dos signos e sua comunicação. Sendo assim, refeitos na interação social, motivados e não arbitrários quanto ao seu significado e sua forma. Conclui Silva (2015, p. 39) que “o LD, como outros gêneros, tem um caráter dinâmico, pois está sempre sujeito a alterações”, em consonância às representações sociais que advogam no tempo e no espaço.

Para a semiótica social, a comunicação exige que os participantes elaborem suas mensagens compreensíveis num contexto particular. As várias modalidades semióticas (visual, verbal e gestual) possuem, cada uma, potencialidades e limitações próprias. Assim, significados construídos pela linguagem verbal são diferentes dos significados construídos pela linguagem visual e/ou gestual (SILVA, 2015, p. 39).

A linguagem é a parte imediata da situação, embora possam existir outros tipos de textos não imediatos e não pragmáticos. Como exemplo, no LD, ensino de LP adaptado para surdos, estão em seus conteúdos pedagógicos narrativas de histórias (escrita/sinais) que não estão numa situação imediata. O importante é ela estar inserida num contexto que tem seu sentido próprio, construída na particularidade do sistema linguístico do aluno surdo com propósitos funcionais criados num contexto pragmático e usados em uma situação de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

Considerações finais

O gênero multimodal, em específico, o LD adaptado em Libras, pode dar a entender como funcionam os diferentes modos discursivos, como eles interagem e como cada um se significa num texto. Nesse sentido, é importante conhecer os processos de significação a partir do ambiente social — potencialmente significado — e da representação cultural dos sujeitos envolvidos. Dentro dessa perspectiva, podem-se descrever e analisar todos os modos discursivos, bem como suas inter-relações em qualquer texto.

O LD adaptado em Libras configura-se como um representante do significado social, do nível de relação social, e como um regulador da ideologia política educacional sobre a educação de surdos. Promove a ideia de proximidade e/ou inclusão, mas apresenta uma condução de distanciamento quando não legitima, no seu formato digital, a LP como L2 e não reflete a LS como um outro modo de leitura que não se alinha à leitura de um texto de segunda língua. Contudo, esse referencial teórico torna-se instrumento de excelência para o aporte científico, pois provoca a pensar como os signos estão correlacionados nas diferentes línguas envolvidas (LS/LP), como eles se ressignificam a partir do lugar cultural (aluno, professor, escola e LD), como eles se relacionam com os modelos sociais e, por fim, se, da forma em que se encontram, promovem o aprendizado por parte do usuário surdo. Nesse caso, como o aluno surdo interage e se apropria dos modos semióticos apresentados no LD adaptado; como este contribui para o aprendizado da LP; como a proposta multimodal atende à interação entre os modos e ao trabalho específico de cada modo e como cada modo interage e contribui para os outros no conjunto multimodal.

Os LDs de ensino de LP, projetados para serem um material acessível às crianças surdas, não se sustentam apenas com a inserção de vídeos em Libras: traduzir de uma língua para outra não é um ato de inclusão. A LS é importante, mas outras configurações pedagógicas que envolvem o ensino de L2 devem estar identificadas nos materiais didáticos para os surdos. Posto isso, pesquisas relacionadas ao ensino de LP - materiais didáticos traduzidos de LP para LS voltados para crianças surdas - devem receber mais atenção e investimentos por parte das universidades.

Dentro desse panorama educacional, retomo o argumento de que todo processo educativo é mediado pela linguagem. Dessa forma, o LD ocupa o lugar de ensino e aprendizagem constituído pelos diversos modos de linguagem, e esses modos devem estar compostos por concepções sobre os aprendizes. Nesse aspecto, Halliday (1998, p. 2) enfatiza que, na educação, a língua se configura nos três diferentes aspectos mencionados: como

substância, aprendendo a língua; como instrumento, ao aprender através da língua; e como objeto, aprendendo sobre a língua.

Apoiando-se nessas premissas e na análise dos dados, confirma-se que o LD de ensino de LP adaptado em Libras para as crianças surdas configura-se como (i) substância, apenas apresentando a L1 e a L2 — as diferentes línguas circulam no ambiente do LD, mas não sustentam o ensino das línguas envolvidas; (ii) como instrumento — a LS e a LP permeiam os conteúdos no LD, mas, no que se refere ao conteúdo disciplinar LP/L2, não se adequa a metodologias que fundamentem o ensino de L2; 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.

Quanto ao LD adaptado em Libras, podem-se elencar dois pressupostos: o principal, que é a crença de que duas línguas circulantes já dizem de um material bilíngue e o segundo, que se trata da ausência de conhecimento e planejamento dentro das propostas que delineiam a educação bilíngue.

O LD adaptado em Libras não oferta possibilidade de uso pelo aluno surdo nem pelo professor. Da maneira que o LD foi elaborado, a intenção de viabilizar e contemplar as diferenças linguísticas torna-o um produto inacessível e evidencia o desconhecimento no que diz respeito à realidade das comunidades surdas e, sobretudo, à falta de maior discussão e implementação de métodos pertinentes à condição linguística e à real condição do desenvolvimento pleno do aluno surdo. Os LDs investigados não servem como estímulo para leitura em L2 e não oferecem caminhos para as crianças surdas desenvolverem competências para a leitura e a escrita em LP.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2010. *Decreto-Lei 5626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 07 ago. 2015.

BRASIL, 2010. *Decreto-Lei Nº 7084*. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso: em 07 ago. 2015.

BRASIL, 2015. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SECADI/DPEE. Disponível em:

http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/Documento_Subsidiario_Educao_Especial.pdf. Acesso em: 01 nov. 2017.

BEZEMER, Jeff.; JEWITT, Carey. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, Jan-Ola; VERSCHUEREN, Jef; VERSLUYS, Eline (Org.). *Handbook of Pragmatics*: Installment. Amsterdam: John, 2009. p. 1-13.

FREITAS, Luciana. A. 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 (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2018.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-14.

HALLIDAY, Michael A. K. *El Lenguaje como Semiotica Social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

HALLIDAY, Michael A. K. The notion of context in language education. In: GLADESSY, Mohsen (Org.). *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Universidade de Brunei Darussalan, 1998. p. 269-290.

KRESS, Gunther. A Social Semiotic Theory of Multimodality. In: KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA e Canada: Routledge, 2010. p. 54-78.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images*: the grammar of visual design. New York: Routledge, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Introduction - Multimodal Discourse*. Great Britain: HODDER Education, 2004.

MIRANDA, Dayse Garcia. *A multimodalidade no ensino de 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 (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2019.

RIBEIRO, Maria Clara M. A. Língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: propostas de atividades a partir de interfaces tecnológicas. In: RIBEIRO, M. C. M. A. *Surdos*: linguagem, discurso e educação. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2016. p. 91-104.

SILVA, Giselli; M. GUIMARÃES, Angelica. B. C. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (Org.). *Português como língua estrangeira, de herança materna*: abordagens, contextos e práticas. New Jersey: AOTP/Boavista Press, 2016. p. 79-96.

SILVA, Ivani. R.; HILDEBRAND, Hermes; NOGUEIRA, Aryane S.; KUMADA, Kate. M. O. Desenvolvimento de material didático para surdos: as relações entre imagem e escrita. In:

XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. *Anais Diversidades e (Des)igualdades*. Salvador: UFBA, 7 a 10 ago. 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4991497-Desenvolvimento-de-material-didatico-para-surdos-as-relacoes-entre-imagem-e-escrita.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SILVA, Renato. O livro didático de Inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidades: desafios, reflexões e propostas no ensino de Inglês*. Campinas: Editora Pontes, 2015. p. 35-62.

SILVA, Renato. *Livro Didático de Inglês: que livro é este? Discursos de Produtores e Usuários*. Curitiba: Editora Appris, 2016.

VAN LEEUWEN, Theo. *Introducing Social Semiotics*. London/New York: Routledge, 2005.

VECCHIO, Pollyana. M. M. *A comunicação científica e o futuro: estudo sobre ações inovadoras de edição científica em ambiente digital*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, 2014.

Artigo submetido em: 15 abr. 2021

Aceito para publicação em: 31 maio 2021

DOI: [http://dx.doi.org/ 10.22456/2238-8915.113080](http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.113080)