

## Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: a produção de recursos visuais digitais por professores surdos <sup>1</sup>.

Cristiane Correia Taveira<sup>2</sup>

### Resumo

A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem) evidencia aspectos que incidem no distanciamento da forma de abordar a característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos professores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético que acrescenta outros olhares ao letramento. Investiga-se a questão visual, a necessidade de se ler a imagem como texto e as pistas visuais de contexto. Percebemos, por parte dos sujeitos surdos, concepções pedagógicas e refinamentos de apropriação no universo espontâneo das redes sociais que é concomitante à necessidade de colaboração e de divulgação do uso de produtos visuais. É uma questão de sobrevivência da língua minoritária, dos costumes por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas. Concluímos que a perspectiva imagética e visualmente criativa, longe de ter homogeneidade ou unidade de ação, está sendo discutida e partilhada. Foi prioritário estudá-las dada a especificidade e a pertinência que demonstram os professores surdos ao aplicá-las.

### Palavras-chave

Letramento visual, prática pedagógica, surdez.

### 1. Introdução.

Lucia Reily (2003, 2006, 2010) se constitui uma pesquisadora no campo de Artes Visuais e da Educação Especial, preocupando-se com a utilização da imagem na ação pedagógica e no ensino de Artes. Sinteticamente a sua contribuição é constituída de fundamentos e pressupostos a partir da cultura, da linguagem, do ensino e da aprendizagem, comunicando conhecimentos sobre teoria, recursos e práticas pedagógicas, tendo desenvolvido a sua experiência também na área da surdez.

Segundo Reily (2003, 2006), a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se o jovem surdo nesse mesmo processo devido à presença, em murais, quadros e livros da sala de aula, do registro de pensamento por escrito. Estes materiais estão em uma língua escrita calcada em som e, para a maioria desses surdos,

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Eixo 1 – Educação, Processos de Aprendizagem e Cognição do VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura realizado de 20 a 22 de novembro de 2013.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro. Contato: cristianecorreiataveira@gmail.com

compreendida como uma segunda língua, uma língua estrangeira, o que demandaria maior esforço no refazimento de percursos. Com a linguagem visual esse processo se daria de outra forma.

É por meio de signos socialmente construídos, das interações por meio destes signos e pelo lugar importante que ocupa a experiência que ocorrerá a apropriação de sentidos. A compreensão está no entendimento de se estar imerso em um mundo permeado de signos que são dependentes dos contextos em que são gerados e nos quais exercem lugar-papel. Esses signos são postos a funcionar da seguinte forma: os que agem nele (sobre eles) os conceberam para determinada interpretação; em seguida, outros os interpretam e reinterpretem ao estar diante desses signos.

Lucia Santaella possui estudos de semiótica (2005, 2010, 2012) assumidos como referência fundamental pela formulação de uma teoria, calcada sobre matrizes de linguagem, seus hibridismos e a aplicação nas hipermídias. Para a autora, a multiplicidade de formas de linguagens e os canais em que as linguagens se materializam demonstram combinações e misturas, das três matrizes lógicas de linguagem: verbal, visual e sonora. É a partir delas que construiremos nosso pensamento ao longo desse artigo.

## **2. Letramento visual: focando na leitura da imagem-visual**

Em sala de aula há variados materiais de comunicação, formas e sinais a serem interpretados e reinterpretados pelos alunos e, nem sempre, os professores e os próprios alunos, ao organizá-los, possuem a consciência da importância, em termos de mensagem, da existência humana e dos aspectos sociais envolvidos nesse local.

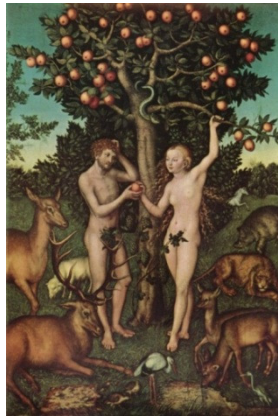
Os artefatos provenientes de uma cultura material, que é localizada em um tempo-espço, vêm a ser constituídos nessa sala de aula ou escola. As expressões faciais, os gestos, a linguagem corporal, os desenhos, a poesia, os filmes, a língua de sinais, dentre outros, são passíveis de notação contínua por esses participantes do cenário escolar.

Os signos podem querer dizer mais do que seus significados aparentemente intrínsecos, pois disso também depende o contexto da criação e de leitura da mensagem,

assim como seus suportes ou meios. Há um contexto de significação percorrido pela mensagem, e carece realizar um questionamento quanto à suposta obviedade de alguns signos.

Considere, leitor, a seguinte frase: Maçã significa maçã. Agora compare com isto: Maçã significa saúde (HALL, 2008, p. 5). Isso nos leva a uma ordem de pensamento diferenciada, com significados que desencadeiam o conceito de saúde, e os contextos de alimento e alimentação saudável. Um exemplo das várias relações entre o significante e o significado e os contextos de produção dos objetos está presente na pintura a seguir (idem).

“O que significa a maçã nesta pintura?”



**Figura 1.** Pintura de *Lucas Cranach*, Adão e Eva, 1526. Óleo sobre painel de madeira. Biblioteca de Arte Brigerman.

Esta pintura alude facilmente à história bíblica de Adão e Eva no paraíso. A maçã foi o fruto que tentou Eva. No Capítulo 2 da Gênesis, versículo 16 e 17: “Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim, mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia que dele comeres, morrerás indubitavelmente.” Na Bíblia, como se vê, não há referência ao tipo de fruto, seja maçã ou qualquer outro.

O que parece importante na pintura de Cranach é que a maçã (que chamamos significante) foi a fruta usada para representar a tentação (que chamamos de significado) (HALL, 2008, p. 10). O autor se refere à escolha da maçã na arte como bem-sucedida em termos de comunicação porque denota uma conexão firme, em pensamento e imaginação, relacionada ao desejo e ao apetite.

É preciso pinçar imagens bem-sucedidas, na comunicação, e isso depende de conhecer bem a cultura de grupos com os quais interagimos. Deste modo, considere que o significante “maçã” poderá ter três significados diferentes (HALL, 2008):

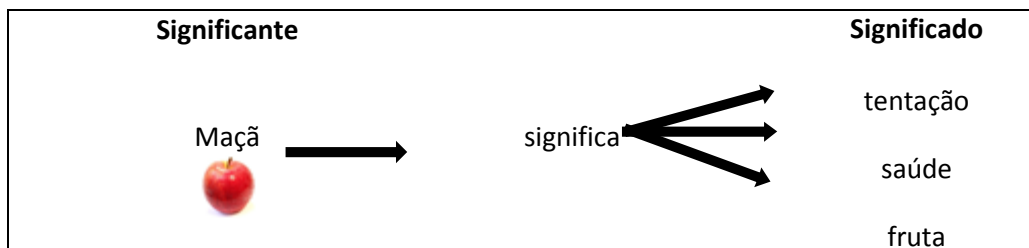


Figura 2. Maçã. Fonte: <http://paulochagas.net/index.php/tag/maca/>

Pensando na maçã em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), considere três línguas diferentes e poderá ter três significantes diferentes:

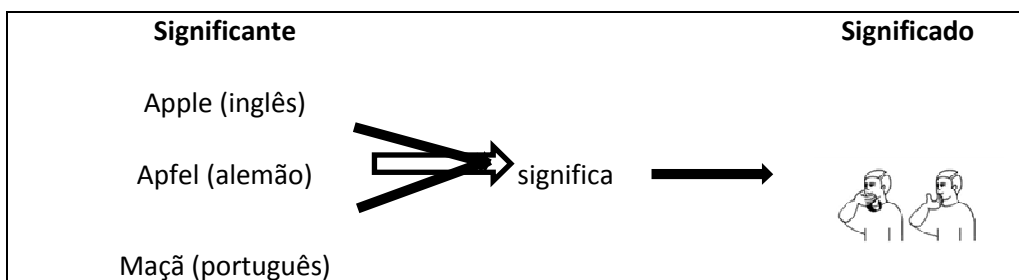


Figura 3. Maçã em LIBRAS. Fonte: Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue [http://www.ip.usp.br/lance/Livros/novo\\_deit.html](http://www.ip.usp.br/lance/Livros/novo_deit.html)

Progredindo nessa perspectiva, faz-se necessário antever que há uma arquitetura de significação. É possível verificar que essa discussão está dentro de um arcabouço maior de análise que contempla sociedade e cultura.

Outro exemplo, apenas para compreender o panorama de estruturas de significado<sup>3</sup> e cultura, seria pensar sobre a literatura infanto-juvenil em “Adão e Eva” (ROSA; KARNOPP, 2005). Os autores se apropriam de elementos consagrados da

<sup>3</sup> Será utilizado nesse exercício de compreensão das Estruturas de Significados: 1) Unidade Semântica é o elemento que expressa o significado; 2) Gênero é a categoria de expressão; 3) Estilo se define como o modo de expressão; 4) Estereótipo equivale aos clichês e regras de expressão; 5) Instituição é o local da expressão; 6) Ideologia quer dizer as ideias e valores usados para justificar, apoiar ou guiar a expressão; 7) Discurso corresponde aos usos da expressão que criam ou refletem aspectos diversos da ordem social; 8) Mito equivale a dizer as histórias que representam e formam a expressão individual e coletiva; 9) Paradigma são as teorias que configuram a expressão (HALL, 2008, p. 133). O autor Sean Hall (2008) calca a sua abordagem em exercícios que façam pensar a semiótica, no sentido teórico-prático, de forma introdutória, mas não trazendo uma baixa expectativa sobre os usos de seu leitor. Com a aplicação dos principais conceitos da semiótica, com ênfase imagética, eleva o estudioso no assunto a fluência na linguagem visual. Na tradução do título do livro para o português, o título original que remetia a “guia para usuários” fornecendo a pista sobre a prática, no entanto, passa a ser traduzido como guia de semiótica para iniciantes.

história bíblica, simbolicamente credíveis ou reconhecíveis para criarem outra narrativa, outra história, na qual é apresentada a língua de sinais. Há recorrência de variadas versões desta narrativa nas comunidades de surdos.



**Figura 4.** Capa livro infanto-juvenil Adão e Eva (ROSA; KARNOPP, 2005).  
[http://www.editoradaulbra.com.br/index.php?menu=pesquisa\\_detalhes&produtos=55327717](http://www.editoradaulbra.com.br/index.php?menu=pesquisa_detalhes&produtos=55327717)

O livro (unidade semântica) “Adão e Eva” (ROSA; KARNOPP, 2005) pode ser considerado uma história infanto-juvenil (gênero) escrito em linguagem verbal e visual, informal (estilo). Está expresso em formato de história ficcional ou conto (estereótipo), emprestado da biblioteca da escola (instituição). Esta capa de livro destaca a língua de sinais como a oportunidade de sociabilidade e de comunicação entre Adão e Eva em comunidade (ideologia). A parte interna do livro irá narrar a possibilidade das línguas de sinais serem utilizadas por diferentes comunidades (discurso). A interpretação da capa poderá levar os leitores crianças e jovens ou os seus pais a intuir sobre uma visualidade alegre e expressiva que mostra comunicação em língua de sinais; o simbolismo bíblico pode credibilizar a obra; e Adão e Eva trazem aspectos do natural (mito). E finalmente, essa literatura precisa ser encaixada no contexto da Literatura Surda validando a consagração da língua de sinais (paradigma).

Não esgotando o assunto, retorna-se à escola, onde o sistema de linguagem verbal é validado socialmente. Neste sistema a palavra ganha destaque, mas esta, o verbo, do latim *verbum* que significa “palavra”, não é a única e exclusiva forma de linguagem que o homem é capaz de criar, conforme foi intuído e compreendido até aqui (SANTAELLA, 2005, 2012; REILY, 2003, 2006).

Reily (2003, 2006), diante da preocupação com o objetivo pedagógico da escola, focado no domínio da linguagem verbal tanto no nível oral quanto na dimensão gráfica, eleva e apressa a importância de se identificar a existência de alunos que acessam a palavra por outras modalidades. Eles acessam por uma escrita não convencional, sem



utilizar a fala funcional ou pela compreensão e habilidade de fazê-lo por meio de imagens (pensamento visual). Nessa perspectiva se desenha uma frase emblemática, ainda não vivenciada nas escolas, um princípio democrático de letramento visual: “(...), se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2006, p. 26).

Reily (2006) ressalta a necessidade de “uma opção por qualidade nas imagens da sala de aula” criticando a disponibilidade de materiais de ampla circulação por meio digital e impresso, criadas por profissionais qualificados (artistas plásticos, ilustradores, designers, publicitários) – alguns desses profissionais são surdos –, e que não são utilizadas pelas escolas. No lugar disso, encontram-se em sala de aula figuras pobres, malfeitas, infantilizadas, de baixa qualidade e outras tantas banais, de cunho claramente mercadológico no material didático oferecido ao aluno.

Configura-se para a autora, deste modo, um limitado repertório pictórico em tempos que a imagem alcança possibilidades de reprodução e de democratização de acesso. “As imagens estão disponíveis – falta enxergá-las e trazê-las para dentro da escola” (REILY, 2006, p. 48). Nesse intuito Reily (idem) sugere a necessidade de tempo destinado pelo professor para a seleção de imagens com a participação dos alunos e a exigência de materiais didáticos editoriais de melhor qualidade para a rede pública de ensino.

A partir da Revolução Industrial, houve a proliferação histórica das linguagens e códigos, dos meios de produção e incremento de cultura, transmissão de informações, comunicação em redes, o que veio a contribuir para o que Santaella (2012) chama de consciência semiótica. Desse modo, é importante que a área da educação se aproprie desse ferramental teórico, reflexivo e de pesquisa, apoiados das aplicações pertinentes e consistentes de análise de matrizes de linguagem.

Reily (2003) demonstra a complexidade do trabalho com imagens que traz consigo o conceito fundamental do raciocínio lógico, com a imagem permitindo generalizações e pensamentos relacionais, e o raciocínio classificatório, ao trazer características como léxico, traçando-se um paralelo com o processo de letramento verbal. Para tanto seria necessário apreender e dominar a lógica da imagem, ou seja, saber extrair essa lógica, e assim, agir cognitivamente sobre o objeto imagético.

Para este trabalho o importante nesta formulação é que a pintura ou desenho, a imagem, cumpre dois eventos de representação para a escola ou processo de pensar a

imagem: 1. Habilidade das imagens e da linguagem representarem (bem ou mal) a palavra. 2. Se essa imagem não parecesse com o objeto (um cachimbo) seria impossível ensinar que a imagem realmente parece. 3. O uso de imagens incorpora os atributos das três matrizes (sonora, visual, verbal) desde a percepção mais espontânea até a interpretação mais próxima ao simbólico.

Deste modo, no processo de ensino há que se deparar com as convenções sociais, as científicas, e de linguagem. As habilidades de leitura de mundo, de formas visuais e de compreensão de regras e convenções de linguagem são oportunizadas na experiência e pela experiência e, igualmente, na sistematização dessas análises e achados como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Este assunto não é abordado somente a partir dos indícios e orientações para o ensino de artes visuais e de recursos pedagógicos. Existem imperativos que antecedem o ato de elencar e sistematizar práticas pedagógicas voltadas à surdez. Esse é o objetivo desse artigo, mostrar a pertinência de trabalho com a linguagem visual e compreender quais artefatos surdos que combinam<sup>4</sup> com o uso dessa visualidade em sala de aula.

Será apropriado mostrar que a prática pedagógica de adultos surdos, professores ou instrutores, têm tendências e características importantes a serem incorporadas em sala de aula e na escola. O uso de linguagem visual e das modalidades da forma visual e das combinações, dos hibridismos que denotam as características da visualidade, é uma questão de sobrevivência dos surdos, dos seus costumes e do compartilhamento de práticas desses sujeitos, em comunidade.

### **3. Linguagem verbal, visual e sonora: ampliando para ideia de matrizes.**

É usual pensar em línguas fonéticas, aquelas baseadas no som e, conseqüentemente, atribuir maior valia ou existência única à linguagem verbal e,

---

<sup>4</sup> “Combinar”: Este sinal emerge nas conversas e na sinalização de professores e instrutores surdos: as expressões “combina com surdo” e “não combina com surdo”. A categoria nativa “combina” ou “não combina” com surdo, destaca-se por apontar um modo de agenciar tal jogo ou quando se usam formulações como, por exemplo, “essa resposta combina com surdo”, “essa prática não combina com surdo”. Observa-se que o que “combina” e o que “não combina” com surdo precisa ser observado a partir da participação dos próprios surdos professores nas discussões sobre a prática pedagógica mais adequada ao alunado surdo (TAVEIRA; MARTINS, 2012).

sobretudo, à língua falada, sequencial e sonora. No entanto, para significar o mundo existem variados sistemas semióticos que exercem funções similares à linguagem verbal.

Configurada dentro dos atributos da matriz das linguagens visuais, as dimensões cinética e cinematográfica localizadas na gramática das línguas de sinais, pelo linguista Stokoe, é um dos exemplos referidos por Lévy (2004), ao nortear em prol de signos visuais em movimento, de uma língua visual e espacial no lugar de uma língua sequencial e sonora.

Para Santaella (2005), a multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio), na tendência histórica e antropológica, de crescimento cada vez maior desses suportes e meios, demonstram apenas combinações e misturas, hibridismos das três matrizes lógicas de linguagem.

Ao certo, conforme abordagem das três grandes matrizes lógicas de linguagem desenvolvida por Santaella (2005) ocorrem misturas entre as linguagens e quanto mais cruzamentos mais hibridismos.

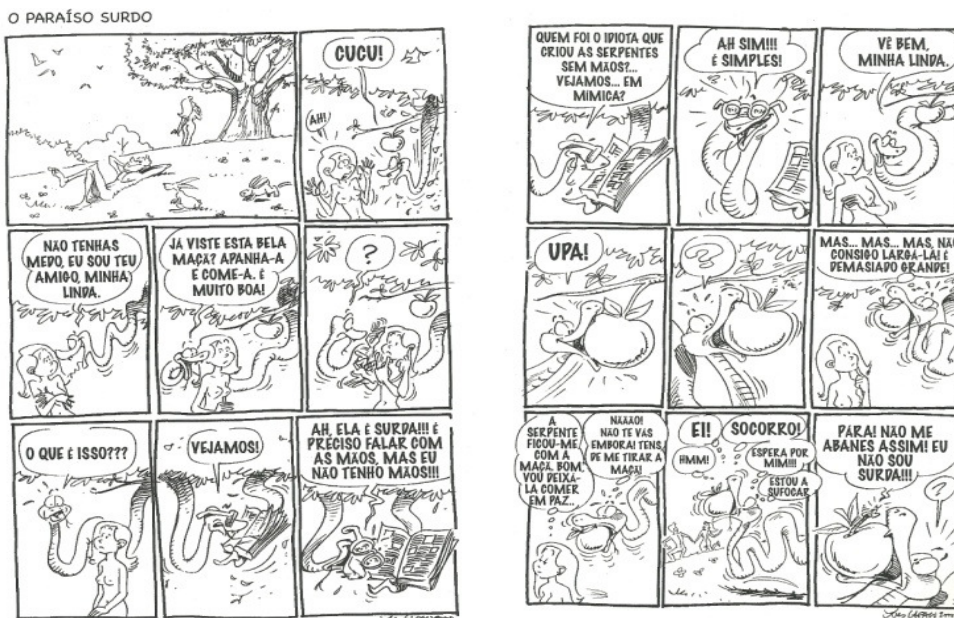
As matrizes não são puras. Não há linguagens puras. Apenas a sonoridade alcançaria um certo grau de pureza se o ouvido não fosse tátil e se não se ouvisse com o corpo todo. A visualidade, mesmo nas imagens fixas, também é tátil, além de que absorve a lógica da sintaxe, que vem do domínio sonoro. A verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual (idem, p. 371).

Santaella (2005) delimita no pensamento representacional humano, as três matrizes de linguagem não sendo elas mutuamente excludentes, na verdade, comportando-se como vasos intercomunicantes e intercambiáveis de recursos e de características. Isso quer dizer, por exemplo, que a lógica verbal pode se realizar em signos visuais e vice-versa. É da lógica verbal que a matriz sonora e visual retira suas bases na constituição como linguagens: quanto mais o simbólico toma lugar dentro da sonoridade e da visualidade, mais estará próximo da lógica do verbal.

A permanência, a durabilidade de um significado e a universalidade de um símbolo pode ser influenciada por novos episódios e são sempre construções arbitrárias, ou seja, convenções coletivas, de grupo.



A história O paraíso surdo (RENARD & LAPALU, 2009) demonstra o humor surdo, uma característica presente tanto na sociabilidade da comunidade surda quanto nas pedagogias surdas<sup>5</sup>. A seguir, intitulada uma “Bíblia Surda”, os autores contam humoristicamente, que a serpente era obrigada a se comunicar com Adão e Eva usando boa articulação para leitura labial e o uso de adequações tais como imagens e também acessórios como, por exemplo, uma maçã. Eva foi aprendendo a língua gestual e ensinou-a à Adão, e as consequências disso já seriam conhecidas, segundo a piada: Deus expulsa os surdos Adão e Eva do paraíso e, para castigá-los ainda mais, inventa a audição.



**Figura 5.** História de humor intitulada “O Paraíso Surdo”, extraída do livro “Surdos, 100 piadas!” de autoria de Marc Renard e Yves Lapalu, editada por Surd’Universo (2009, pp. 90-91 ).

Na base da teoria de Santaella (2005) está a ideia de que o verbal é uma questão de símbolo, o visual, uma questão de índice e o sonoro, uma questão de ícone. O índice é um signo indicador. Por exemplo, nuvens carregadas é signo indicial de que vai chover. Ruas cheias de lama é índice de enchente e transbordamento de rios para quem vive no Rio de Janeiro. Isso ocorre quando o significante remete ao significado assumindo como base a experiência vivenciada pelo interpretador.

<sup>5</sup> O pesquisador surdo britânico Paddy Ladd e a pesquisadora Janie Cristine Gonçalves (pesquisa comparativa Reino Unido, Estados Unidos e Brasil) elencam seis estágios de aplicação das Pedagogias Surdas. Os dois pesquisadores caracterizam as marcas epistemológicas e ontológicas das Pedagogias Surdas e as propriedades e estratégias pedagógicas dos professores e instrutores surdos (LADD; GONÇALVES, 2011). Estas pesquisas dão um norte importante ao que se busca captar.

Ao ver ruas lamacentas, mesmo sem chuva, isto é um índice de que pode ter havido chuva forte na noite ou no dia anterior. Mas isso só se torna evidente porque se tem experiências anteriores com chuvas e enchentes, seja por meio de experiências pessoais, seja por reportagens vistas na televisão. Desse modo, “quando há uma relação física ou causal não arbitrária entre o significante e o significado, se diz que essa relação chama-se índice” (HALL, 2005, p. 16).



**Figura 6.** Chuva deixa desalojados em Duque de Caxias (RJ). Fonte: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/03/chuva-deixa-desalojados-em-duque-de-caxias-rj-ao-menos-uma-pessoa-morreu.htm>

Um exemplo de forma representativa sofisticada é o SignWriting. Pra quem conhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é possível rapidamente compreender alguns dos sinais escritos de forma a recriar por meio de símbolos visuais o que é observado na dinâmica da realização da configuração das mãos em chover, a direção do movimento, a complementação do rosto no primeiro sinal e assim sucessivamente completando a frase na ordem gramatical da língua de sinais “Chover eu ir não”, ou traduzindo para língua portuguesa, “Se chover, eu não irei”.



**Figura 7.** Manual de SignWriting em Português<sup>6</sup>, postado em 24 de agosto de 2010. Fonte: <http://escritadesinais.wordpress.com/page/2/>

<sup>6</sup> Lições sobre o *SignWriting*, de autoria de Valerie Sutton. Adaptação de ASL/Inglês para LIBRAS/Português: Marianne Rossi Stumpf e Antônio Carlos da Rocha Costa. Acessado em Manual de *SignWriting* em Português no endereço <http://escritadesinais.wordpress.com/page/2/>

Resgatar o caminho percorrido na narrativa, na possibilidade de registro, com a lógica argumentativa da língua de sinais, com a estrutura apropriada da língua colaborando com a independência de expor ideias de forma plasmada, estampada, fixada e ilustrativa, isso já aproxima o assunto aqui exposto com a linguagem verbal. Um exemplo da presença desse aspecto está em algumas histórias utilizadas por professores surdos. Caso os murais de uma sala de aula possuíssem o resgate do pensamento desenvolvido na elaboração de um conceito por meio da língua de sinais escrita a permanência do registro e a possibilidade de construção de significados teria do mesmo modo um sustentáculo, que também se insere na linguagem visual, ou verbo-visual, que é característico da aprendizagem de surdos, corroborando a composição, a arrumação e o arranjo imagético de uma sala de aula.

#### 4. Linguagens híbridas e hipermídias: por um “pensamento-imagem”

Existe uma linguagem verbal, veiculadora de conceitos a partir de sons e do aparelho fonador, sons estes que no Ocidente receberam uma tradução visual alfabética (linguagem escrita), esta linguagem é presente de modo intenso nas escolas como veículo de instrução. Porém existem variedades de outras linguagens também constituidoras de sistemas sociais e históricos de representação de mundo, como os oferecidos no caso dos surdos.

Seres humanos são seres simbólicos, ou seja, seres de linguagem. Estar no mundo prescinde uma rede intrincada e plural de linguagem. Para além da língua que usamos para escrever, ou convergente a esta, existem outras formas de linguagem, sugeridas por Santaella (2012). Elas serão detalhadas a seguir em tópicos, as quais se inserem exemplos ilustrativos encontrados nas práticas de surdos, durante a pesquisa e análise das práticas pedagógicas e que se constituem linhas de ação comuns dentre os pesquisados, professores e instrutores surdos.



Comunicação por meio de leitura ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos.

**Formas visuais em movimento** em vídeo e computação gráfica seriam linguagens híbridas *entre o visual, o sonoro e o verbal*.



**Figura 10.** Projetor usado para mostrar imagem estática de animal (esquerda) mais vídeo com intérprete da imagem na língua de sinais e detalhe da configuração de mão (direita). Professor surdo da escola R3.

Leitura ou produção de dimensões e direções de linhas, traços, cores.

**Cruzamento da situação de arranjo espacial com a gestualidade** consiste no cruzamento do *visual e sonoro*, não necessitando ser expressa em som.

Há durações, intensidades, no movimento do corpo, no movimento gráfico que remetem à sonoridade.



**Figura 11.** Vídeo hospedado no website *YouTube* usado para mostrar imagem estática de continente somado a isso linhas e cores destacam localização espacial (direita, fundo) e instrutor em primeiro plano demonstra sinal, com configuração de mãos e movimento do corpo (esquerda, frente). Professor surdo da escola R3.

Orientação por meio de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes.

**Objetos tridimensionais utilitários** para manipulação e uso, seriam de categoria híbrida, pois têm uma *condição tátil, corporal, aliada ao visual*.

**Imagens visuais** seriam um híbrido *entre o visual e o gestual* e trazem a marca do gesto de sua produção.



**Figura 12.** Mural de sala de aula, da Escola E7, com fotografias de mãos representando alfabeto manual, datilológico, e letras do alfabeto escritas na língua portuguesa (em cima, fundo). Fotografias de alunos. Fotografias de numerais cardinais em LIBRAS com números escritos (embaixo, fundo). Mesa com jogos com percepção visual-tátil (frente, abaixo).

Comunicação e orientação por meio de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

**Poesia visual** pode ser considerada *visual-verbal* com *leves reminiscências do verbal*.

**Performance** pode ser considerada *verbo-visual*, e tem a presença da narrativa, e consequentemente, verbal, mesmo sem fala.



**Figura 13.** Vídeo hospedado no website *YouTube* com narrador de poesia surda em destaque (frente, centro), se utiliza da LIBRAS e, ao fundo, imagens selecionadas em arquivos de documentário ilustram de modo estático compondo cenário (fundo, cenário) para a interpretação da poesia. Professor surdo da escola R3

**Quadro 1.** Síntese de materiais pedagógicos (artefatos surdos) que são combinações de matrizes de linguagem a partir de Santaella (2012).

Todas as linguagens visuais produzidas e determinadas por meio de máquinas (filmagem, projetor, fotografia, cinema, televisão) ou corporificadas (em vídeos narrativos, poesia visual, teatralização), como as inseridas neste quadro, são *signos híbridos*. O material analisado se refere à produção desses professores com perfis de formação diferenciados e o uso que fazem de recursos distintos, como vídeo-aulas, animações e histórias em sua maioria produzidas pelos próprios ou por outros surdos. Os recursos possuem variados formatos e linguagens que capturamos em três estilos:

1) *Aula expositiva em língua de sinais* – com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens (fotos, internet, slides, câmera) dentro da perspectiva da pedagogia visual;

2) *Aula dramatizada ou teatralizada em língua de sinais e recursos cênicos* (teatro, filme, internet, câmera) com o uso da experiência de vida do surdo, o que corresponde à perspectiva dos artefatos da cultura e da literatura surda;

3) *Aula informatizada em língua de sinais* (software livre, tablet, notebook, internet) e outros meios de comunicação gráfica com história em quadrinhos, desenhos, jogos e representações – usa-se a perspectiva da arte computacional associada à educação gráfica e/ou o exercício da criatividade.

É possível verificar que a maioria das linguagens é de natureza verbo-visuais-sonoras, outros ainda não citados até esse momento, são o teatro, o vídeo clip (que



também são característicos na pedagogia surda), as línguas de sinais, como exemplos de multiplicidade de matrizes.

Para Santaella, “meios são somente meios” para transitar conteúdos, veicular mensagem. Ou seja, são canais que se esvaziam de sentido se não fosse o conteúdo de mensagem que se configura neles. A mediação possível e primeira não advém do suporte material, mas dos signos, da linguagem e do pensamento.

No entanto, os meios estão em franca evolução, multiplicação e desdobramento, e para Lévy os meios não determinam a mensagem, mas a condicionam. Lévy (2004, p. 14) baliza que “os instrumentos de simulação de predominância visual, a síntese de imagens, o hipertexto e a multimídia interativa, no final do século XX, está reinventando a escrita, (...)”.

Abre-se uma perspectiva de que uma linguagem inédita constitui um espaço cognitivo desconhecido, desse modo, pode-se pensar que novos suportes, ou ao menos aqueles que ainda não possuem tanto relevo na escola (teatro, cinema, fotografia, informática, o próprio uso da visualidade), abram caminhos para um pensamento-imagem tão caro/importante e, ao que parece, utilizado na e pela experiência surda.

## 5. Em busca de novos caminhos

Chama-se atenção para o letramento visual devido ao predomínio do letramento verbal, visto muitas vezes como única forma de letramento e forma predominante nos artefatos utilizados em sala de aula. O desafio do letramento de alunos surdos nos leva a refletir sobre a constituição do pensamento através de signos e seus possíveis significados construídos socialmente. Pensar então em matrizes de linguagem, nas múltiplas combinações possíveis, manifestas em diferentes categorias de artefatos, se faz necessária para enriquecer a experiência pedagógica.

Deste modo, no processo de ensino há que se deparar com as convenções sociais, as científicas e de linguagem, que desafiam o professor na “arte” de criar diferentes maneiras (combinatórias) que ajudem o aluno surdo em seu processo de letramento. As habilidades de leitura de mundo, de formas visuais e de compreensão de regras e convenções de linguagem são oportunizadas na e pela experiência cotidiana.

São oportunizadas, igualmente, na sistematização dessas análises, alguns pontos de partida para se pensar o letramento visual, alçado ao mesmo patamar de importância do letramento verbal.

### Referências bibliográficas

CAMPOS, Débora Wanderley; STUMPF, Marianne Rossi. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (Org.). Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV 2012, (p. 177-185).

HALL, Sean. Isto significa isso. Isso significa aquilo: guia de semiótica para iniciantes. São Paulo: Edições Rosari, 2008.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, (p.295-329).

LÉVY, Pierre. A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial? São Paulo, SP: Edições Loyola, 2 ed. 2004.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

\_\_\_\_\_, Lucia. Escola inclusiva: Linguagem e mediação. Campinas, 2.ed. SP: Papyrus, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Acessado em 10 fev. 2012 <http://www.cedes.unicamp.br>

RENARD, Marc; LAPALU, Yves. Surdos, 100 piadas. Surd'Universo, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3ed. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

\_\_\_\_\_. O que é semiótica. 32 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. Adão e Eva. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

---

STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Curso de Doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre, UFRGS, CINTED, PGIE, 2005, pp. 330.

TAVEIRA, Cristiane Correia ; MARTINS, Mônica Astuto Lopes . O que combina com o surdo? Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Surdez e inclusão: as diferentes práticas de ensino, 2012, Campinas. Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. CD-ROM. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 1. p. 1235-1246.