

ALUNOS SURDOS E AS IMAGENS NO JOGO DIXIT: A LEITURA DE CAMADAS DE SENTIDOS

Deaf students and the images in the game of Dixit: reading layers of meanings

Lucia Reily¹

Marion Chatton*

Andrea da Silva Rosa*

RESUMO

Este texto reflete sobre as contribuições da área de Artes para ampliar repertórios de educadores sobre os processos de letramento visual no contexto da educação de alunos surdos. A leitura de imagens foi potencializada por meio de oficinas de leitura e produção de imagens em diálogo com o jogo Dixit. Este jogo foi escolhido porque é composto de cartas imagéticas polissêmicas caracterizadas por instigar a imaginação e fantasia, com múltiplas camadas de sentido. O jogo propõe associações entre imagens diversas e, com isso, promove um processo de abstração ao levar os participantes a buscarem nas imagens, que são diferentes entre si, características em comum. O

ABSTRACT

This paper reflects on the contributions of the field of Art to broadening teachers' repertoire regarding the processes of visual literacy in the context of educating deaf students. Image literacy was leveraged through workshops entailing reading and producing images in dialogue with the game of Dixit. This game was selected because it is made up of polyssemic picture cards that instigate imagination and phantasy, through multiple layers of meanings. The game proposes associations between different images and

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

texto apresenta uma breve revisão da literatura para situar a aplicação do jogo em outros estudos. As oficinas de leitura das cartas do Dixit e de produção imagética de um novo conjunto de cartas foram realizadas por alunos surdos no CEPRE, um centro de pesquisa e extensão da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Ao compartilhar essa experiência, nossa intenção é exemplificar processos de mediação na leitura de imagens que ajudam os alunos a avançar além da identificação ligeira de elementos das imagens, para alcançar os sentidos mais profundos pretendidos pelo artista.

thus promotes a process of abstraction by leading participants to look for common characteristics in images that are actually very different from each other. The article presents a brief overview of the literature to contextualize how the game has been used in other studies. The workshops entailing Reading Dixit cards and drawing a new set of cards were carried out with deaf students at CEPRE, a research and community outreach center of the School of Medical Sciences at the University of Campinas. By sharing this experience, we hope to exemplify how processes of mediation of image readings can help students advance beyond the easy identification of familiar elements in images to a broader sense of the meanings intended by the artist.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Estudos da Deficiência; Surdez; Língua Brasileira de Sinais; Letramento Visual; Educação Especial.

KEYWORDS

Visual Arts; Disability Studies; Deafness; Brazilian Sign Language; Visual Literacy; Special Education.

Introdução

Em anos recentes, a quantidade de publicações que focalizam processos de letramento visual no contexto da surdez tem crescido significativamente². O interesse neste tema por parte de educadores e pesquisadores que atuam na área da surdez mobiliza duas perguntas: 1) O que está levando ao incremento da literatura sobre o letramento visual na educação de alunos surdos? e 2) Quais perspectivas a área de Artes Visuais (tanto a prática poética, quanto o ensino de

² Destacamos as contribuições de Paixão e Sofiato (2016); Sofiato (2016); Campello (2016); Caldas (2006); Taveira e Rosado (2013), Reily (2015; 2009; 2003); Lebedeff (2010) e Cruz (2016).

Arte) pode trazer para aprofundar as discussões e ampliar os repertórios de educadores sobre o tema?

1. Os autores e suas contribuições

Entendemos que a chave para responder a primeira pergunta encontra-se, de um lado, no reconhecimento de que para os alunos surdos, a experiência visual será imprescindível nas suas interações com as pessoas e nos processos formais e informais de aprendizagem, como apontam Paixão e Sofiato (2016) e, de outro, na falta de sucesso com os processos educacionais que utilizam meios tradicionais pautados na oralidade. As imagens de todos os gêneros fazem parte desta experiência visual, daí o grande interesse no que vem sendo chamado de letramento visual.

Neste artigo, nosso foco é a segunda pergunta. Preocupa-nos que, no afã de proporcionar acesso visual aos conteúdos escolares, o assunto complexo do letramento visual seja tratado de forma superficial, como temos presenciado em algumas ocasiões. Não basta acoplar às palavras escritas imagens correspondentes e acreditar que esse tipo de prática irá automaticamente dar conta da interpretação de sentidos visuais. É preciso pensar as imagens como composições de natureza complexa, polissêmicas, formadas por diversos elementos sígnicos, com gramática própria. O uso da imagem como mera identificação, sem explorar a amplitude dos sentidos veiculados, pode resultar num trabalho pedagógico demasiadamente raso.

Lebedeff (2010) parece compartilhar desta preocupação quando comenta que, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos. A autora ainda denuncia que em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda predomina e acrescenta que “a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita apenas como a representação simples e estática da realidade, sendo a imagem compreendida apenas como apêndice ilustrativo do texto.” (p. 177)

Sofiato (2016) mostra em seu estudo sobre o uso da imagem na educação de surdos que houve predomínio de imagens instrucionais durante muitas décadas na história da educação de surdos, as quais foram utilizadas com diversas intensões pedagógicas. Trata-se de um gênero de imagens que “têm por objetivo

a transmissão específica de uma informação” (p. 793). Atualmente, a variedade de gêneros imagéticos disponíveis na escola em função dos avanços tecnológicos cresceu exponencialmente. Em meio a tantas opções, quais argumentos embasam as escolhas do educador, já que cabe a ele, segundo Sofiato, “a seleção, o planejamento e o encaminhamento do trabalho, tendo em vista que cada imagem atende a uma exigência funcional e, desta forma, deve-se pensar em como cada significado é construído, interpretado e compreendido” (p. 793).

Existem algumas área de conhecimento que estudam as imagens, incluindo Semiótica, História da Arte e Artes Visuais. Este texto pretende, a partir de um relato de experiência de leitura e produção imagética realizada com alunos surdos, compartilhar experiências vividas com eles que podem servir para auxiliar na resposta à segunda questão: como as Artes Visuais podem contribuir na mediação de sentidos, para além da leitura aligeirada. E ainda, como a produção artística pode dialogar com os processos de letramento visual?

Existe uma tendência histórica de subestimar a imagem como algo mais fácil que a escrita, por ser um recurso plenamente acessível (REILY, 2003). Como qualquer outro sistema sóico, as imagens são instrumentos culturais historicamente constituídos. Na sua tese de doutorado sobre o processo criativo de produção de livros sem texto para crianças, Hanna Araújo (2016) discute sobre os processos de mediação necessários com crianças pré-escolares ao acompanhar os seus esforços de interpretar imagens. A pesquisadora considera que

A imagem é capaz de condensar diferentes conteúdos e de naturezas distintas. Focamos nas produções visuais com propósito artístico que visam ao conhecimento sensível, através das emoções que elas podem suscitar. A imagem poética, presente no livro de imagem ou nos livros ilustrados, é abertura de mundos, ampliação, recriação de outras (im)possíveis narrativas, que visam expandir a experiência estética. (p. 58)

Araújo fundamenta-se na abordagem sociocultural e ressalta que os sentidos não estão depositados na imagem, mas são construídos coletivamente. Na linha do estudo desenvolvido por Araújo (2016), destacamos que, para realizar uma leitura de imagem, não basta simplesmente olhar para ela, e em seguida descrever em sinais ou palavras os itens identificados.

Uma autora que oferece subsídios muito detalhados para estudar as imagens do gênero ilustração do livro infantil é Sophie van der Linden (2011). As suas análises das relações entre imagem, texto e projeto de design editorial

nos ajudam a perceber as estratégias que o artista emprega para construir os sentidos que às vezes dialogam com o texto, ou às vezes subvertem o texto.

É preciso olhar atentamente, entender sobre a linguagem plástica utilizada e também decodificar os elementos um a um, enfrentando, nesse processo, algumas incongruências e incompatibilidades que podem estar presentes na imagem. Qual é a função social da imagem? A imagem serve como identificação (como no caso de uma logomarca, ou fotografia na carteira de identidade)? É de natureza narrativa (como as charges, as imagens sequenciadas de livros sem texto, os quadrinhos, ou murais de igrejas que contém cenas bíblicas)? Trata-se de um quadro de autoria, pendurado na casa de alguém ou guardado num acervo de museu? Refere-se a uma imagem de mídia, com finalidade publicitária? Enfim, qual é o gênero da imagem? Quando se entende a função da imagem, os sentidos possíveis se limitam a um âmbito específico.

Continuando, a leitura da imagem pode exigir que se identifique o processo de produção (e/ou reprodução). Trata-se de fotografia, gravura, desenho, colagem, pintura? As imagens têm autoria, portanto dados sobre quem as produziu, quando, e em qual contexto também podem ser importantes para avançar na decodificação dos sentidos da imagem. Ao exercitar e aprimorar o olhar frente às imagens, também se desenvolve a percepção dos padrões estilísticos presentes nas imagens do entorno, referenciadas na imagem em análise. Tudo isso antecede a busca de sentidos propriamente ditos das imagens.

Na aula de Arte, a leitura crítica da imagem pretende tornar os alunos menos vulneráveis aos apelos da mídia. Mas também deve contribuir para o desenvolvimento da poética pessoal do indivíduo, para que, na sua produção, ele possa buscar referências mais coerentes com os sentidos que quer transmitir, evitando alguns estereótipos muito banalizados, de modo a ampliar seu repertório imagético pessoal.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os processos de letramento visual com alunos surdos potencializados por meio de oficinas de leitura e produção de imagens em diálogo com o jogo Dixit. O jogo Dixit foi escolhido para as oficinas porque é composto de cartas imagéticas polissêmicas que se caracterizam por instigar a imaginação e fantasia, com múltiplas camadas de sentido. O jogo propõe associações entre imagens diversas e, com isso, promove um processo de abstração ao levar os participantes a buscarem nas

imagens diferentes entre si características em comum. Algumas cartas podem ser descritas como narrativas, ou seja, é possível imaginar um contexto em que algo está para acontecer, ou acabou de ocorrer. Outras provocam certo desconforto pela inclusão de um elemento inesperado que, pela lógica, não se esperaria encontrar naquela cena.

Nossa intenção com os alunos foi exemplificar por meio do jogo as possibilidades que o desenho oferece de representar sentimentos e reações humanas de uma maneira que escapa ao realismo fotografável. O uso de símbolos e soluções imagéticas banais em contextos aparentemente absurdos pode nos aproximar de sentimentos reais, às vezes com maior propriedade do que um desenho realista. E, além disso, este jogo convida e legitima o exercício da criatividade e da espontaneidade de maneira lúdica.

2. O jogo Dixit

O jogo Dixit é um jogo de cartas, que também pode ser jogado na versão tabuleiro; foi criado por Jean-Louis Roubira em 2008 e foi logo reconhecido na Europa, obtendo o renomado prêmio Spiel des Jahres³ (Jogo do Ano) em 2010. O jogo é composto de 84 imagens. As instruções indicam que seja jogado por 4 a 6 pessoas; no caso de os jogadores serem crianças, elas devem ter, preferencialmente, mais de 8 anos. Para iniciar o jogo, cada participante recebe seis cartas. Em cada rodada, um dos jogadores é o “narrador”. Este escolhe uma carta e a coloca em cima da mesa, com a imagem virada para baixo. Em seguida fala, com gesto, sinal ou palavras uma frase indicativa sobre a imagem em sua carta. Segundo Kai (2010),

o manual diz para usar poesias, músicas, títulos, provérbios e assim por diante. É preciso encontrar alguma coisa, qualquer coisa, que leve pelo menos um dos outros jogadores a apostar na sua carta e ao mesmo tempo deixar pelo menos um dos outros jogadores completamente desavisado. (p. 1, tradução nossa⁴)

Cada um dos jogadores restantes coloca sobre a mesa uma de suas cartas que melhor corresponde ao que o narrador disse ou sinalizou. As cartas de todos

³ Cf. <http://www.spiel-des-jahres.com/de/dixit>.

⁴ O original em inglês é: “the manual tells you to use poems, lyrics, titles, proverbs and so on. You are trying to find something, anything, that will make at least one other player guess your card while leaving at least one other player completely in the dark.”

os jogadores são então embaralhadas e depois viradas com a imagem para cima. Os participantes analisam as cartas a fim de apostar naquela que consideram que foi a primeira colocada pelo narrador. É importante que todos apontem ao mesmo tempo, para não haver influência de líderes sobre os indecisos. Por isso, no nosso jogo com alunos surdos, estipulamos que o narrador sinalizasse “1 – 2 – 3 – já!” para que os demais jogadores apontassem juntos qual carta foi a originalmente colocada.

As regras de pontuação são as seguintes: se *todos* os participantes ou se *nenhum* acertar, o narrador não ganha nenhum ponto, e cada jogador ganha dois pontos. Caso contrário, o narrador e quem acertou ganham três pontos cada um. Cada voto errado na carta de um jogador vale um ponto para o dono da carta. O vencedor é o jogador que for o primeiro a atingir 30 pontos (NOVIKOVA; BESKROVNAYA, 2015).

Segundo o crítico de *games* Kai (2010), o que mais encanta no jogo é a qualidade excepcional das ilustrações da artista Marie Cardouat. As imagens são

coloridas e fantasiosas, abrangendo desde a alegria, passando pela melancolia até atingir o bizarro e horripilante, atravessando temáticas do cotidiano, do imaginário dos contos de fadas ou do surreal, tudo realizado num estilo que nos relembra os livros de história prediletos de quando éramos crianças (p. 1, tradução nossa⁵).

Para o autor, é justamente o trabalho artístico das cartas que mantém os jogadores interessados no jogo, permitindo-lhes construir novos sentidos para as imagens e elaborar novas associações a cada jogada. Ele destaca que a malícia dos jogadores não se encontra na descrição, mas sim na alusão a alguma ideia ou elemento presente na carta selecionada que possa encontrar eco em cartas que estão nas mãos dos outros jogadores.

Ao buscar informações na literatura sobre o uso do jogo Dixit, encontramos publicações que evidenciam a aplicação em contextos diversos, como no ensino de língua, na atuação terapêutica, na formação de designers de games e em propostas educativas para trabalhar a imaginação e criatividade. (Observa-se que o jogo foi criado recentemente e há, ainda, poucas referências a consultar sobre a sua aplicação em contextos educacionais.)

⁵ No original em inglês consta: “colourful and fanciful, ranging from happy through melancholic to slightly creepy, from almost everyday motifs through fairy tale imagery to surreal, and all done in a style that is likely to remind you of your favourite story book from when you were a kid.”

Gryson-Dejehansar (2013) publicou sobre seu trabalho com esse jogo no *setting* terapêutico com crianças que sofreram agressão. É interessante saber que o designer do jogo, Jean-Louis Roubira, atua profissionalmente como terapeuta de crianças (KAI, 2010), o que faz sentido quando se analisa a carga emocional que os cartões portam.

Por sua vez, Liapsis et al. (2015), que atuam na área de pesquisa e design de games, destacam o potencial de Dixit (e outros jogos como Lego, *Minecraft* e *World of Warcraft*) para estimular a criatividade em contextos educacionais formais e não formais. Segundo o autor, o jogo Dixit “se pauta na ambiguidade presente nas cartas e recompensa explicitamente a ambiguidade nos seus mecanismos de pontuação e nas condições para vencer.” (p. 4, tradução nossa⁶)

Para nossos propósitos de trabalho com alunos surdos em programa bilíngue, os artigos que abordam o uso de Dixit no ensino de línguas são particularmente relevantes. Cimermanová (2014) discute a aplicação no ensino de língua estrangeira em função do potencial do jogo para trabalhar a metáfora. O jogo promove a “leitura de imagens e elaboração de associações e a habilidade de expressar ideias e sentimentos” (p. 89, tradução nossa⁷). A autora considera que, no ensino de língua estrangeira, o jogo contribuiu para a expressão de associações quando os participantes foram solicitados a partilhar o porquê da escolha de determinado cartão. “Eles tinham de usar vários adjetivos e advérbios. Expressar como chegaram nessa percepção os ajudou a desenvolver a consciência metacognitiva” (p. 89, tradução nossa⁸). Ou seja, partilhar os seus modos de raciocinar foi importante para que eles pudessem entender sobre como ocorre o seu próprio processo de aprendizagem. A autora ainda destaca que neste jogo, os alunos tomam consciência sobre a importância de procurar os detalhes nas cartas, para descrevê-los com precisão.

Para Novikova e Beskrovnaya (2015), que recorrem a jogos como recursos pedagógicos, esse jogo de tabuleiro ajuda os alunos a

encampar todas as suas ideias criativas, usando material linguístico nos vários tópicos de uma forma mais ativa. Deve-se observar que o jogo de tabuleiro afeta a motivação na

⁶ No original, consta: “builds upon the ambiguity of the images shown on its cards, and explicitly rewards ambiguity in its scoring mechanisms and winning conditions.”

⁷ No original, lê-se: “reading pictures and associations and ability to express the ideas and feelings”.

⁸ No original: “they had to use various adjectives and adverbs. Expressing how they achieved this perception helps to develop metacognitive awareness”.

aprendizagem de uma língua estrangeira, e também aumenta o interesse cognitivo dos alunos. Sem dúvida ele é importante para a criação e auto-desenvolvimento do graduando moderno (p. 73, tradução nossa⁹).

3. Contexto de realização da proposta com o jogo Dixit

A proposta foi realizada no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE), um serviço de atendimento à população da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Além do atendimento interdisciplinar às crianças e jovens com surdez e suas famílias residentes em Campinas e região, o CEPRE, fundado em 1973, colabora na formação de graduandos e graduados por meio de programas de estágio e capacitação. Desde 1994, o CEPRE participa do Programa de Aprimoramento financiado pela Secretaria de Saúde; os alunos surdos que participam das aulas de Artes Visuais fazem parte do programa bilíngue “Surdez: desenvolvimento e inclusão”. O atendimento geral envolve cuidados com a família (em psicologia e serviço social); interlocução com as escolas da rede pública de ensino onde os alunos surdos estão matriculados; terapia fonoaudiológica individual; ensino de Libras para os alunos, as famílias e os estagiários, bem como atuação pedagógica e de Arte.

As oficinas foram realizadas semanalmente com dois grupos, com média de oito a dez alunos por grupo, um de manhã e outro à tarde. A idade dos participantes variou de oito a 12 anos no grupo matutino e 13 a 24 anos no grupo vespertino. As turmas eram divididas considerando idade, desempenho escolar e disponibilidade de turno escolar (os alunos frequentam escolas públicas no contraturno). Todos fazem parte da comunidade surda e são usuários de Libras, mas evidencia-se muita heterogeneidade nos grupos quanto ao nível de surdez, fluência na oralidade e domínio na língua de sinais. Alguns alunos foram submetidos a implante coclear, com resultado variado quanto ao sucesso.

A heterogeneidade linguística relaciona-se a várias questões, entre elas, idade em que começaram a participar do programa bilíngue do CEPRE ou outro espaço de contato com Libras; engajamento da família na aprendizagem

⁹ No original: “embody all their creative ideas, to use language material on the various topics more actively. It should be emphasized that the board game affects motivation in learning a foreign language, as well as increases the cognitive interest of the students. It is undoubtedly important for the creation and self-development of the modern graduate.”

de Libras; grau de perda auditiva; benefícios proporcionados pelo implante coclear ou aparelhos de amplificação sonora individual, e qualidade do suporte de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola onde cada um está matriculado, entre outros.

Além das crianças e jovens que participam das oficinas de Arte, estiveram presentes nas oficinas de Arte a pedagoga do grupo, a profissional do Programa de Aprimoramento, a professora de Libras e eventualmente estagiários e bolsistas de cursos de licenciatura da Unicamp. Além de auxiliar na mediação e comunicação em Libras, todas estas pessoas também participaram do jogo e do desenho do novo conjunto de cartas.

4. Jogando Dixit

O projeto de Arte para o primeiro semestre de 2016 era a xilogravura. Optamos por começar as atividades do semestre com o jogo Dixit, como forma de alavancar uma ampliação de repertório imagético, e mobilizar novas fontes expressivas como possibilidades temáticas, antes de adentrar no processo de ensino da gravura em si. As imagens das cartas exploram possibilidades e impossibilidades, e convidam a pensar metaforicamente sobre os sentidos visuais. Nossa intenção foi usar as cartas para instigar uma nova criação temática na xilogravura que avançaria além da representação de repertórios familiares, para dar início a reflexões sobre a representação visual de sentimentos e situações irrealis.

Antes de começar as rodadas, oportunizamos um período para familiarização com as imagens. Os alunos escolheram cartas com imagens que chamaram sua atenção e compartilharam com o grupo o que gostaram sobre as cartas selecionadas. Neste primeiro momento, já foi possível refletir com eles sobre as imagens possíveis e impossíveis, e sobre os elementos presentes nas imagens que permitiam identificar outras camadas de sentidos não óbvios no primeiro olhar.

Como exemplo, uma das imagens escolhidas por um aluno é bastante prosaica – uma vela acesa dentro de um castiçal de latão. No entanto, há dois elementos que levam a pensar que algo a mais está em jogo: 1) a parafina que escorre na vela perto da chama é vermelha. Como a vela é branca, percebe-se uma incongruência, que leva a intuir que o que está escorrendo seja sangue. 2) Logo acima da chama tem-se uma corda esticada e percebe-se que a corda está

desfiada e prestes a romper no ponto em que o calor atinge as fibras. Com o auxílio dos profissionais que dominam Libras, o aluno que escolheu a carta foi capaz de identificar estes elementos significativos. Entretanto, os possíveis sentidos metafóricos não explicitados nessa imagem (“a fragilidade da vida”) não foram imediatamente deduzidos.

Outro cartão descrito por um participante do grupo foi o de uma pilha de moedas amarelas (de ouro) sobre as quais duas formigas se enfrentavam numa luta de espadas. A imagem cativou, especialmente, o interesse dos meninos. Neste caso discutimos sobre como o artista coloca em questão realidade e fantasia e falamos sobre os tamanhos relativos representados nas figuras das moedas e das formigas. As questões que insistimos que fossem respondidas foram: “Por que as formigas estão lutando em cima das moedas?”; e “O que isso significa para a vida da gente?”

Outro exemplo foi o desenho de uma margarida com uma pétala solta. Um detalhe significativo para a interpretação do sentido dessa imagem é a rachadura que está em vias de acontecer no chão, a partir da base da flor. A rachadura evidencia que o chão não é de terra (já que material orgânico permitiria o crescimento das raízes), e sim de outro material, como concreto. O que essa imagem diz sobre a resiliência da natureza? Quais sentidos ela explora sobre o impacto do homem sobre a natureza? A imagem provavelmente tenha sido escolhida pela temática da flor, emblemática de beleza, sem que a rachadura tenha sido percebida de início. Foi preciso analisar os detalhes coletivamente com os alunos para extrair outros possíveis sentidos nessa carta.

Apesar de as cartas do jogo conterem ilustrações figurativas (de elementos reconhecíveis), elas são polissêmicas, permitindo diversas interpretações. Mesmo no caso das cartas de conteúdo sombrio, místico, onírico, bizarro ou medonho, a qualidade estética da produção é inegável, como salientou Kai (2010).

Explorar as cartas dessa maneira antes de dar início às rodadas dos jogos ajudou os alunos a procurarem detalhes ocultos, mas principalmente auxiliou no entendimento sobre as analogias possíveis, já que o jogo exige que os jogadores realizem associações entre as imagens. Durante diversas aulas, usando dois conjuntos de cartas, jogamos Dixit para internalizar as regras. Nesse processo, fomos solicitando que os alunos explicitassem os fatores que levavam à maior pontuação.

Logo perceberam que quando o narrador sinalizava com muitos detalhes, narrando em sinais toda a cena, era muito difícil encontrar elementos em comum nas cartas dos outros jogadores e, quando as cartas eram viradas, poucas dúvidas restavam sobre qual era a carta do narrador. Nas primeiras jogadas, sinais genéricos para sentimentos e abstrações, como “felicidade”, “tristeza”, “solidão” não foram enunciados, porque os alunos prendiam-se estritamente aos elementos visíveis nas cartas. Foi preciso aprender a jogar com certa malícia, como disse Kai (2010). Uma menina percebeu o funcionamento do jogo antes dos outros. Ela escolheu uma carta com um gato que está atrás de uma bola de cristal, que também parece ser um aquário, porque contém água onde um peixinho dourado está nadando. O gato está posicionado de forma ameaçadora com as patas dianteiras com garras expostas, pronto para tomar uma atitude. Ao sinalizar essa imagem, a menina indicou “Vontade de comer”, algo que pôde ser identificado em várias outras cartas do jogo, e com isso ganhou a rodada, porque criou ambiguidade suficiente para ter sucesso. Cabe notar que a pontuação numérica foi realizada por meio de uma tabela. Foi um desafio, porque alguns alunos confundiam a carta que eles haviam originalmente colocado sobre a mesa com a carta que apontaram. Mas com a prática, esse tipo de problema foi se resolvendo. Além de gerar maior interesse pelo jogo, a pontuação também serviu para estimular os narradores a pensarem em características mais genéricas para descrever as cartas.

Além das possibilidades representativas que esse jogo traz, durante sua prática é estimulada a percepção visual refinada, onde, ao apontar uma característica da carta, possibilita-se uma fragmentação da imagem. Ou seja, a imagem, que normalmente é lida como um todo, passa a ser interpretada a partir de seus elementos visuais separadamente, demandando que os participantes fiquem atentos para os detalhes. Praticando o jogo, tem-se a impressão de estar num mundo onde tudo pode acontecer; isso estimula a criatividade e inventividade das crianças, possibilitando-lhes percorrer seus próprios universos internos enquanto observam as cartas. Esses universos internos ganharam a possibilidade de se concretizar quando propusemos aos alunos que pensassem em novas cartas para o jogo, abrindo espaço para que eles ilustrassem visualmente seus medos, sonhos e aspirações, pesadelos, sentimentos, etc.

5. Criação de um novo conjunto de cartas

Assim, depois de jogar durante várias aulas, começamos a construir nossa própria versão do Dixit. Retomamos o agrupamento das cartas em categorias por semelhança de sentidos (como medo, bizarro, triste, nojento, beleza, alegria, por exemplo); os alunos apontaram os elementos determinantes para juntar os cartões por categorias. Quando dispusemos as escolhas dos vários grupos para a categoria medo, por exemplo, os alunos puderam observar melhor as cartas num novo conjunto, e os elementos em comum nas cartas evidenciaram-se.

Utilizamos papel cartão grosso (250 gm de gramatura) do mesmo tamanho dos cartões do Dixit; lembramos aos alunos que a posição correta das cartas era vertical (retrato) e orientamos a *não copiar* as imagens do jogo. A intenção era que eles criassem suas próprias imagens, usando a ideia de reunir elementos incongruentes, ou figuras que, na experiência de cada um, mobilizem emoções, sem recorrer aos originais como modelo. Os desenhos foram produzidos com lápis grafite e lápis coloridos aquareláveis. Com essa proposta, esperávamos que os participantes da oficina saíssem da sua zona de conforto para explorar novas soluções imagéticas, deixando de lado os esquemas a que recorriam costumeiramente na escola e também no Cepre. Um fator motivador para os alunos engajarem-se na atividade era a sensação de utilidade dessas imagens que constituiriam parte de um jogo que havia proporcionado momentos prazerosos a todos.

A despeito da recomendação para não copiar as cartas do jogo original, várias crianças não resistiram. Confortamo-nos com o argumento (não muito convincente) de que na Arte, mesmo que referenciado em algum modelo já posto, cada produção é uma nova criação. Alguns alunos fizeram cópias menos literais, mas não muito mais criativas, alterando apenas alguns elementos da carta do jogo. Por exemplo, Jonas¹⁰ substituiu uma das formigas da luta de espadas por uma abelha com seu ferrão (Figura 1).

¹⁰ Os nomes dos participantes foram alterados.

Os adultos que estavam presentes também começaram a desenhar cartas, já que era preciso criar muitas cartas para conseguir jogar. Nas suas cartas, os adultos representaram naves espaciais, figuras animais com cabeças não correspondentes, e assim, o desenho dos alunos também começou a fluir.

Como resultado final, havia desenhos que não eram cópias das cartas, mas que não fugiam muito dos desenhos comuns do repertório infantil (casa, corações, cachoeiras, carros, flores e árvores, figuras de mangás), sem acrescentar elementos do absurdo, sem grandes desconstruções.

Um desenho bastante significativo que transferiu para a carta um medo vivido foi uma representação de uma casa na enchente, com uma pessoa de pé sobre o telhado. Tendo em vista que aquela semana havia ocorrido chuvas intensas em Campinas, o medo de ficar preso numa enchente expressava um sentimento bastante próximo da realidade (Figura 2). Outro aluno representou um carro que bateu numa árvore. Nessa mesma linha, alguns alunos desenharam uma cena de assalto (Figura 3), e um cachorro correndo atrás de um homem (Figura 4). As imagens mais próximas das configurações do Dixit eram cenas de uma nave captando um cachorro com seus raios (Figura 5) e algumas figuras humanas robotizadas. (Figura 6).



Figura 1 – Luta de espadas entre formiga e abelha (Jonas, 14 anos)



Figura 2 – Medo de enchente (Evandro, 18)



Figura 3 – Assalto a mão armada (Carlinhos, 14)



Figura 4 – Perseguido por um cachorro (Evandro, 18)



Figura 5 – Animal levado por nave
(Carlinhos, 14)



Figura 6 – Cidade brotando da cabeça
(Tiago, 10)

Chamamos a atenção dos alunos para os contextos das cenas das cartas como estratégia para que eles situassem as figuras nas suas cartas. Nesse projeto, a relação figura-fundo das imagens era muito significativa. E mais ainda para o projeto posterior da xilogravura que seria baseado nas cartas desenhadas. O fundo estabelece a cena, que é imprescindível na construção de uma imagem narrativa, daí a necessidade de cobrar dos alunos a definição dos espaços. Um desenho que tem figura (um ou mais elementos principais da imagem), e fundo (elementos secundários da imagem que trazem a contextualização da figura), tem um potencial narrativo elevado quando comparado com um “desenho flutuante”.

Ao construir um fundo, a figura principal do desenho ganha um contexto, possibilitando um melhor entendimento da própria figura principal. Quando conseguimos identificar o meio em que a figura esta inserida, entendemos melhor a atmosfera que cerca o elemento principal, abrindo espaço para a construção de uma narrativa. Ressaltar a importância de produzir imagens onde o fundo é tão importante quanto a figura promove entendimento do todo, em oposição a partes fragmentadas. Além disso, é muito importante na técnica

de desenho estimular que a criança preste atenção para além da figura principal, porque isso ajuda a entender o suporte papel não apenas como um espaço branco delimitado, mas sim como uma porta para uma nova percepção. Pensar o espaço do suporte como uma abertura para um espaço infinito, não delimitado pelo papel, mas sim pela imaginação, é essencial para o aprimoramento das habilidades de desenho, principalmente na infância, quando parece haver mais flexibilidade e ludicidade nas experimentações. Foi a partir dessa percepção que decidimos introduzir o lápis aquarelável a fim de instigar as crianças com nova técnica na hora de compor o ambiente em torno da figura principal, utilizando água e pigmento dos lápis coloridos para preenchimento do fundo.

Depois de produzirmos coletivamente cerca de cem cartas, começamos a desenhar o verso, com base no original (Figura 7). Foi interessante notar que o processo de cópia também demanda habilidades de percepção. A fonte escolhida pelo designer é sofisticada, e remete ao Art Nouveau; os alunos esforçaram-se para reproduzir as voltas das letras. Muitos tiveram alguma dificuldade no planejamento prévio para fazer a palavra caber de forma centralizada no espaço da carta. Mesmo em se tratando de cópia, percebe-se que os versos ficaram personalizados. Na hora de jogar com as cartas confeccionadas pelos alunos, foi preciso esconder as cartas entregues pelo narrador e pelos jogadores, para não identificar, pelo verso, a carta do narrador.

As cartas foram em seguida coladas atrás dos versos e o conjunto foi plastificado para melhor preservar o material. Cada aluno escolheu uma das



Figura 7 – Verso das cartas (Produção coletiva)

imagens que havia produzido para realizar a ampliação para a xilogravura – mas esta etapa das oficinas não será relatada aqui.

Palavras de conclusão

Concluindo, percebemos que utilizar o jogo para alavancar os desenhos dos alunos em preparação para a produção da xilogravura ajudou a desmobilizar os esquemas prontos e as representações muito estereotipadas que fazem parte do repertório usual. O jogo estimulou um processo de reflexão sobre a representação do mundo real e do irreal. Os alunos exercitaram a fruição estética ao fazer escolhas, descrever imagens e buscar correspondências. Perceberam que há sentidos explícitos e também é possível construir analogias que se aplicam para as vidas das pessoas.

Cabe destacar que nosso trabalho em Artes Visuais nos programas de surdez no CEPRE está em andamento há cerca de vinte anos. À medida que novas crianças chegam ao programa, elas têm oportunidade de participar semanalmente de um espaço privilegiado de produção em Arte que muitas escolas não oferecem. Partimos do princípio que a Arte é plenamente acessível para elas, e assim, ao invés de buscar formas de simplificar as propostas, como muitas vezes acontece no ensino de leitura e escrita do português, em razão das dificuldades que os alunos surdos apresentam na aprendizagem da segunda língua, nosso objetivo é trabalhar a autonomia, ouvindo e respeitando as escolhas e decisões de cada um, sem menosprezar a capacidade dos alunos.

Trata-se de um trabalho consolidado ao longo do tempo. Foram desenvolvidos com os alunos projetos bastante sofisticados, no decorrer dos vários anos. O desenho é a base para tudo. A partir de desenhos, foram realizados projetos como: a pintura dos sonhos, *batik*, marmorização de papel e encadernação, mosaico e, atualmente, estamos aprendendo a fazer xilogravura. Também realizamos construções tridimensionais individuais e coletivas em cerâmica, gesso, e papel machê; construímos instrumentos de percussão e exploramos o campo do som e ritmo com colaboradores do curso de música. Vivenciamos também o mundo da animação e da fotografia.

Evidentemente, o fato de o CEPRE fazer parte de uma universidade que tem um curso de graduação (bacharel e licenciatura) em Artes Visuais e Música é uma grande vantagem, porque é possível contar com a participação de pessoas com

muitos conhecimentos para partilhar. Essa variedade de vivências promoveu a ampliação de conhecimentos em Arte, tanto do ponto de vista de técnicas como das linguagens e das práticas artísticas de diferentes sociedades. Com isso, as concepções sobre Arte se aprofundam, dando margem a um repertório de possíveis interpretações. O trabalho é contínuo, mas não repetitivo, porque sempre buscamos novos projetos desafiadores. Consideramos o interesse do grupo, e contamos com o seu envolvimento e participação, mas sempre cobramos novos avanços, para que os alunos também não se satisfaçam com o mínimo que são capazes de fazer. Nesse processo, desenvolveram-se artisticamente, tornando-se muito mais confiantes e orgulhosos das suas produções plásticas. Das vivências práticas que temos condições de proporcionar, do repertório pessoal que eles trazem de casa e da escola, de novas imagens que partilhamos com eles, disso tudo os alunos tiram a sua visão de Arte.

Agradecimentos

Agradecemos à coordenação CEPRE pelo apoio e destacamos a participação de vários integrantes da equipe que colaboraram para o sucesso das oficinas de arte: Rafaelle Camargo, Luara Maria Zago, Ana Selma Laurino, Luciana Aguera Rosa, Rose Desidério e todos os alunos surdos dos grupos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. T. G. P. *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre crianças e artistas*. 2016. 305f. Tese (Doutorado em Artes Visuais – Instituto de Artes), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CALDAS, A. L. P. O *Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1> > . Acesso em: 28 out. 2016.

CAMPELLO, A. R. e S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182?show=full> > . Acesso em: 28 out. 2016.

CIMERMANOVÁ, I. Graphic Novels in Foreign Language Teaching. *Journal of Language and Cultural Education*, v. 2, n. 2, p. 85-94, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Lucia/Downloads/JoLaCE%202014-2-Cimermanova.pdf> . Acesso em: 28 out. 2016.

CRUZ, A. N. R. da. Aula de Arte com surdos: criando uma prática de ensino. 2016, 103fl. (Dissertação de Mestrado em Artes – Instituto de Artes), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143081/cruz_anr_me_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 28 out. 2016.

GRYSON-DEJEHANSART, M. *L'enfant agressé et le conte creative*. 1. ed. Malakoff: Dunod, 2013, p. 139 – 150.

KAI. Dixit. Meople's Magazine – Board game talk for meeple & people. Disponível em: <<http://www.meoplesmagazine.com/2010/08/01/dixit/>>. Acesso em 28 out. 2016.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v36, p. 175-195, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606>>. Acesso em: 01 dez. 2014

LIAPIS, A.; HOOVER, A. K. ; YANNAKAKIS, G. N.; ALEXOPOULOS, C.; e DIMARAKI, E. V. (2015). Motivating Visual Interpretations in Iconoscope: Designing a Game for Fostering Creativity. In: *10th International Conference on the Foundations of Digital Games*, 10, 2015, Pacific Grove, Calif, EUA. *Proceedings of the 10th International Conference on the Foundations of Digital Games*. Pacific Grove, Calif, EUA: 2015. Disponível em <http://antoniosliapis.com/papers/motivating_visual_interpretations_in_iconoscope.pdf> . Acesso em: 28 out. 2016.

NOVIKOVA, V.; BESKROVNAYA, L.. Smart edutainment as a way of enhancing education. In: USKOV, V. L.; JAIN, L. C.; HOWLETT, R. J. (Orgs.) *Smart education and smart e-learning*. 1. ed. New York: Springer, 2015, p. 69-80.

PAIXÃO, E. C.; SOFIATO, C. G.. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. *Revista Letras Raras*, v. 1, p. 11-26, 2016.

REILY, L.. Para além dos elementos isolados – construções narrativas desenhadas por crianças surdas. In: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S.. (Orgs.). *Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2015, p. 239-252.

REILY, L.. O jogo, a imagem, o movimento: faces da pesquisa em Arte e Educação Especial. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS Denise Meyrelles de. (Orgs.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 95-106.

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.. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. 1. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

SOFIATO, C. G.. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2016. V. 16 (S1) p. 789-794. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12217/epdf>> . Acesso em: 28 out. 2016.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S.. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e Artefatos surdos. *Espaço – INES*, Rio de Janeiro, n.39, 1. sem. 2013.

VAN DER LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothee de Bruchard. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.