

Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos

Seeking a meaning of visual literacy and their media: relating research on literacy, matrices of language and deaf artifacts

Cristiane Correia Taveira

Doutoranda em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

E-mail: cristianecorreiataveira@gmail.com

Luiz Alexandre da Silva Rosado

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

E-mail: alexandre.rosado@globo.com

Artigo recebido em 27 de maio de 2013 e selecionado em 6 de junho de 2013

RESUMO

A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se refere à visualidade e às mesclas entre as matrizes, evidencia aspectos que incidem no distanciamento da forma de abordar a característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos professores e instrutores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético que acrescenta outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária. Diante disso, investiga-se a questão visual, o letramento visual, a necessidade de se ler a imagem como texto, além de se considerar as pistas visuais de contexto. Após esse esforço discute-se a importância do letramento verbal, no sentido de ler o texto como imagem. Essas práticas pedagógicas visuais circulam e permeiam outras práticas. Foi prioritário estudá-las dada a especificidade e a pertinência que demonstram os professores instrutores surdos ao aplicá-las, o que pode impulsionar mais adequadamente a escolarização de alunos surdos.

Palavras-chave: Letramento visual. Matrizes de linguagem. Artefatos surdos.

ABSTRACT

The lack of theoretical background in language matrices (sound, visual and verbal), especially in relation to visuality and the mixtures between matrices, highlights

aspects that affect the distance of approach to the main feature of the collection of artifacts produced by deaf teachers and instructors during teaching practice: the appeal of imagery that adds other looks to literacy, reading, writing and literary production. Therefore, we investigate the visual issue, visual literacy, the need to read the image as text, and consider the visual cues of context. After this effort we discuss the importance of verbal literacy in order to read the text as an image. These pedagogical practices circulate and permeate other visual practices. Priority was given to study them specificity and relevance that demonstrate teachers deaf instructors to apply them, which can boost a more adequate education of deaf students.

Keywords: Visual literacy. Language matrices. Deaf artifacts.

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 e o adulto 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, compreendida como uma segunda língua, uma língua estrangeira, o que demanda maior esforço no refazimento de percursos. Com a linguagem visual esse processo se dá 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 dependentes dos contextos em que são gerados e nos quais exercem um lugar-papel. Esses signos são postos a funcionar da seguinte forma: os que agem neles (sobre eles) os conceberam para determinada interpretação; em seguida, outros os interpretam e reinterpretam 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 hiperfíndias. 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.

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?”

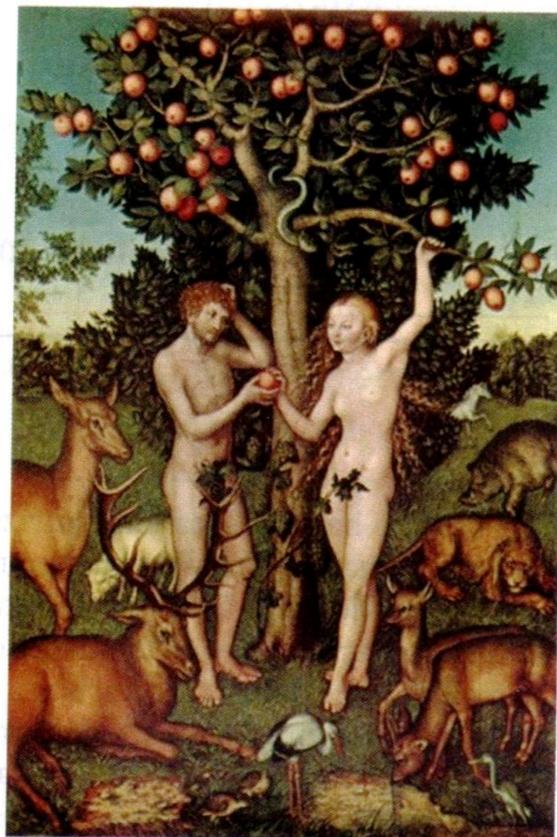


Figura 1. Pintura de Lucas Cranach, *Adão e Eva*, 1526. Óleo sobre painel de madeira. Biblioteca de Arte Brigerman.

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 em 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 de-

nota 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) como vemos na figura 2.

Pensando na maçã em *Língua Brasileira de Sinais* (Libras), considere três línguas diferentes e poderá ter três significantes diferentes, como vemos na figura 3.

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 significado¹ e cultura, seria pensar sobre a literatura infantojuvenil em *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005). Os autores se apropriam de elementos consagrados da história bíblica, simbolicamente críveis 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.

O livro (unidade semântica) *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005) pode ser considerado uma história infantojuvenil (gênero), escrita em linguagem verbal e visual, informal (estilo). Está expressa 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

¹ 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 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.

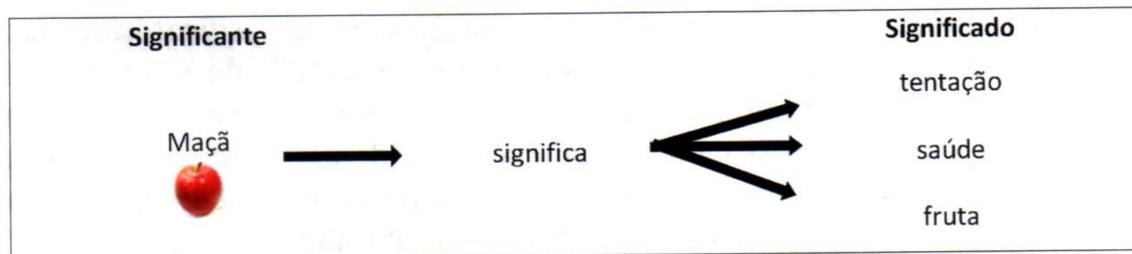


Figura 2. Maçã. Fonte: <http://paulochagas.net/index.php/tag/maca/>

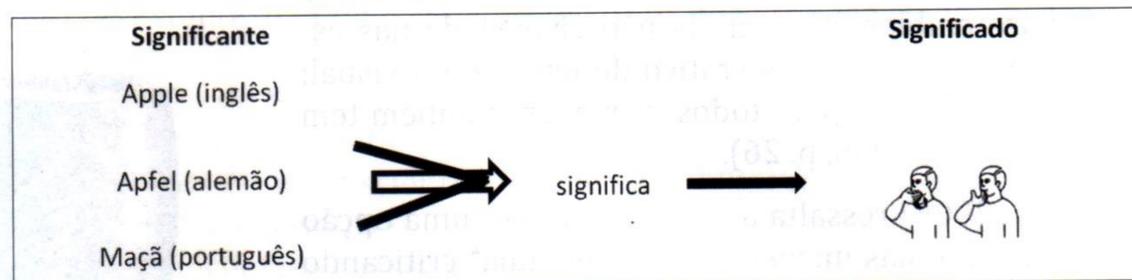


Figura 3. Maçã em Libras. Fonte: Novo Deit-Libras: *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue* http://www.ip.usp.br/lance/Livros/novo_deit.html

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).



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

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, encontra-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.

No sistema social grupos e indivíduos recebem linguagens que não ajudaram a produzir, segundo Santaella (2012), eles são “bombardeados por mensagens que servem a inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não dos usuários” (p. 17).

Ao mesmo tempo, 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 clas-*

sificatório, 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.

“Há um cachimbo nesta pintura?” ou “Isso não é um cachimbo”.



Figura 5. Obra de René Magritte *A traição das imagens* (“isto não é um cachimbo”), 1928-1929, óleo sobre tela, em exposição no Museu de Arte de Los Angeles, Califórnia. Fonte: <http://demostimportante.blogspot.com.br/2010/07/isto-nao-e-um-cachimbo.html>

A resposta mais óbvia seria dizer que é a pintura de um cachimbo, no entanto, para elaboração pertinente seria melhor dizer que é uma das formas ou modos de representar um cachimbo, mas não é o objeto em si (HALL, 2008). O mesmo se pode dizer da palavra “cachimbo” que somente tem o poder de representar a presença (ou a ausência) de um cachimbo, mas não passa de uma palavra, como também poderia ter sido inventada outra palavra para nomear como “popeye” ou “fuuuuuuu”.

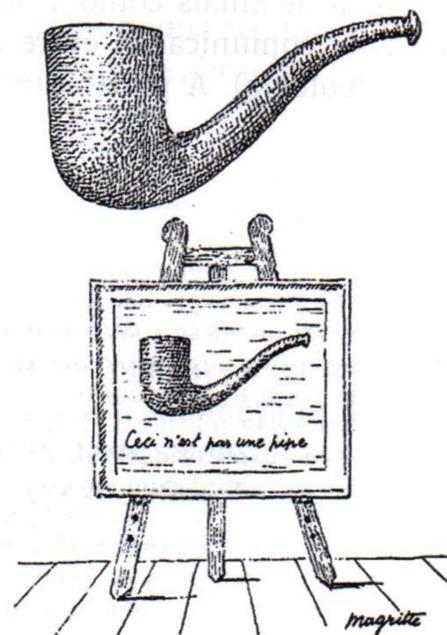


Figura 6. Lou Borghetti: *Linguagem plástica*. Fonte: <http://lou-borghetti.blogspot.com.br/2011/08/linguagem-plastica.html>

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.

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, fundamentar o trabalho com a linguagem visual e compreender quais artefatos surdos combinam² 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.

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

² "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).

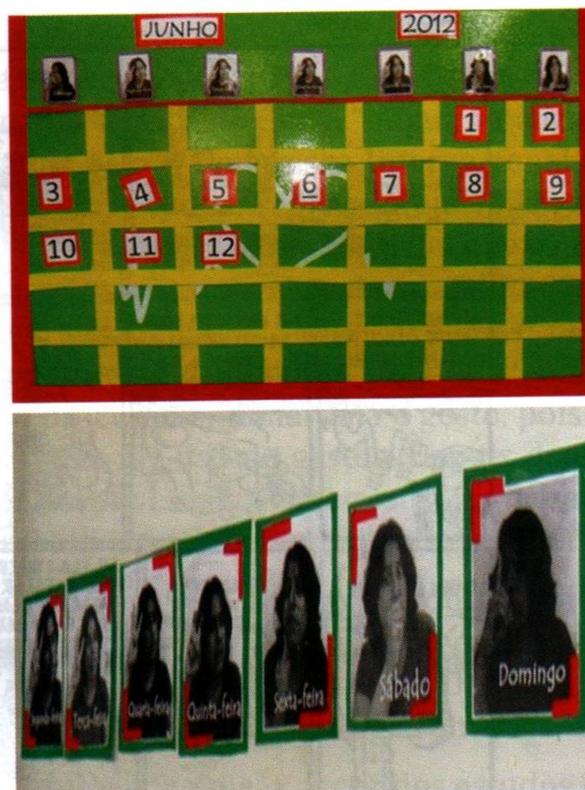


Figura 7. (Escola E7) e Y (Escola F5) são exemplos de materiais produzidos por meio de fotografias de sinais (em Libras) dos dias da semana e são produzidos pela Professora Surda da Escola E7. Os mesmos materiais personalizados foram encontrados em outros espaços, como na Escola F5.

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*: verbal, visual e sonora.

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. Em suma,

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).

O PARAÍSO SURDO

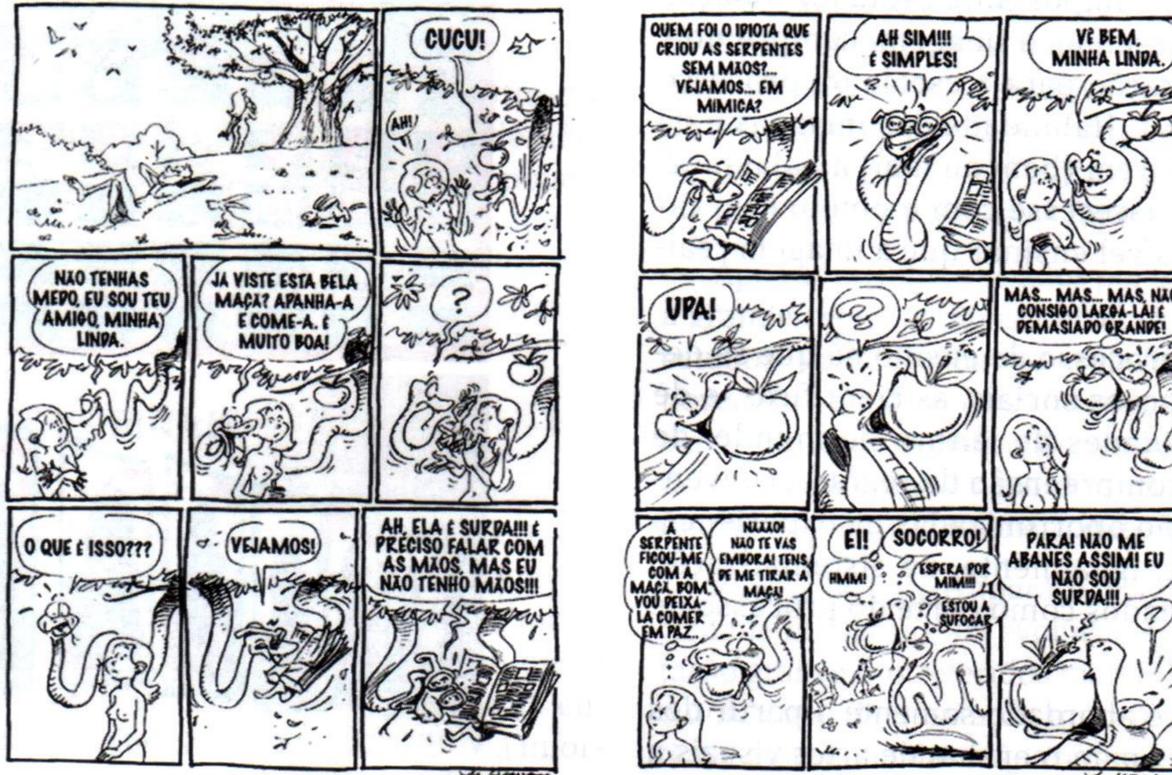


Figura 8. História de humor intitulada "O Paraíso Surdo", extraída do livro *Surdos, 100 piadas!* de autoria de Marc Renard e Yves Lapalu, editado por Surd'Universo (2009, p. 90-91)

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 podem ser influenciadas por novos episódios e são sempre construções arbitrárias, ou seja, convenções coletivas, de grupo.

A história "O paraíso surdo" (RENARD; LAPALU, 2009), intitulada "Bíblia Surda", demonstra ser o humor surdo, uma característica presente tanto na sociabilidade da comunidade surda quanto nas pedagogias surdas³ (Figura 8). 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 a 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 ou, conclui-se, cria os ouvintes. Ao mesmo tempo a inocência de Eva e Adão, com sentido também irônico, de deixar o animal para trás, ou melhor seria dizer "em paz", finaliza a história, extraída do livro *Surdos, 100 piadas!* de autoria de Marc Renard e Yves Lapalu, editado por Surd'Universo (2009, p. 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



Figura 9. 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>

³ 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.

o significante remete ao significado assumindo como base a experiência vivenciada pelo interpretador.

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).

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 10. *Manual de SignWriting em Português*⁴, postado em 24 de agosto de 2010. Fonte: <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

⁴ *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/>.

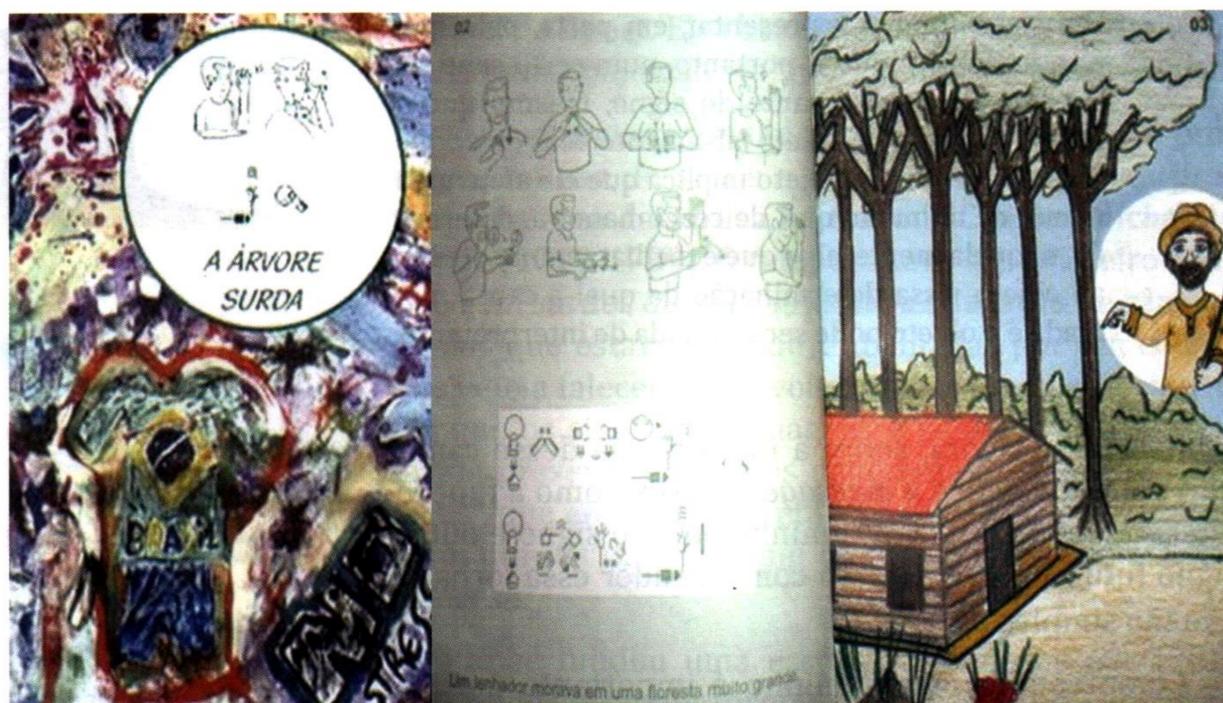


Figura 11. (Escola R3) Livro *A árvore surda* pertence ao “Kit Libras é legal” com ilustrações, sinalização da Libras em desenhos, a escrita da língua de sinais, *SignWriting* e o português escrito. Trazido pelo Professor Surdo para apresentar as variantes da escrita.

exemplo da presença desse aspecto está em algumas histórias utilizadas por professores e instrutores surdos.

Por exemplo, 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 escrita⁵, 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.

O objetivo no próximo tópico é aprofundar a compreensão sobre o visual, a visualidade que não será perseguida em seu estado puro, pois a maioria das linguagens concretas em uso, é de signos misturados, combinados, interconectados (híbridos). A princípio interessa com maior presteza a característica perceptiva visual, mas não há como se limitar a esta.

NÃO HÁ PENSAMENTO SEM SIGNOS: ENTENDENDO A FORMAÇÃO DO SIGNO

Para Santaella (2012) a teoria geral dos signos ou semiótica, de Peirce, é uma *filosofia científica da linguagem*. Referindo-se à definição mais completa de signo por Peirce, Santaella (2005, p. 42-43) destaca a seguinte:

⁵ *SignWriting* constitui-se um sistema para representação, uma notação inventada, para escrever as línguas de sinais. Tem características gráficas e esquemáticas que o configuram como um *sistema de anotação icônica* da forma material dos signos e de anotação para os parâmetros não manuais da língua, ou seja, utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo nas línguas de sinais (STUMPF, 2005; CAMPOS & STUMPF, 2012).

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediadamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante.

Reflete-se, agora, sobre a importância desse caminho entre o *objeto* e a *mensagem*, assim como a função *interpretante*, ou seja, o caminho entre o signo e outro signo futuro, pois é preciso compreender essa jornada não tão simples.

Compreender esse caminho é importante porque uma mensagem pode ser alterada durante esse trajeto. Isso pode ser ocasionado por algumas questões relacionadas à mensagem e este aspecto é atributo da ação do pensamento e da linguagem, de ser o pensamento mediatizado no e pelo mundo, ambos presentes nos processos relacionais ocorridos na mente interpretante de signos, sempre numa dada sociedade, o que comporta espaços socializadores e de aprendizado.

“O que este desenho representa?” ou “Por que um chapéu faria medo?”

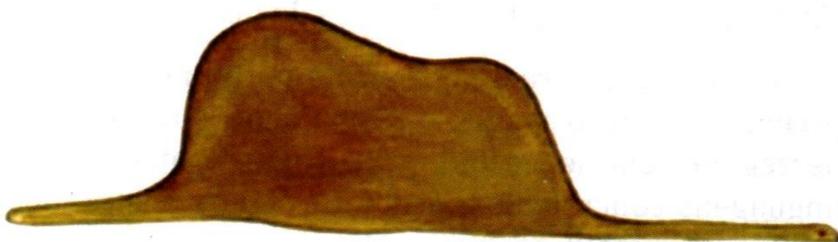


Figura 12. “Jiboia que comeu o elefante”, no livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Fonte: http://ne-melhor.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html

Essa é uma imagem exemplar do livro *O pequeno príncipe*, da autoria de Antoine de Saint-Exupéry. O problema aqui é que o narrador explica que ao apresentar este desenho aos adultos, todos viam um chapéu, então ele refez o desenho com um corte lateral para que fosse possível ver o elefante dentro da jiboia. O narrador lamenta o fato de adultos sempre precisarem de explicações mais detalhadas para poder ver a imagem, pois isso ocorreria de modo diferente com as crianças.

Segundo Hall (2008) essa compreensão ou sentimento quando se trata de representação seria pertinente, pois as crianças seriam mais inventivas e criativas, embora mais literais. “O que é fascinante sobre crian-

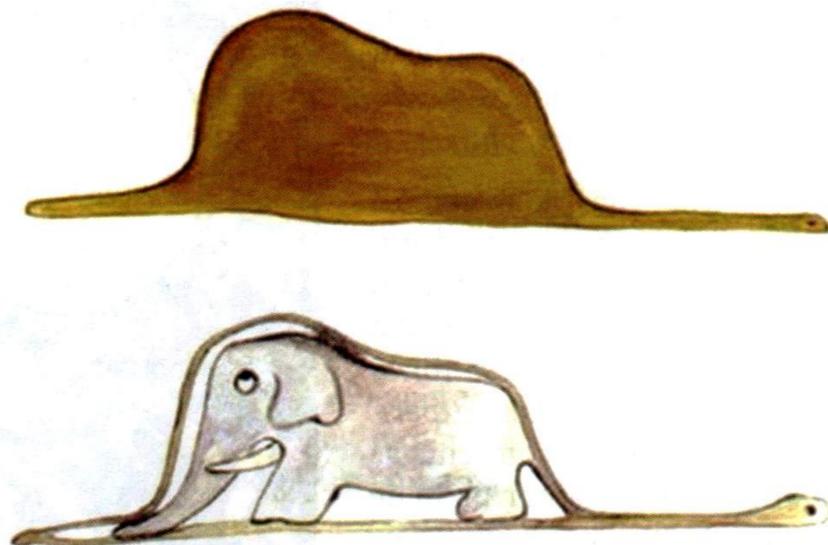


Figura 13. “O pequeno príncipe e a rosa”, no primeiro capítulo do livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. Fonte: <http://superprincipe.blogspot.com.br/2010/07/2-reflecao-o-chapeu-e-jiboia-engoliram.html>

ças é que embora elas normalmente sejam literais em sua abordagem perceptiva, elas também são ingênuas quanto às convenções da representação” (idem, p. 52).

No entanto, este fator é desencadeante de dois outros que são antecipações necessárias dos adultos no ambiente educativo: 1. Antecipar às crianças quanto às convenções de representação para que elas possam ter chave de leitura de diferentes formas visuais. 2. Perguntar às crianças sobre suas experiências de vida, sobre as percepções frente às formas e sobre as suas próprias produções.

Essas duas preocupações e antecipações são importantes para que seja possível esperar uma gama maior de respostas renegociando múltiplas interpretações e, talvez, reinterpretando tanto da parte da criança quanto do adulto.

Quando se seleciona ou se cria objetos educativos, práticas pedagógicas, a habilidade de codificar e decodificar mensagens (interpretar) é dependente da experiência dos sujeitos envolvidos e da interpretação de mundo dos atores desse processo, que fazem a seleção, escolha, leitura e significação dos objetos. A adequação de objetos ao meio cultural e social pode ter influência nos aspectos relacionados à qualidade da mensagem, à ambiguidade da mensagem, ou a alguma falha (intencional ou não) na transmissão da mensagem.

Nessa teoria, a própria palavra-pensamento extensiva a signo deve ser entendida de maneira generosa, pontua Santaella (2005, p. 55):

Qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de quaisquer espécies, a reações ou a sentimentos, isso deve ser considerado como pensamento.

O *Pensamento* é processo, ato de mediação interpretativa entre nós e os fenômenos da existência e experiência (SANTAELLA, 2012).

O *Significado* é aquilo que se desloca, se esquiva, ou seja, o signo que acaba por se traduzir em outro signo. O significado de um signo ou pensamento é outro signo ou pensamento, por isso ao recorrer à busca de significado de uma palavra no dicionário, recorre-se a uma, a outras palavras, deslizando em significados para substituir o anterior. Isso é experiência de estar no mundo como seres simbólicos (Idem).

Um exemplo dessa compreensão foi apurado na seguinte cena: um aluno surdo representante de grêmios sinaliza para a professora ouvinte que iria mostrar para ela onde estaria tudo de que se precisa e que o surdo não pode deixar de carregar na bolsa; a professora ouvinte imaginou, por alguns segundos, que por serem alguns surdos de uma determinada religião, que o mesmo sacaria da bolsa uma Bíblia; por fim visualiza o dicionário de Língua Portuguesa. Isso é apenas uma situação, é real, faz pensar e tem humor.

O *Interpretante*, por sua vez, não é o intérprete do signo, mas o processo relacional que se cria na mente do intérprete; produz na mente interpretadora outro signo (uma imagem mental ou palpável, uma ação, uma palavra ou reação gestual, um sentimento) (Ibidem).

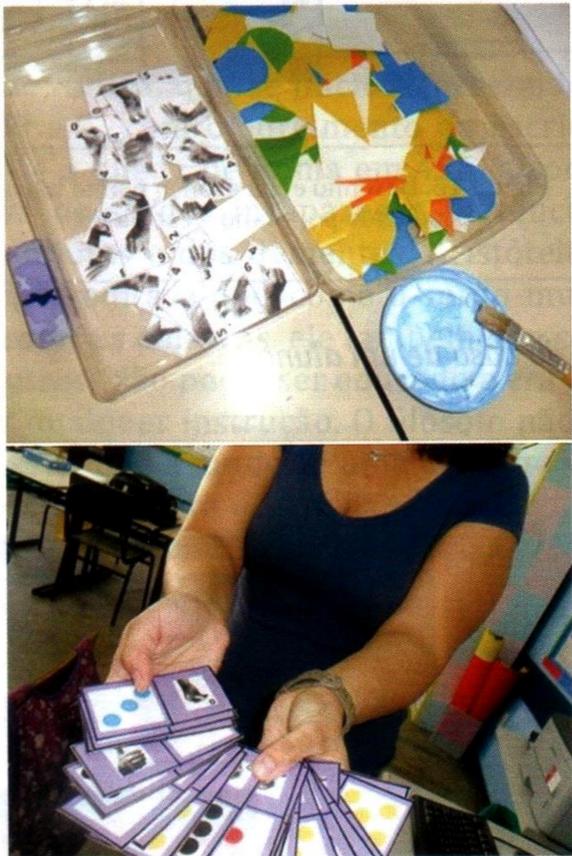


Figura 14. (Escola E7) são exemplos de materiais produzidos por meio de fotografias de mãos do instrutor sinalizando configuração de numerais. Produzidos pela Professora Surda da Escola E7.

O papel de interpretar é o de constatar a marca, no signo, de afecção (carisma) pelo objeto, e isso expõe com intensidade sobre as motivações de práticas pedagógicas de pessoas surdas por agregarem sentidos e carisma aos signos visuais, pela questão do uso da visão, mas também tendo que se pensar, pesar e analisar os suportes usados para linguagem visual e as suas modalidades e conexões com outras matrizes de linguagem.

O *signo* é uma coisa que não é o objeto; ele está no lugar do objeto e só pode funcionar como signo se carregar o poder de representar. Para finalizar, outro exemplo de Santaella (Ibidem, p. 90):

a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, (...). A natureza de uma fotografia não é a mesma coisa de uma planta baixa.

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES E INSTRUTORES SURDOS

Uma escola pública municipal do Rio de Janeiro corrobora, através de um exemplo, a noção de variação de signos e os problemas do poder de representação verificado a partir do repertório experiencial dos alunos surdos para decodificação de mensagens.

Nos limitamos a mostrar os recursos de linguagem de natureza diversificada fazendo um paralelo com o exemplo de Santaella sobre “casa”. Pode-se verificar o uso cuidadoso do diálogo em língua de sinais permeado por imagem e, nesse caso, as ilustrações deixam o assunto mais claro, fortalecendo o desenvolvimento de hipóteses sobre a prática pedagógica. Evidencia-se aqui a pertinência da semiótica para essa discussão.

NARRANDO O CASO

As escolhas de tarefas e de imagens empobrecidas em atividades da apostila escolar não supriam o desencadeamento (ou o desencantamento) do pensamento e as ações relacionais necessárias para decodificação por parte dos alunos surdos. Ao trabalhar com descrição de espaços de casa, em atividade pedagógica, os alunos não se saíram bem em tarefas do seguinte tipo⁶:

⁶ Os materiais que se seguem se referem aos utilizados numa escola da 9ª Coordenadoria Regional de Educação, no Município do Rio de Janeiro.

A professora ouvinte e o instrutor surdo desenvolveram um planejamento diante dos inúmeros questionamentos e de respostas inadequadas aos exercícios. Na sala de aula encontrava-se no mural o seguinte caminho percorrido:

No material impresso, o desenho de cômodos de uma casa para descrição.

Veja o roteiro e descreva a gravura.



a) Onde está a menina?

b) O que ela está fazendo?

c) Onde ela deixou seus chinelos?

d) Onde estão guardados os seus brinquedos?

e) O que tem na estante?

f) O que se vê pela janela?

Figura 15. Fotocópia apostila e/ou livro didático - escola B9

No mural, a planta baixa de cômodos de uma casa com e sem objetos.

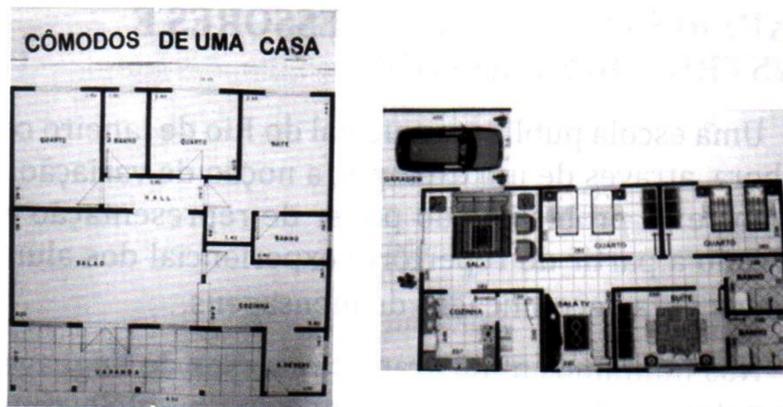


Figura 16. Fotos plantas no mural - escola B9

Desenho da planta baixa de uma casa de aluno com objetos pelo próprio aluno.

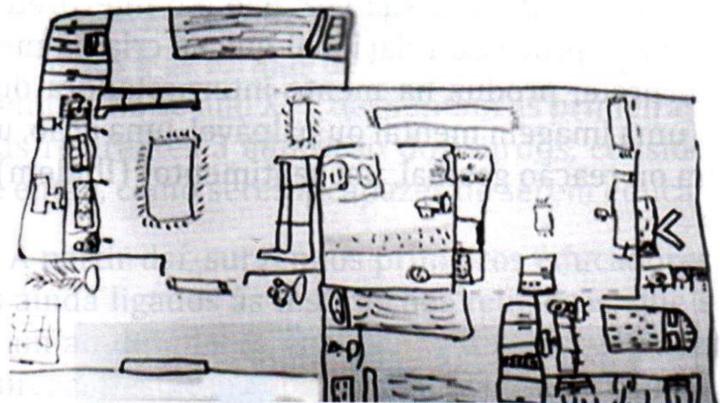


Figura 18. Desenho e/ou esboço planta baixa produzida por aluno - escola B9

CONSTRUINDO UMA CASA



Fotografias de construção da casa de um aluno e/ou professor.

Figura 17. Slides de projeção com fotos de construção de casa - escola B9

Recortes de imagens de objetos de cômodos colados na planta baixa de uma casa.

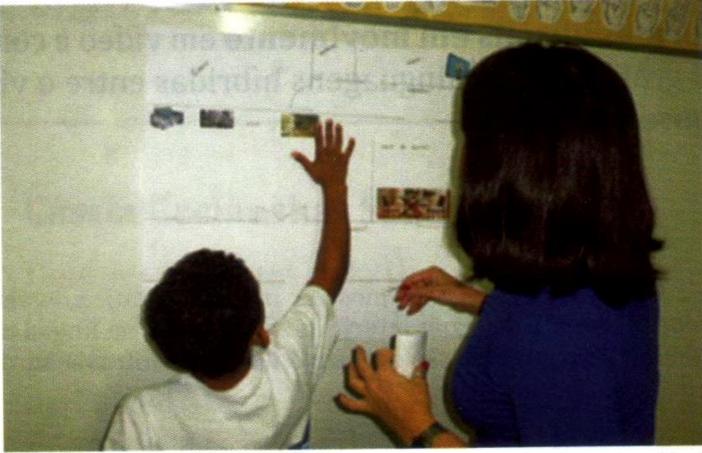


Figura 19. Foto da colagem de objetos de cômodos em planta baixa - escola B9

Escrita de palavras que envolvem o relato sobre o cômodo de uma casa.

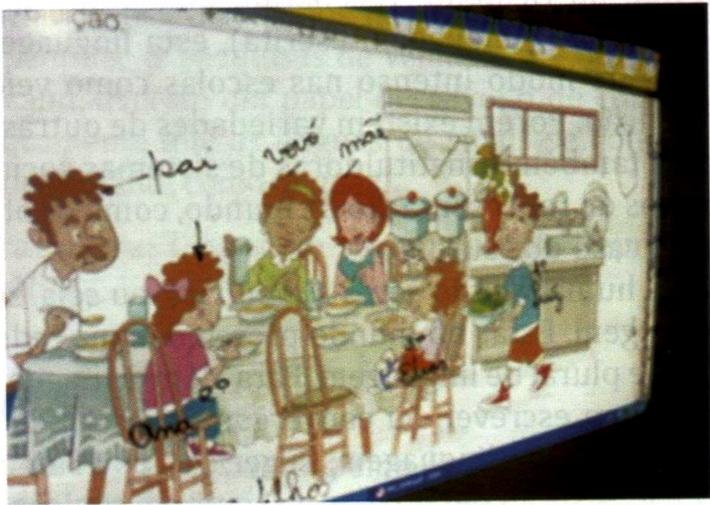
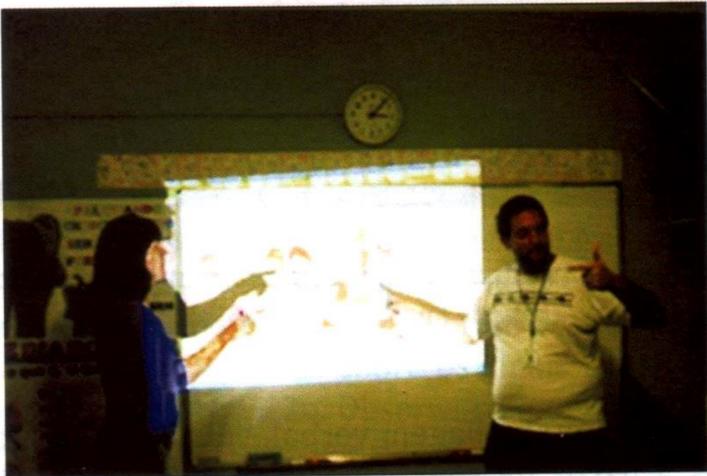


Figura 20. Fotos da exploração por meio da Libras para narrativa de cena ocorrida em cômodo de casa para em seguida fazer registro em Língua Portuguesa escrita - escola B9

Escrita de frases descritivas sobre a cena observada no cômodo de uma casa.

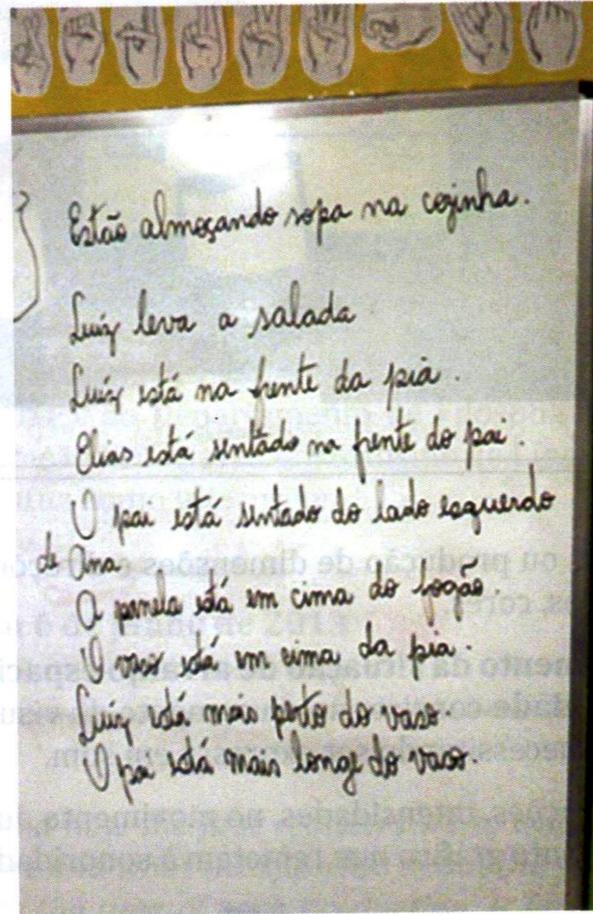


Figura 21. Foto de quadro branco com o registro da narrativa de descrição coletiva em Língua Portuguesa escrita

Após esse percurso, já na apostila, o retorno à tarefa de descrição de modo individualizado com o emprego da escrita, linguagem verbal.

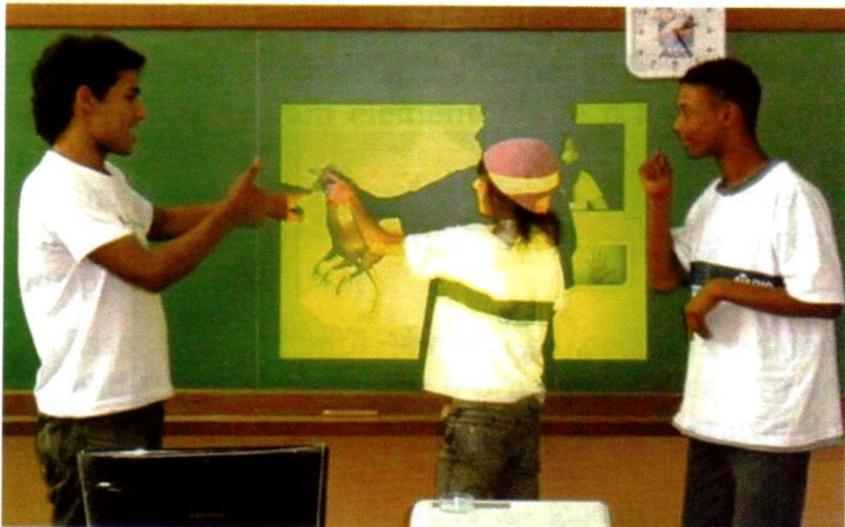
2) Nesta cena, as pessoas estão na cozinha, reunidas para uma refeição.



Responda.

- Quem está em pé? Ele está na frente ou atrás da pia? Luíz está na frente.
- Quem está sentado na frente do bebê? Essa pessoa está mais perto ou mais longe dele? O pai está longe de Luíz.
- Quem está sentado do lado esquerdo da menina? O pai.
- Onde está a panela? Em cima do fogão.
- E o vaso? Em cima da pia.

Figura 22. Fotocópia apostila e/ou livro didático - escola B9



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.

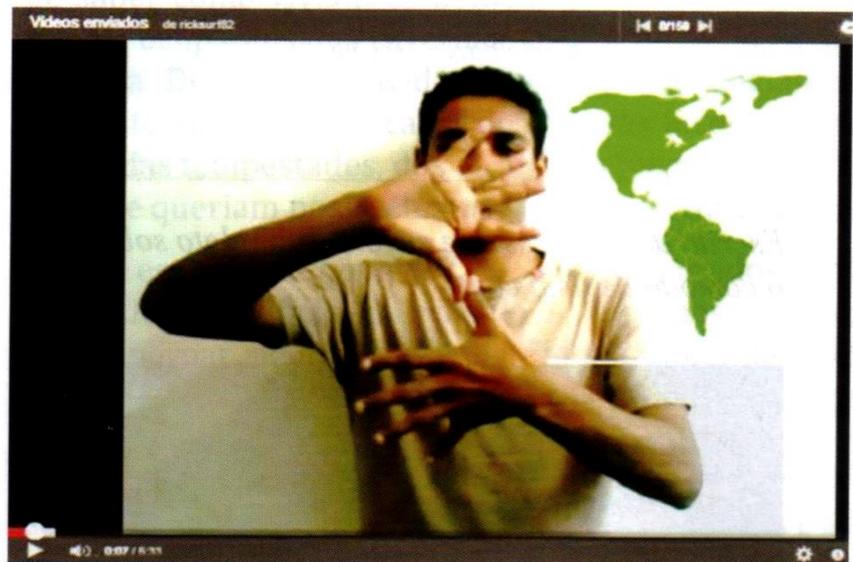
Figura 23. Projetor usado para mostrar imagem estática de animal (à esquerda) mais vídeo com intérprete da imagem na língua de sinais e detalhe da configuração de mão (à direita). Professor surdo da escola R3.

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 24. 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.



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

A natureza escolhida de linguagem e pensamento oferecerá pistas importantes de escolha de alguns suportes e matrizes em detrimento de outras nas práticas pedagógicas dos surdos. Tratam-se também da extensão e dos atributos de que um signo, dependendo de sua natureza, poderá produzir: alguns são interpretáveis em sentimento, outros por meio de ação, experimentação e outros por pensamentos em série infinita de conexões. Decompostos, transformados e combinados, podem auxiliar muitos aspectos a serem percebidos nas práticas pedagógicas.

LINGUAGENS HÍBRIDAS E HIPERMÍDIAS: POR UM "PENSAMENTO-IMAGEM"

Segundo Santaella (2012), no século XX nascem e estão em processo de crescimento duas ciências da linguagem: a *linguística*, que é a ciência da linguagem verbal, e a *semiótica*, ciência de toda e qualquer linguagem.

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, aos 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.



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 25. 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 conseqüentemente, verbal, mesmo sem fala.

Figura 26. Vídeo hospedado no website YouTube com narrador de poesia surda em destaque (frente, centro), que se utiliza da Libras. Ao fundo, imagens selecionadas em arquivos de documentário ilustram a poesia de modo estático compondo cenário (fundo, cenário) para sua interpretação. Professor surdo da escola R3.



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*. Além disso, Santaella (2005) sinaliza que uma vez corporificadas, manifestas e, produto de variados cruzamentos, todas as linguagens são híbridas.

É possível verificar que a maioria das linguagens é de natureza verbo-visual-sonora, outros ainda não citados até esse momento, são o teatro, a dança, o vídeo clip, o circo, as línguas de sinais, como exemplos de multiplicidade de matrizes.

Os suportes materiais, os canais físicos nos quais as linguagens se corporificam são chamados de *meios*, e é reforçado, pela mesma autora, que “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 nestes

meios, veículos ou mídias de comunicação. 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, (...)”.

Ou seja, Lévy (Idem) parece que abre uma perspectiva de que uma linguagem inédita abriria 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.

Pensando em processo comunicativo, Lévy (2004, p. 19) levanta a hipótese “da construção e simulação de modelos mentais como constituidores do processo cognitivo subjacente ao raciocínio, ao aprendizado, à compreensão e à comunicação”. Para Lévy, as linguagens e as línguas são tecnologias intelectuais. O autor defende uma concepção cinematográfica de gramática, e coloca em relevo a linguagem de imagens e movimentos na qual, a língua de sinais (dos surdos) teria muito a contribuir com esses universos gramaticais espaciais, visuais, cinéticos, sabendo que o autor está elucubrando em modelos de uma linguagem computacional.

Todos os campos tradicionais de produção de linguagens e processos de comunicação humana uniram-se, após a digitalização, para constituição da hipermídia. “A combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens é que passou a ser chamada de hipermídia” (Santaella, 2005, p. 394).

A digitalização permitiu a organização de enorme concentração de informação em arquiteturas hipertextuais, ou seja, em uma multidimensionalidade – com fluxos não-lineares, não-sequenciais – e em ambientes multimidiáticos – com textos, imagens, sons. A interação do que até então se concebia como *receptor* se dá em posição de coautoria e/ou coparticipação devido aos múltiplos caminhos de leitura, de produção de mensagens, de opções de imersão, chamada de *leitura imersiva*, e na qual este interagente/receptor pode tomar decisões infinitas (SANTAELLA, 2004, 2005; LÉVY, 2004).

LETRAMENTO VISUAL: PISTAS DE COMO OS TEXTOS PODEM SER LIDOS COMO IMAGEM

Verifica-se a seguir um exercício sobre leitura de escrita em Língua Portuguesa que se aproxima da leitura de imagem, no que se refere a ver o inteiro antes de ler as partes. Podemos aplicar em outros momentos o caminho contrário, as partes e posteriormente, o todo. O que acontece quando se olha para ler o que está no quadro a seguir:

“Você consegue ler isto?” (HALL, 2008, p. 59-60).

Por que nsse cso a rdeom dsaets lstrae não iopmrta?

A rdeom dsaets não iopmrta proouque snó ãon
pcreicmaos lre cdaa ltrea aténs de lre a plavara itnera.

O que ipomrta é que a pmieira e a utilma ltrea
etsejam no lguar creto. As ortuas ltreas peodm etasr

cmolapeatnmete ebramahlaads e andia asism

csoneugioms lre a farse sme pbleroma nhuenm.

Fernandes (2006) sinaliza que à medida que uma espécie de dicionário mental vai se ampliando (a autora alude ao modo de “fotografia de palavras” que são memorizadas e formam uma espécie de “dicionário mental”), a pessoa pode se familiarizar com as palavras e não necessitar recorrer à decifração, pois o reconhecimento da palavra se dará na totalidade.

A decifração por meio dos sons das letras, com a decodificação da palavra em sílabas e a recodificação dos sons em sílabas (que se unem até formar unidades de significado, as palavras), por meio da memória auditiva e visual, se configuram a rota fonológica para leitura.

No entanto, para a autora a correspondência letra-son, a rota fonológica para leitura, não será possível para os surdos, desse modo, as palavras são processadas visualmente (por meio da memória da palavra como um todo, ao modo de “fotografia de palavras”) e reconhecidas pelo desenho, ou seja, pela forma ortográfica, sendo que a essas palavras sendo atribuída alguma significação, configura-se a rota lexical. Nesse interim, Fernandes (2006) passa a explicitar que reconhecer a palavra isoladamente não significa ler, pois é o contexto que delimitará um sentido a mesma.

De qualquer modo, a compreensão da leitura não pode prescindir de uma técnica ou metodologia, pois não é somente pela compreensão do desenho da palavra embaralhada que se dá a “pinçagem” da mesma numa espécie de “dicionário mental”, pois o ser humano teria que ter (numa analogia a unidades de medida informacionais na computação) um cérebro equivalente em muitos *gigabytes*, a um supercomputador, para tantas imagens em *bitmaps*.

Hall (2008) indica que importa que a primeira e a última letra estejam em seus devidos lugares para o reconhecimento da palavra nas letras embaralhadas, isso é um atributo de olhar uma imagem, da competência visual, mas isso se dá somente a princípio. Há uma questão de raciocínio entre o todo e as partes, que leva a crer a necessidade não só da contextualização, mas também de compreensão do arranjo das letras nas palavras em Língua Portuguesa. Para tanto, há práticas pedagógicas que favorecem o letramento visual e o ensino de língua de modo instrumental, como o realizado para estrangeiros, onde nem sempre se recorre à fonética, ao som, mas que necessita da compreensão de formação das palavras: radicais, prefixos, sufixos.

Desse modo, reforça-se que não seja possível concluir que é preciso apenas recorrer à grande capacidade de armazenamento mental, de um dicionário mental, para dar conta do extenso vocabulário de uma língua. Há níveis complexos de compreensão quando é preciso lidar com maior ênfase com o todo ou com as partes de uma imagem, de uma palavra, de uma frase.

Aos que estão se alfabetizando são oferecidos, comumente, pequenos textos ou imagens complementadas por palavras. Também são oferecidas histórias em quadrinhos, fotografias com legendas, mapas com nomes de lugares, anúncios e encartes com textos sobrepostos. Mas pequenos textos precisam de uma ação de ensino-aprendizagem, “o dialogar sobre”: 1. pela quantidade de interpretações disponíveis, 2. pelas imagens muito abertas à interpretação, 3. pela aplicação e a finalidade do intercâmbio entre o visual e o verbal, essa conexão, pode ajudar a ancorar imagem e texto (HALL, 2008). Deve-se entender, como algo de uma praticidade ímpar para a vida humana, a realização da conexão imagem-palavra.

Pode-se exemplificar a situação com a relação palavra e imagem, a seguir. Considere a pergunta:

“Qual texto está dizendo a verdade?” Ou,

“Que instruções são necessárias para saber qual copo devo beber?”

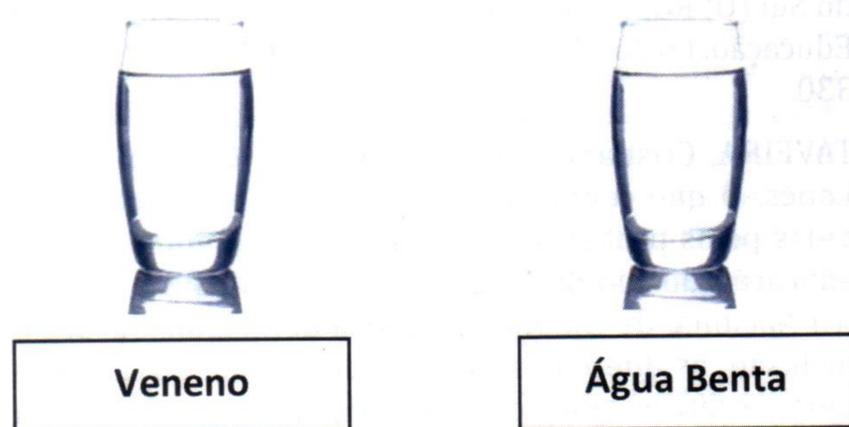


Figura 27. Um copo d'água. Fonte: <http://www.patriciojr.com.br>

Por uma questão até mesmo de sobrevivência é preciso ler a imagem-palavra de forma a agenciar uma amarração da palavra ao objeto copo, de modo a garantir o entendimento da situação e desenvolver, em seguida, a ação de pegar o copo certo como garantia da vida.

Assim, sucessivamente, vão se dando situações de leitura em rótulos, mapas, fotos, que agregam mensagens, ainda que simples, desse visual e verbal, amparando-se mutuamente na transmissão da mensagem. Mesmo que se sinalize com uma “caveira”, em rótulo, se entraria em outra propriedade de “Como devemos comunicar o perigo às futuras gerações?” (HALL, 2008, p. 28); quanto uma imagem é universal, permanente, perdura através dos tempos e gerações? Ou seja, a imagem pode falhar, pode perder significado ou não ser lida, não ser compreendida, tanto quanto a escrita.

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.

A opção pelo letramento visual combina com o que afirma a pesquisadora surda Strobel (2008, p. 66): “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda”. 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, contextualizados. Pensar então em matrizes de linguagem, nas múltiplas combinações possíveis, manifestas em diferentes categorias de artefatos, se faz necessária para enriquecer a experiência pedagógica da *tríade professor-instrutor-aluno surdo*.

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, vistas ao longo do acompanhamento de escolas públicas no município do Rio de Janeiro. Exemplificaram-se ao longo desse artigo algumas de suas práticas originadas justamente do desafio que foi proposto em um modelo que busca a inclusão de atores surdos e ouvintes no processo de letramento, incluindo nisto a compreensão sobre os artefatos surdos, muitos deles ainda pouco conhecidos e explorados.

São oportunizadas, igualmente, na sistematização (análises) desses achados como parte do processo de ensino-aprendizagem, como pontos de partida para se pensar o letramento visual, alçado ao mesmo patamar de importância do letramento verbal. Foi com este objetivo que estudamos nesse artigo o entrelaçamento das diferentes *matrizes da linguagem* (visual, verbal e sonora) e seus possíveis hibridismos, com ênfase na prática pedagógica e na escolarização de alunos surdos. Esperamos que tenha servido para discussão de temas ainda pouco explorados no campo de estudos da surdez.

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, 2ª 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, 2ª ed. SP: Papirus, 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. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 10 fev. 2012
- 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*. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.
- _____. *O que é semiótica*. 32ª 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.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- 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.