

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – PPGAV**



JANAÍ DE ABREU PEREIRA

**IMAGEM TAMBÉM SE SINALIZA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTES  
VISUAIS PARA SURDOS**

Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutorado em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Ramalho e Oliveira

FLORIANÓPOLIS  
2018

P436i      Pereira, Janaí de Abreu  
              Imagem também se sinaliza: uma experiência de ensino de Artes Visuais  
              para surdos / Janaí de Abreu Pereira. - 2018.  
              181 p. il. ; 29 cm

              Orientadora: Sandra Regina Ramalho e Oliveira

              Bibliografia: p. 150-177

              Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de  
              Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2018.

              1. Arte - Estudo e ensino. 2. Surdos - Educação. 3. Análise de imagem.  
              I. Oliveira, Sandra Regina Ramalho e. II. Universidade do Estado de Santa  
              Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDD: 707 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez  
CRB14/865 Biblioteca Central da UDESC


JANAÍ DE ABREU PEREIRA

**IMAGEM TAMBÉM SE SINALIZA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA SURDOS**

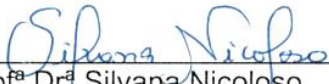
Tese de doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina para obtenção do título de doutora em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Membro Externo:

  
Profª Drª Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Externo:

  
Profª Drª Silvana Nicoloso  
Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC

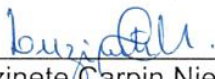
Membro Interno:

  
Prof. Dr. Murilo Scoz  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

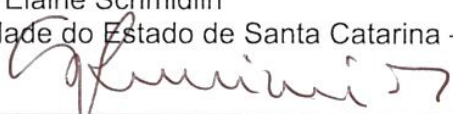
Membro Interno:

  
Profª Drª Regina Finck Schambeck  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

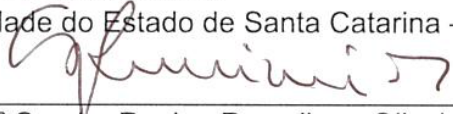
Membro Externo Suplente:

  
Profª Drª Luzinete Carpin Niedzieluk  
Faculdade Municipal de Palhoça - FMP

Membro Interno Suplente:

  
Profª Drª Elaine Schmidlin  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Orientadora:

  
Profª Dr.ª Sandra Regina Ramalho e Oliveira  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

## Saudade<sup>1</sup>

Não tenho saudades  
do que vivi  
porque tudo  
está aqui

encorpado  
dentro de mim  
como um fígado  
um pâncreas  
um rim

não tenho saudades  
do que vivi  
(vi ouvi sonhei senti)  
pois já se tornou  
o que sou

não tenho saudades  
do que vivi  
tenho saudades do que viveram  
aqueles com quem convivi

não do que vi, do que viram  
não do que ouvi, do que ouviram  
do que sonharam, sentiram  
as pessoas que perdi

Dedico esta tese ao meu melhor amigo, meu pai. Durante toda a minha vida, estive ao meu lado, acompanhando-me, incentivando-me, e nestes dois últimos anos, continuou igual, mas, um pouquinho mais distante fisicamente. Hoje a saudade me faz mais uma visita, mas não vem acompanhada da tristeza como protagonista, mas sim de orgulho por ter tido o pai que tive. Com o coração pleno, dedicarei este dia para relembrar os bons momentos que foram compartilhados contigo. Que daqui para frente esta ausência seja capaz de me fortalecer ainda mais. O vazio que ficou jamais será preenchido, mas como tu mesmo falavas: um dia a gente morre, mas todos os outros a gente vive! E nestes todos que estou vivendo, tu vives comigo, em todos os valores, princípios, conhecimentos, sentimentos que compartilhaste comigo. Sempre estará na minha memória, no meu coração e influenciará eternamente a minha história.

---

<sup>1</sup>Poema "Saudade", de Arnaldo Antunes, apresentado na cerimônia de encerramento das Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro.

## SINAIS DE GRATIDÃO

Em primeiro lugar gostaria de agradecer imensamente a professora Sandra Ramalho, minha orientadora/amiga/companheira/incentivadora/cúmplice/ que me orientou a torna-me doutora dos meus próprios processos, sem necessidade de impor nada, apenas partilhando experiências, gentilezas, conhecimentos, teorias e desejos que pudessem servir. Uma das pessoas mais generosas e éticas que conheço que serve ao mundo com gentileza, amorosidade e uma coragem de encher os olhos e o coração de quem convive com ela. Obrigada por cada vírgula corrigida, por cada segundo que passamos juntas, por me mostrar uma educação da Arte que faça sentido, por me conceder a honra de ser sua orientanda. Hoje sou uma pessoa/profissional/professora/pesquisadora melhor graças ao teu exemplo, que levo e levarei sempre comigo.

À professora Regina Finck Schambeck, por aceitar participar desta banca, pelo olhar sensível compartilhado em relação à arte e a de educação de surdos, por participar da banca de qualificação com o olhar atento contribui de forma valiosa e significativa no processo do desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor Murilo Scoz, por aceitar participar desta banca, por me conceder a honra de ser sua aluna na pós-graduação do Design, por me conduzir e mergulhar comigo nos caminhos da Semiótica Discursiva, mas principalmente por dar o *sentido* a palavras como: amizade, motivação, confiança, seriedade, diálogo, ética e comprometimento.

À professora Silvana Nicoloso, por me incentivar no aprendizado da Libras, por compartilhar comigo muitos momentos dentro da comunidade surda do IFSC, sempre com muito carinho, amizade, cumplicidade, gentileza e alegria.

À professora Luzinete Carpin Niedzieluk, por aceitar participar desta banca, pelos momentos compartilhados de amizade, carinho e aprendizado, pelos inúmeros cafés, sempre com um sorriso disposta a compartilhar dialogismos.

À professora Moema Lúcia Martins Rebouças, por aceitar participar desta banca, por dividir comigo os caminhos da Arte e da Semiótica Discursiva, por incentivar um percurso inteligível e sensível do ensino.

À professora Elaine Schmidlin, por aceitar participar desta banca, por compartilhar seus conhecimentos de ensino de arte e práticas metodológicas sensíveis no cotidiano escolar.

À professora Mara Lúcia Masutti, por participar da primeira etapa desta pesquisa, na banca de qualificação, pela carinhosa acolhida no campus Palhoça Bilíngue. Por compartilhar comigo a dedicação, o amor e fascínio pela educação de surdos e demonstrar a alteridade, sensibilidade e carinho em sua prática pedagógica.

Ao professor Paulo Cesar Machado, por todos os incentivos, compreensões, diálogos e compartilhamentos do mundo canino, agradeço a sua sensibilidades, ao seu carinho e humor pontuais em momentos que muito precisei.

À professora Neli Klix Freitas que compartilhou comigo os caminhos metodológicos da pesquisa no mestrado e o fascínio pela perspectiva sociocultural de Vigotski.

À professora Cárilda Emerin, pelos muitos cafés, sorrisos, carinho, compartilhamentos e pela palavra certa no momento exato em que eu precisei.

À professora Maria Cristina Alves dos Santos Pessi (in memorian), por me ensinar a amar o cotidiano escolar com doçura e afeto, por me inspirar a ser e amar ser professora.

À Sandra Lima Siggelkow (in memorian) por sempre ter a mão estendida, com um sorriso no rosto para me ajudar a desmistificar as questões burocráticas acadêmicas.

Ao Profi, como eu o chamava, José Luiz Kinceler (in memorian) uma das pessoas mais gentis e autênticas que conheci me ensinou a derrubar muros para construir pontes, por todos os momentos de compartilhamentos, por me ensinar a torner a vida, com descontinuidades e arte. Minha eterna gratidão profi, mestre, amigo.

À Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, com muito orgulho minha *alma mater*. Ao Centro de Artes – CEART, ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, principalmente ao campus Palhoça Bilingue.

Não teria conseguido escrever sem a participação de pessoas amigas que me forneceram ideias, carinho, textos, sorrisos, sugestões, livros e, principalmente apoio solidário, vida, convivência, amizade, cumplicidade. São pessoas amigas de muitos lugares. A lista de nomes é longa para caber nestas páginas. A todas elas desejo expressar aqui minha profunda gratidão. Algumas eu guardo nas gavetas de minha alma: Rose Kunz, Martha Kellen, Gisélia Pereira (Fabiano e Sara), Sérgio Scolari, Márcia Felício, Renata Krusser, Mayca Caudullo, Romina Gafer, Carolina Malis, Tia Nair, Rafael Eliseu, Maria Gorete, Meire, Jordani, Uriel Valarini e Teresa Vartolo.

À minha família, um agradecimento especial pela compreensão, apoio, pelo amor e paciência incondicionais que demonstraram nas muitas horas em que me afastei deles, que me ensinaram valores nobres e éticos e principalmente a amar a diversidade, a vivenciar a empatia.

Ao Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares – NEST, coordenado pelo Prof.º Dr. Murilo Scoz, pela acolhida, pelo diálogo constante e aprendizagens.

Ao Grupo de Orientandos de Sandra Ramalho – GOSR, carinhosamente autodesignado de grupo de pesquisa, meus companheiros de vida acadêmica: Luciano, Ana, Nanny, Angela, Sandra Nunes e Jordani.

Ao João Paulo Ampessan e Fábio Irineu da Silva, por me ajudarem em meu nome na escrita de sinais e estarem sempre dispostos a me ajudar em minhas dúvidas em Libras.

Aos docentes e discentes do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e do câmpus Palhoça Bilíngue, por abrir um espaço para uma caminhada de pesquisa e amizade junto à comunidade surda.

À comunidade surda, mas principalmente aos meus alunos que me ensinaram a sorrir com as mãos.

Obrigada, Gracias, Grazie, Merci, Thank You,



.

## RESUMO

Este estudo tem a finalidade de sistematizar e aprofundar teoricamente experiências de ensino de artes visuais para surdos. Tais experiências referem-se à prática pedagógica exercida como professora no curso técnico integrado de Comunicação Visual, no ensino técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, localizado no *campus* Palhoça Bilíngue, em Santa Catarina. O desenvolvimento da disciplina analisada e seus resultados têm como eixo processos de leitura de imagens, fundamentados na abordagem didático-metodológica proposta por Ramalho e Oliveira (2009). Foi adotada como metodologia a Pesquisa Narrativa, uma vez que se trata de um estudo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao exercitar a reflexão sobre a prática, sobre formação e atuação, bem como sobre a aprendizagem dos alunos surdos e da professora, em interação. Destacar a relevância da visualidade surda, a imagem como texto provocador de apreensões de sentido, e o ensino de arte para surdos estão entre os objetivos deste estudo, além de apresentar a arte surda como potente material para experimentação expressiva e conceitual para o ensino da arte, e de proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para o aprofundamento da leitura de imagens. Com isso, pretende-se contribuir tanto para o ensino da arte como para pesquisas que tenham como objeto empírico a leitura de imagens para surdos. Adotou-se o aporte teórico da Semiótica Discursiva, por meio de seus autores Barros (2003), Teixeira (2004, 2009) e Greimas; Courtés (2016), e no que toca especificamente às relações nas linguagens entre Plano de Expressão e Plano de Conteúdo, Floch (2001) e Ramalho e Oliveira (2009, 1998). O aporte sociointeracionista de Vigotski, principalmente quanto à importância das interações sociais na educação e suas concepções antropológicas da educação de surdos foram relevantes, assim como as contribuições de Strobel (2009), Quadros; Karnopp (2004), Campello (2008), dada a visão proposta por eles acerca do sujeito surdo, respeitando sua especificidade linguística e entendendo suas diferenças. Como resultado desta investigação, acredita-se ter levantado razões concretas para se lançar um novo olhar sobre a leitura de imagem na educação de surdos, sobretudo com base nos subsídios da Semiótica Discursiva Visual, que se mostrou uma forma satisfatória para minimizar as barreiras educacionais em artes visuais vivenciados por esse público. Dada a escassez de bibliografia e de documentação pedagógica sobre o tema no País, esta investigação consiste em um trabalho pioneiro.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, Leitura de Imagens, Educação de Surdos, Semiótica Discursiva, Artes Visuais



## ABSTRACT

This study aims to systematize and deepen theoretically experiences of visual arts teaching for the deaf. These experiences refer to the pedagogical practice practiced as a teacher in the integrated technical course of Visual Communication, in the technical and technological education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina - IFSC, located in the campus Palhoça Bilingual, in Santa Catarina. The development of the analyzed discipline and its results are based on processes of reading images, based on the didactic-methodological approach proposed by Ramalho and Oliveira (2009). It was adopted as a methodology the Narrative Research, since it is a study of collaboration between researcher and participants, when exercising the reflection about the practice, about formation and performance, as well as about the learning of deaf students and the teacher, in interaction . Highlighting the relevance of deaf visuality, the image as a provocative text of apprehensions of meaning, and the teaching of art for the deaf are among the objectives of this study, besides presenting deaf art as potent material for expressive and conceptual experimentation for the teaching of art , and to provide theoretical and methodological support for the deepening of the reading of images. With this, it is intended to contribute both to the teaching of art and to research that has the empirical object of reading images for the deaf. The theoretical contribution of the Discursive Semiotics was adopted, through its authors Barros (2003), Teixeira (2004, 2009) and Greimas; (2010) and Ramalho and Oliveira (2009, 1998). In this paper, we present the results of the literature review. Vygotsky's socio-interactionist contribution, mainly on the importance of social interactions in education and his anthropological conceptions of deaf education were relevant, as well as the contributions of Strobel (2009), Quadros; Karnopp (2004), Campello (2008), given the view proposed by them about the deaf subject, respecting their linguistic specificity and understanding their differences. As a result of this research, it is believed to have raised concrete reasons for launching a new look at the reading of image in the education of the deaf, mainly based on the subsidies of Visual Discursive Semiotics, which proved to be a satisfactory way to minimize the educational barriers in visual arts experienced by this public. Given the scarcity of bibliography and pedagogical documentation on the subject in the country, this research consists of pioneering work.

**Key-words:** Art Teaching, Image Reading, Deaf Education, Discursive Semiotics, Visual Arts

## RESUMEN

Este estudio tiene la finalidad de sistematizar y profundizar teóricamente experiencias de enseñanza de artes visuales para sordos. Tales experiencias se refieren a la práctica pedagógica ejercida como profesora en el curso técnico integrado de Comunicación Visual, en la enseñanza técnica y tecnológica del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Santa Catarina - IFSC, ubicado en el campus Palhoça Bilingüe, en Santa Catarina. El desarrollo de la disciplina analizada y sus resultados tienen como eje procesos de lectura de imágenes, fundamentados en el abordaje didáctico-metodológico propuesto por Ramalho y Oliveira (2009). Se adoptó como metodología la Investigación Narrativa, ya que se trata de un estudio de colaboración entre el investigador y los participantes, al ejercitar la reflexión sobre la práctica, sobre formación y actuación, así como sobre el aprendizaje de los alumnos sordos y de la profesora, en interacción. La imagen como texto provocador de aprehensiones de sentido, y la enseñanza de arte para sordos están entre los objetivos de este estudio, además de presentar el arte sordo como potente material para experimentación expresiva y conceptual para la enseñanza del arte, y de proporcionar subsidios teóricos y metodológicos para la profundización de la lectura de imágenes. Con ello, se pretende contribuir tanto para la enseñanza del arte como para investigaciones que tengan como objeto empírico la lectura de imágenes para sordos. Se adoptó el aporte teórico de la Semiótica Discursiva, por medio de sus autores Barros (2003), Teixeira (2004, 2009) y Greimas; (2016), y en lo que concierne específicamente a las relaciones en los lenguajes entre Plan de Expresión y Plan de Contenido, Floch (2001) y Ramalho y Oliveira (2009, 1998). El aporte sociointeraccionista de Vigotski, principalmente en cuanto a la importancia de las interacciones sociales en la educación y sus concepciones antropológicas de la educación de sordos fueron relevantes, así como las contribuciones de Strobel (2009), Cuadros; Karnopp (2004), Campello (2008), dada la visión propuesta por ellos acerca del sujeto sordo, respetando su especificidad lingüística y entendiendo sus diferencias. Como resultado de esta investigación, se cree haber planteado razones concretas para lanzar una nueva mirada sobre la lectura de imagen en la educación de sordos, sobre todo con base en los subsidios de la Semiótica Discursiva Visual, que se mostró una forma satisfactoria para minimizar las barreras educativas en artes visuales vivenciados por ese público. Dada la escasez de bibliografía y de documentación pedagógica sobre el tema en el país, esta investigación consiste en un trabajo pionero.

**Palabras- clave:** Enseñanza de Arte, Lectura de Imágenes, Educación de Sordos, Semiótica Discursiva, Artes Visuales

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Sinais Icônicos: telefone e borboleta.....	50
Figura 2 – Árvore em Libras, árvore em LSC (Língua de sinais Chinesa).....	50
Figura 3 – Sinais Arbitrários, conversar e depressa.....	51
Figura 4 – Configurações de mãos (CM) em Libras.....	54
Figura 5 – Sinal de Arte.....	99
Figura 6 – Sinal de arte atualmente utilizado pela comunidade surda.....	99
Figura 7 – Detalhe da Programação do 6º FITA.....	106
Figura 8 – Tipo de instalações para atender pessoas com deficiência.....	107
Figura 9 – Reduction de las letras y Arte para enseñar á hablar los mudos.....	117
Figura 10 – Página do livro Chirologia.....	118
Figura 11 – Chirologia: ou a linguagem natural da mão.....	118
Figura 12 – Cubo.....	122
Figure 13 – Quadrado.....	122
Figura 14 – Avatar Vlibras.....	124
Figura 15 – Avatar HandTalk.....	124
Figura 16 – Avatar ProfDeaf.....	125
Figura 17 – Where is your deaf pride?.....	139
Figura 18 – Pescador artesanal e rendeira (foto e esquema gráfico).....	141
Figura 19 – Configurações de Mão (CM) de Classificadores.....	146
Figura 20 – DI de tamanho e forma de um urso.....	149
Figura 21– DI Cacto no meio do deserto.....	150
Figura 22 – DI Casas vizinhas.....	151
Figura 23 – DI Movimento das pernas de uma aranha.....	152
Figura 24 – Sinal de POBRE.....	152
Figura 25 – Sinal de RICO.....	153
Figura 26 – Tipo de movimentos.....	154
Figura 27 – DI do Aparelho reprodutor feminino.....	155
Figura 28 – Aparelho reprodutor feminino.....	155
Figura 29 – Raio e Trovão.....	156
Figura 30 – Oralism VS Manualism.....	158

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representação Social e Representação do Povo Surdo.....	26
Quadro 2 - Percorso Gerativo de Sentido.....	84
Quadro 3 - Plano de Expressão.....	87

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto

ASL – Língua de Sinais Americana

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC - Base Nacional Comum Curricular - BNCC,

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica

CL – Classificadores em Libras

CM – Configuração de Mãos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAC – Deaf Action Committee

DAN – Deaf Arts Network

De'VIA – Deaf View/Image Art

DI – Descrição Imagética

DFP – Deaf Space Project

E – Expressão Facial e/ou corporal

ENM – Expressão Não Manual

EITs – Escolas Industriais e Técnicas

ELS - Escrita em Língua de sinais

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FIC – Formação Inicial e Continuada

FITA – Festival Internacional de Teatro de Animação

FUNARTE – Fundação Nacional de Arte

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

IE - Intérprete Educacional

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L – Locação

LaNCE - Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental

LAVID – Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de sinais

LSB - Língua de Sinais Brasileira

LSCB – Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros

LSF – Língua de Sinais Francesa

M – Movimento

MAM – SP – Museu de Arte Moderna de São Paulo

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

MTV – Music Television

NAD – National Association of Deaf

NEPES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos

NEST - Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares

O – Orientação

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Ponto de Articulação

PANDESB - Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEPE – Programa Educativo Públicos Especiais

PHB - câmpus Palhoça Bilíngue

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TDD – Telephone Device for the Deaf

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TILS - Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

TS – Transferência de Situação

TP – Transferência de Pessoa

TE – Transferência Espacial

TL – Transferência de Localização

TM – Transferência de Movimento

TI – Transferência de Incorporação

TV – Transferência de Vibração

TTF – Transferência de Tamanho e Forma

TTY - Teletypewriter

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPA – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

USP - Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>SINALIZANDO CORES, FORMAS E SENTIMENTOS</b> .....	18
<b>1. MÃOS QUE FALAM</b> .....	25
1.1 Uma Língua para ver e sentir: aspectos linguísticos da Libras.....	44
1.2 Um lugar de diálogos bilíngues.....	54
<b>2. DISCURSOS VISUAIS</b> .....	59
2.1 Narrativas da Pesquisa Narrativa.....	61
2.2 Narrativas de contato: olhando para o outro.....	65
<b>3. QUEM TEM MEDO DA SEMIÓTICA?</b> .....	73
3.1 Semiótica Visual para uma Língua Espaço-Visual.....	85
<b>4. “MÃOS À OBRA”: ACESSO À ARTE NO CONTEXTO SURDO</b> .....	92
4.1 O <i>silêncio</i> da Arte surda e de seus artistas.....	98
<b>5. IMAGEM TAMBÉM SE SINALIZA</b> .....	115
5.1 Fundamentos estético-semióticos da experiência de ensino de arte para surdo.....	125
5.2 Classificadores (CL) em Libras.....	143
5.2.1 Transferência de Tamanho e de Forma.....	148
5.2.2 Transferência Espacial.....	149
5.2.3 Transferência de Localização.....	150
5.2.4 Transferência de Movimento.....	151
5.2.5 Transferência de Incorporação.....	154
5.2.6 Transferência de Vibração.....	156
<b>6. DAS (IN)CONCLUSÕES: NARRATIVAS EM CONTINUIDADE</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167

## SINALIZANDO CORES, FORMAS E SENTIMENTOS

Uma didática da invenção

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o escutar não funciona para cor, mas para som. Então a criança muda a função de um verbo, ele delira. [...] (BARROS, 2016, p. 17).

Em minha vida este descomeço, sempre atrelado ao delírio do verbo arte. Sim, para mim arte é verbo, pois contém as noções de ação, processo ou estado. Em consequência deste verbo, veio o ser professora. Ser professora esteve sempre em meus desenhos, em vivências familiares, em brincadeiras e em exemplos de docência, o que me motivou no Ensino Médio a optar pelo curso de Magistério<sup>2</sup>. E o que mais gosto neste Ser professora é aprender e constantemente renovar minhas aprendizagens.

E foi com esta intenção, de renovação, que há exatos dez anos me deparei pela primeira vez com um surdo, na condição de docente. Inevitável não nutrir uma posição de *estrangeiridade*, de não pertencimento<sup>3</sup>. Não era ele, meu aluno, que não pertencia àquele lugar, mas era eu que não pertencia ao mundo dele. O desconforto de estar ciente que a comunicação com este discente *não* ocorreria, me fez imediatamente rever muitos dos meus conceitos, dos meus valores, de possíveis metodologias de ensino, de rever o ser professora. Tinha uma ideia vaga sobre a educação de surdos, não sabia língua de sinais, nem um sinal sequer.

No entanto, minhas angústias equivocadas se dissiparam. Por ironia, este discente tinha mais condições e estratégias de me entender, de se fazer entender do que eu, para entendê-lo<sup>4</sup>. Pude ter clareza do abismo linguístico e cultural que

---

<sup>2</sup>A Lei nº 9394, de 31 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, estabelece sua regulamentação específica e uma composição curricular mínima obrigatória. a educação formal ficou assim dividida: ensino básico (antiga pré-escola), ensino fundamental (1ª ao 9ª ano), ensino médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. Apesar do artigo 62, da LDBEN/1996 constar que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ser denominada de nível médio, na modalidade Normal, a nomenclatura utilizada era de Magistério.

<sup>3</sup>O sentimento de pertencimento na comunidade surda, segundo Strobel (2009, p. 26), “[...] é o pertencimento ao grupo usando a Língua de sinais, que ajudam a definir as suas identidades surdas”.

<sup>4</sup>Cabe esclarecer que na matriz curricular do curso superior de Licenciatura em Educação Artística, no momento que cursei não constava a disciplina de Língua Brasileira de Sinais. A Lei 10.436/02 que reconhece oficialmente como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais –

separa surdos de ouvintes que desconhecem a Língua de sinais, mas também que existe formas de driblá-lo e a primeira era a empatia.

Bastou passar uma semana deste primeiro encontro de angústias, de sentimento, de frustração e realizei minha matrícula no curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras, na Associação de Surdos de São José, localizada no município de São José, em Santa Catarina – SC em 2008. E foi assim que entrei na educação de surdos, que iniciei minhas inquietações, dúvidas, alegrias e conquistas sobre o ensino de arte com discentes surdos. Por vontade, curiosidade e paixão, e não por pressão, a Língua de sinais se tornou parte de quem sou.

Quando ganhei meu sinal, ou melhor, fui batizada com o meu sinal, meu nome/sinal surdo, comecei a pertencer à comunidade surda. Meu sinal/nome<sup>5</sup> na Língua Brasileira de Sinais, a configuração de mãos na forma da letra “y”, voltado para a face, o dedo mínimo localizado no meio e abaixo do lábio inferior, com o movimento de arrastar em direção à bochecha direita. Para a comunidade surda o sinal/nome pessoal é muito importante. O nome/sinal, só é criado mediante o convívio e a aceitação da comunidade surda, pois é neste encontro, neste processo de conhecimento que surgem os nomes/sinais<sup>6</sup> em Línguas de Sinais. Os surdos não costumam se referir às pessoas conhecidas pelos nomes em português, mas sim, por seus sinais pessoais. Ter um sinal é um sinal de pertencimento.

Este caminho iniciou-se no Centro Educacional Municipal Interativo Floresta, localizado no município de São José-SC, em 2008, onde a educação de surdos situava na modalidade de educação inclusiva, realidade esta majoritária em nosso

---

Libras, como língua e o Decreto 5626/05 que regulamenta a referida lei, e assegura o ensino dessa língua nos cursos de formação de professores. Essa determinação contribuiu para que as Instituições de Ensino Superior, implementassem a disciplina de Libras, obrigatoriamente, na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, no entanto a carga horária é insuficiente para o aprendizado de uma língua. Atualmente esta lacuna já foi sanada, mas o problema da comunicação permanece.

<sup>5</sup>Segundo Campello (2008, p.37) o sinal próprio na comunidade surda é um “[...] batizado cultural [...] para identificar os sujeitos Surdos. Algo que se assemelha com o nome próprio para não-surdos. É um dos artefatos culturais da comunidade Surda que caracteriza a particularidade de identificação dos sujeitos Surdos, por ex: uma cicatriz, cabelos curtos e longos, os cílios dos olhos, as sardas, as pintas pretas ou marrons nos membros do corpo, bochechas, as primeiras letras do nome [...]”. Quadros; Pimenta (2008, p.7) esclarecem que “[...] os surdos brasileiros se batizam por meio de sinais. Na verdade é um ritual que acontece quando um surdo ou ouvinte entra no grupo surdo ou passa a ter contato com surdos. Eles olham para a pessoa e identificam alguma característica que seja específica da pessoa e lhe dão um sinal”.

<sup>6</sup>Sobre esta questão Reily (2003, p.131-132) esclarece que “[...] diferentemente dos ouvintes o bebê de um casal de surdos não ganha um sinal (um nome gestual) logo que nasce, mas somente depois de vários meses, quando suas características se definem melhor. Os ouvintes usam o nome para chamar a pessoa. Como o surdo não ouve o chamado, o nome não tem essa função social, e parece não fazer falta”.

país, pois na maioria das escolas frequentadas por discentes surdos, na qual a Língua Portuguesa é a primeira língua de instrução, é atestada a quase inexistência da Língua de sinais (sinalizada ou na grafia, através da escrita de sinais). Salienta-se também a falta de profissionais, intérpretes educacionais<sup>7</sup> - IE, desconhecimento da especificidade linguística do surdo por parte da maioria dos docentes e da comunidade escolar, bem como a falta de materiais didáticos bilíngues (Libras/Português), o que resulta em vivências que permeiam por vezes práticas *ouvintistas*<sup>8</sup>, presentes não somente no ambiente educacional, mas também no contexto social.

Nesse contexto, motivada pela educação de surdos, fiz outro concurso em 2010 e ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, câmpus Palhoça Bilíngue - PHB, que possui o itinerário formativo de promover a mediação, a divulgação, a acessibilidade e a inserção de práticas educativas na educação de surdos. Nessa instituição, pude começar a sistematizar uma metodologia de ensino e aprendizagem de arte, agora especificamente na educação de surdos. Essa vivência motivou a minha pesquisa de mestrado e trouxe desdobramentos para a minha pesquisa de doutorado.

Da licenciatura em Educação Artística para a educação de surdos, foi um percurso de alguns anos, para então chegar aos estudos da Semiótica. Devo confessar que antes mesmo do meu primeiro contato efetivo com a palavra semiótica, já estava desanimada. De tanto ouvir falar, carregava muitos pré-conceitos, já tinha conceitos previamente formulados e negativos, pautados em referenciais que explicitavam que esta teoria desconsidera o contexto sócio-histórico, que possuía uma visão tecnicista de arte, reducionista, extremamente estruturalista, que era preciso se apropriar do *semiotiquês*<sup>9</sup> para adentrar os caminhos tortuosos desta área de conhecimento. Era algo para iniciados, indecifrável, inacessível, abordada por *experts*, como algo tão incrível, que até deveria virar um elogio, como por exemplo: você é tão...semiótica!

---

<sup>7</sup>Segundo Albres (2015) o termo Intérprete Educacional (IE) é utilizado para nos referir ao intérprete de Libras que atua em escolas/salas de aula. Atualmente a legislação vigente traz a nomenclatura de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS.

<sup>8</sup>Trata-se de um conceito referente ao ouvintismo, segundo Skliar (1998, p.15), “[...] é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

<sup>9</sup>O sociossemiotista Eric Landowski (2017, p.68) relata que “[...] com exceção de alguns greimasianos mais ortodoxos, ninguém fala essa estranha língua, o “semiotiquês”, nem o “greimasiano” [...]”.

No entanto, no primeiro semestre de 2011, tive a oportunidade de buscar subsídios epistemológicos sobre a semiótica, principalmente a Semiótica Discursiva, ao cursar disciplinas<sup>10</sup>, na pós-graduação, que me auxiliaram a rever conceitos e aprofundar questões conceituais. Uma vez que os equívocos foram amenizados, nutri um olhar bastante amistoso para esta teoria, mirando-a como uma abordagem generosa, por não discriminar objetos de estudo<sup>11</sup>. No entanto, apesar de começar a entender este caminho teórico-metodológico centrado nos processos de significação, o mesmo esteve *hibernando* em minhas práticas e metodologias de ensino de artes visuais por um bom tempo, até o momento, em 2013 quando me deparei com uma turma de discentes surdos, na tarefa de ministrar uma unidade curricular intitulada, Linguagem Visual.

O cotidiano educacional é cheio de desafios, percalços e dificuldades, sendo que situações complexas surgem a todo instante, e pensar este cotidiano em um contexto bilíngue (Libras/Português) envolve algumas variáveis específicas, tais como: o conhecimento que eu dispunha, dos elementos da Linguagem Visual, que foram produzidos, pensados e sistematizados em línguas de modalidades orais-auditivas; as metodologias de ensino de artes visuais, às quais eu tive acesso, não enfatizavam práticas de ensino para discentes surdos; a escassez de glossários específicos dos elementos básicos da comunicação visual na Língua Brasileira de Sinais; interações que permeavam muitos sentimentos; lacunas no conhecimento epistemológico da área de artes visuais em virtude da especificidade linguística dos

---

<sup>10</sup>Na disciplina no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Leitura de Imagens na Educação, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Sandra Regina Ramalho e Oliveira, no Programa de Pós Graduação em Design, na disciplina Significação em Produtos Gráficos: Cognição, Inteligibilidade e Estesia, ministrada pelo Prof. Murilo Scoz; com orientações durante o meu estágio docência com o Prof. Marc Bogo, bem como os encontros e debates fomentados pelo grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Semióticos e Transdisciplinares - NEST da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, do qual faço parte.

<sup>11</sup>Eric Landowski, em entrevista concedida a Luiza Helena Oliveira da Silva, esclarece que “[...] o objeto da semiótica, seu objeto teórico – o sentido –, não se confunde com os objetos empíricos estudados. Houve um tempo em que os objetos empíricos tomados eram quase exclusivamente textos. Mas já nessa época o objeto teórico ficava além ou aquém daqueles textos: já então, era o sentido.” (SILVA, 2014, p.249) O autor enfatiza que o objeto teórico da semiótica é o sentido, no entanto, o que difere em cada investigação é a escolha do objeto empírico de estudo. Sobre esta questão lasbeck (2006, p. 194) falo do método semiótico e afirma que “[...] a semiótica é uma ciência que propõe metodologias para pesquisa em todas as ciências, sem agredir ou contestar os paradigmas de cada uma delas”. Para o autor, “[...] seja qual for a base de estudos escolhida, o que não varia em nenhuma delas é o fato de que o sentido surge da relação. Diante dessa constatação básica de todas as semióticas, nada tem sentido em si mesmo senão na relação que mantém com o outro. A importância desse outro não se resume, portanto, a constituir uma contrapartida de algo ou de alguém, mas é determinante para a produção de sentido. No centro dessa formulação está o conceito de alteridade, tão caro às ciências, notadamente àquelas voltadas à subjetividade humana” (IASBECK, 2006, p.200)

discentes surdos, que em sua trajetória escolar, foi renegada; minhas fragilidades em relação às especificidades da Língua Brasileira de Sinais e escassez de pesquisas na área.

Mediante este cenário, após algumas tentativas sem sucesso, de sistematizar os elementos básicos da comunicação visual para uma língua espaço-visual, recorri a um livro que se intitula *Imagem também se lê*<sup>12</sup>, do qual constavam muitos exemplares na biblioteca do câmpus. Um dos exemplos apresentados pela autora, utilizando-se dos pressupostos da Semiótica Discursiva Visual, analisa os elementos constitutivos de duas imagens da arte popular, um conjunto em cerâmica, dando visibilidade ao Texto Visual composto pelos respectivos Plano do Conteúdo e pelo Plano da Expressão. A partir desta primeira análise, ainda de maneira empírica, sem aprofundamento dos subsídios da Semiótica Discursiva, os discentes animados começaram a estabelecer relações entre o sensível, visível e o cognoscível, invisível. Neste momento, *quando eles escutaram a cor*, vislumbrei a possibilidade de pesquisar este caminho para buscar uma proposta de leitura de imagens num contexto bilíngue.

Neste momento, pouco a pouco a proposta de relacionar o ensino das artes visuais com a educação de surdos e a Semiótica Discursiva Visual começa a se delinear, a partir de uma lacuna vivenciada no cotidiano escolar, com relação à busca de uma metodologia de ler imagens. Cabe salientar o lugar de onde parte esta pesquisa, ou seja, do lugar de uma professora de artes visuais, que não é nem pretende ser semioticista ou linguista. Um lugar que escolhi e que estou, do ensino de artes para discentes surdos, no processo de aprender a ver com as mãos, ou seja aprender a ver e entender a Libras.

No corpo teórico desta pesquisa, exposto na primeira parte deste trabalho, trato de conceitos sobre a educação de surdos, suas concepções histórico-sociais, metodologias educacionais e conquistas legislativas. Mediante as pesquisas de Quadros; Karnopp (2004), Ferreira-Brito (2010) e outros, discorro sobre elementos gramaticais da Língua de sinais, as quais se articulam espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, para veicular significados.

---

<sup>12</sup>RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

No segundo capítulo, trato da Pesquisa Narrativa. Nessa perspectiva, com relação ao docente de artes visuais, inúmeras provocações se apresentam, implicando questões conceituais e empíricas relacionadas com a sua prática e com a sua formação docente. Refletir sobre a própria prática docente é um exercício bastante desafiador e esta ação tornou-se mais enfática ao pesquisar metodologias de ensino de artes visuais para discentes surdos. Pensar em perspectivas para uma escola diferenciada e reflexiva, necessariamente, passa pela reflexão dos educadores sobre si mesmos, e sobre suas práticas. Este tipo de pesquisa proporcionou “[...] registrar os pedacinhos de nada que preenchem nossos dias” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 147). Ou como relata Passegui (2017, p.113) “[...] estas experiências formam seu modo de ser e atuar no mundo”.

No terceiro capítulo, abordo as concepções do ensino de artes visuais no contexto da educação de surdos, mediante uma perspectiva sócio-interacionista. Entende-se que a inclusão social do discente surdo é uma questão de políticas públicas e de ações bilaterais, onde tanto a sociedade quanto o aluno constroem juntos as relações sociais, em interação. Tais considerações coincidem com a formulação sobre o imaginário, fantasia e sobre os significados, levando em consideração principalmente as acepções da obra de Vigotski<sup>13</sup>, que oferecem subsídios a este campo de conhecimento. Neste capítulo abordaremos sucintamente alguns artistas surdos, sua representatividade na história da arte, nos movimentos sociais surdos e na cultura surda.

Na quarta parte do trabalho, abordo minha inserção na Semiótica Discursiva, sendo este estudo localizado na área de ensino das artes visuais. Em virtude disso, busco os subsídios da Semiótica Discursiva, mais especificamente de um de seus desdobramentos, a Semiótica Discursiva Visual, que auxilia na compreensão e significação dos Elementos Básicos da Comunicação Visual, mediante o Plano do Conteúdo e o Plano da Expressão, ou seja, todo conteúdo é veiculado por uma expressão, que pode ser de diferentes naturezas: verbal, gestual, pictórico e outros. Esta incessante relação entre os dois planos Expressão e Conteúdo, assim como entre o sensível e o cognoscível, que se faz e refaz pelo conjunto de efeitos de

---

<sup>13</sup>O nome de Vigotski, *Lev Semyonovich Vigotski*, tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental: Vigotski, Vygotski, Vigotsky, Vigotskii, Vigotskji ou Vygotsky, por tratar-se de outro alfabeto. Em Russo, o nome dele é Лев Семёнович Выгóтский. O uso da grafia Vigotski é encontrado na maioria dos livros de língua portuguesa, tem sido adotada pelas mais recentes traduções para o português direto do russo. Mediante este critério adotaremos esta grafia neste estudo.

sentido sobre os sujeitos a partir de suas percepções o significado se estabelece no que estão vendo/sentindo.

No quinto capítulo, abarco uma proposta de sistematização metodológica de leitura de imagem para o ensino de artes visuais, as possíveis relações que aparecem no contexto do ensino de artes na educação de surdos, levando em consideração o aporte da semiótica. Quanto aos pressupostos metodológicos, sistematizo a proposta didático-metodológica de leitura de imagens de Ramalho e Oliveira (2006,2009). De acordo com estes subsídios, levarei em conta como as Línguas de Sinais são percebidas pelos seus usuários e traçarei diálogos através dos sinais classificadores, os quais auxiliam na pesquisa de uma metodologia de ler/sinalizar imagens. Segundo Quadros; Karnopp (2004) esclarecem que os Classificadores fazem parte do léxico nativo da Libras e que esse sistema está extensivamente envolvido no processo morfológico de formação lexical. As autoras afirmam que os Classificadores são extremamente influenciados pela modalidade espaço-visual das línguas de sinais.

No último capítulo, apresento as (in)conclusões, ou seja o processo, os resultados, as angústias, alegrias, dúvidas, pois neste percurso posso sinalizar que não encontrarei todas as respostas às perguntas que tenho com relação ao universo dos surdos e também estou muito longe de formular todas as perguntas necessárias para isso. Porém, sei que se encontram incrustados em mim os resquícios da ânsia de sempre buscar motivações para outros estudos e inspirar outros pesquisadores para investigações futuras.



## 1. MÃOS QUE FALAM

As concepções de surdez, presentes na educação e no contexto social, são fruto de ideologias, constituem interesses sociais, políticos, culturais, econômicos, relações de saber e poder.

Faz-se necessário questionar quanto à surdez, a importância atribuída à perda auditiva, como é hierarquizada nas propostas pedagógicas, deixando em segundo plano a subjetividade do sujeito surdo e suas interações sociais com particularidades, interesses, características e comportamentos muito próprios.

A questão identitária da comunidade surda é a Língua de sinais, segundo Strobel (2009, p. 26), pois “[...] dentro do povo surdo,<sup>14</sup> os sujeitos não se diferenciam um de outro de acordo com grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a Língua de sinais, que ajudam a definir as suas identidades surdas”. O grau de surdez não é relevante, uma vez que o mais importante para se pertencer a uma identidade surda é o uso da Língua de sinais. É essa língua que permite aos surdos afirmarem a sua diferença, bem como a identidade que revelam a comunidade surda além, obviamente, de ampliar sua capacidade de comunicação.

Strobel (2009, p. 33) esclarece o termo “comunidade surda”: “[...] a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização”. A autora esclarece a importância desse termo, quando é insinuado pejorativamente que os surdos querem formar guetos exclusivamente de surdos. Sobre esta questão Quadros [et all] (2009) salienta que os pais, os familiares, os amigos de crianças surdas que fazem parte da comunidade surda, têm o direito de adquirir a Língua de sinais.

Quadros (2004a) faz a distinção dos termos surdez e surdos. Para a autora:

---

<sup>14</sup>“Quando pronunciamos ‘povo surdo’ estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. [...] Então, o povo surdo pode ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados. Estes surdos também se identificam com o povo surdo, apesar de não pertencerem às mesmas comunidades surdas” (STROBEL, 2009, p. 33-37).

[...] surdez consubstancia experiências visuais do mundo. Do ponto de vista clínico comumente se caracteriza a surdez pela diminuição da acuidade e percepção auditivas que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. Surdos - São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais (QUADROS, 2004a, p.10).

Strobel (2007) esclarece que as questões históricas e sociais da tradição médico-clínica influenciaram a representação social de surdez a partir do déficit auditivo, acentuando a deficiência. A autora reivindica a especificidade linguística e a experiência da surdez como visualidade, referenciada nas concepções culturais. Dessa forma, os termos “surdo” e “identidade surda” referem-se às identidades calcadas na diferença, no marco antropológico e sociocultural da surdez. Skliar (2001, p. 97) menciona que “[...] o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte; é uma experiência singular que produz uma diferença específica”.

Conforme Carvalho (2009), grande parte dos registros históricos da educação de surdos, a pedagogia, metodologias, políticas, relatos, depoimentos, fatos históricos, foram narrados por ouvintes.

Quadro 1 – Representação Social e Representação do Povo Surdo

<b>Representação social</b>	<b>Representação de Povo Surdo</b>
Deficiente	“Ser surdo”
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-patológico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas
A língua de sinais é prejudicial ao surdo	A língua de sinais é manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos

Fonte: Strobel (2007, p. 32).

Sobre estas questões relacionadas com os olhares de representação social dos ouvintes que desconhecem a cultura surda, e narram os sujeitos surdos como deficientes, incapazes, relacionados com a caridade, a beneficência e a medicalização, Skliar (2001) pontua:

A inversão epistemológica daquilo que constitui o “problema” da surdez é, justamente, uma reconversão para os problemas que os ouvintes sofrem na interação social, comunicativa e linguística com os surdos. [...] Para melhor dizer: em vez de se considerar como problema a deficiência auditiva, trata-

se de compreender os significados – políticos – da normalidade ouvinte, em vez de pensar que a língua de sinais é um problema, analisar o discurso homogêneo dos ouvintes, que faz com que a língua seja considerada problema; em vez de pensar os surdos como sujeitos deficientes, compreender que eles vivem uma experiência visual do mundo (SKLIAR, 2001, p. 106).

Há uma grande diversidade no que se refere às identidades surdas. Embora o conceito de surdo abarque todos os surdos, não significa que esses sejam homogêneos ou que compartilhem dos mesmos valores, conforme suas experiências sociais. Skliar (2001) faz menção às identidades surdas e alerta que:

O “ser surdo” não supõe a existência de uma identidade única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns, sistemáticos e universais presentes em todos e em cada um dos surdos. As rápidas e profundas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas dos últimos tempos vêm produzindo significados diferentes em relação aos estereótipos sobre a surdez e, mais especificamente, sobre as identidades surdas (SKLIAR, 2001, p.99)

Para Perlin (1998, p. 53), as identidades surdas são entendidas e construídas como alteridade cultural no contato e na busca com outros pares surdos. “A identidade surda está sempre em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”.

Perlin<sup>15</sup> (1998, 2001) relata e categoriza as múltiplas identidades surdas presentes nos sujeitos surdos. Para a autora, “[...] identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (PERLIN, 1998, p. 52). A autora identificou tipos diferentes de identidades surdas, sendo que dentre elas elencou algumas características destes sujeitos surdos: militantes da política surda, que compartilham a experiência visual, a cultura e a língua de sinais, aceitam-se como surdos, assimilam pouco a estrutura da língua portuguesa; surdos que nasceram ouvintes e perderam a audição, conseguem assimilar a estrutura da língua portuguesa, usam a língua de sinais e alguns oralizam; surdos que não têm contato com a comunidade surda e se identificam com a identidade ouvinte, são oralizados, não usam a língua de sinais; surdos que desconhecem tanto a língua de

---

<sup>15</sup>Perlin (1998) denomina as identidades surdas, discorrendo detalhadamente as características de cada uma: Identidades Surdas; Identidades Surdas Híbridas; Identidades Surdas de Transição; Identidade Surda Incompleta e Identidades Surdas Flutuantes.

sinais, quanto a língua portuguesa, surdos que transitam em mais de uma língua de sinais e outras.

Para a pesquisadora, a identidade surda, é uma questão que perpassa um conjunto de características que os definem como grupo cultural, dentre elas, além da Língua de sinais, o currículo e movimentos sócio-históricos, entre outros. Sobre esta questão Skliar (2001) enfatiza que é necessário compreender a comunidade surda,

[...] de uma forma ostensivamente plural, mas ao mesmo tempo, fragmentada nas suas identidades. A construção das identidades surdas dependerá, entre outras coisas, da forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive (SKLIAR, 2001, p.100)

Um dos representantes da concepção sociocultural da surdez, Vigotski<sup>16</sup> (1991) menciona que os surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes, especialmente se tiverem acesso a um ambiente linguístico propício. Há dois níveis de desenvolvimento identificados por Vigotski (2003, p. 111): um denominado *real*, que é o desenvolvimento das funções mentais da criança, aquilo que já está adquirido até o momento. “[...] só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas”. Mas existe um nível *potencial*, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo o que Vigotski (2003, p. 112) chama de zona de desenvolvimento proximal.

Ela é distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

A potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é singular e única. É na interação social que ocorre o processo de

---

<sup>16</sup>Lev Semenovich Vigotski (1896-1934, Bielarus), sistematiza como um dos pontos centrais da sua teoria as funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional, imaginação), são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, estruturas orgânicas (reflexos, reações automáticas, associações simples). Segundo Vigotski (2003, p. 40), “[...] a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, estando então ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização<sup>17</sup> da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo o processo construído de fora para dentro. É na troca com outros sujeitos e consigo mesmo que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais. No processo de interação social, o sujeito não é passivo, mas sim ativo. É, então, um processo dinâmico em que acontece a interação entre o mundo sociocultural e o mundo subjetivo de cada um.

Vigotski (2004) refere que esse processo se relaciona com a lei da dupla formação psicológica. Aos poucos, apropria-se do que é significativo e, pela internalização, dá sentido às vivências, experiências, como sujeito único, distinto de todos os outros, mas vivendo em interação. Para Vigotski (1991, 2003), é na interação com o meio físico e social que se estabelecem o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo da vida de cada um.

Vigotski (2001) fala da capacidade criadora e suas funções, e das relações estabelecidas entre o desenvolvimento e o aprendizado, e particularmente explicita sobre a zona de desenvolvimento proximal. O papel do educador estaria em orientar o aprendizado no sentido de alargamento das potencialidades de uma criança, tornando-o real, e isso se torna possível com sua interferência na zona de desenvolvimento proximal e desta forma que todos tenham acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Um dos primeiros pesquisadores a se interessarem pelo desenvolvimento cognitivo dos surdos<sup>18</sup> foi Vigotski, em seus estudos denominados de *Fundamentos*

---

<sup>17</sup>Para Vigotski (2003, p. 74-75) a “[...] Internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. [...] Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. A transformação de um processo interpessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”.

<sup>18</sup> Vigotski (1991) utiliza o termo “sordomudo” (surdo-mudo), por tratar-se de uma nomenclatura utilizada na época. Dessa forma, atualizarei para surdo, por questões de essa nomenclatura atualmente carregar um cunho pejorativo. Assim como “mímica”, pelo contexto sugerido por Vigotski,

*de defectologia* (1991). Trata-se de pesquisas relacionadas ao “defeito”<sup>19</sup> e à criação de estímulos para elaborar a compensação desse defeito. As pesquisas desenvolvidas por Vigotski<sup>20</sup> (1991, p. 12) sobre o desenvolvimento da criança surda apontam que o desenvolvimento cognitivo e afetivo em relação às crianças ouvintes ocorre de outro modo, ou seja, “[...] el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. [...] la Idea es de que el proceso del desarrollo infantil, si se lo considera desde el ángulo cualitativo<sup>21</sup>”.

Vigotski (1991, p. 18) explicita por que utiliza defeito, e não deficiência. O defeito estaria centrado nas questões biológicas, orgânicas, no funcionamento dos órgãos. A deficiência acarretaria a discriminação e o condicionamento social em virtude do defeito. Ou seja, a questão do desenvolvimento cognitivo do surdo não tem tanta relação com a surdez em si, mas com as consequências sociais da surdez, acarretando sentimentos de inferioridade, isolamento, baixa autoestima, influenciando no seu aprendizado.

[...] el niño no siente directamente su deficiencia. Percibe las dificultades que derivan de la misma. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como desviación social. Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social<sup>22</sup>.

---

refere-se atualmente à Língua de sinais. Para esclarecer essas questões, Gesser (2009, p. 22) afirma: “[...] as idéias de que o surdo não tem língua, e os desdobramentos dessas definições contribuem para que acreditemos que eles não podem produzir fala inteligível e de que não têm cordas vocais. Os surdos são fisicamente e psicologicamente normais: aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada têm a ver com a perda auditiva) podem ser oralizados e falar a língua oral se assim desejarem. Entretanto, o que deve ficar registrado é a forma pela qual constantemente se atribui à língua de sinais um *status* menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica”.

<sup>19</sup>Cabe ressaltar que as terminologias utilizadas por Vigotski, como “defectologia”, “defecto”, “deficiência” e outras, devem-se ao contexto histórico que influenciava o autor, bem como às concepções epistemológicas que cada termo significava perante os ideais libertadores e humanizadores de sua teoria.

<sup>20</sup>É importante esclarecer que, segundo Oliveira (2005a, p. 42-43, grifos da autora), os conceitos de língua e linguagem em Vigotski não se separam. “Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de *intercâmbio social*: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] Esse fenômeno gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual”.

<sup>21</sup>“[...] a criança surda não é uma criança normal, exceto o ouvido e a língua. [...] a idéia é que o processo de desenvolvimento infantil, é considerado a partir do ângulo qualitativo”. (Tradução da autora)

<sup>22</sup>“[...] a criança não sente sua deficiência diretamente. Ela percebe as dificuldades que derivam dela. A consequência direta do defeito é a diminuição da posição social da criança; o defeito é considerado como um desvio social. Todos os vínculos com as pessoas são reestruturados, todos os momentos

Levando em consideração o contexto para Vigotski (1991), a surdez não seria uma doença, mas se converte em enfermidade pela visão social. Em momento algum, o autor nega o fator biológico, mas o considera secundário mediante os fatores sociais, culturais e pedagógicos. Dessa forma, o surdo continuará sendo surdo, a surdez em si não o transforma em deficiente, mas sim os papéis sociais que são destinados a ele. Strobel (2009, p. 25) dialoga com essa concepção de a enfermidade estar na visão social e relata:

[...] o povo surdo acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa e não age como os pais ouvintes que sofrem exageradamente o desapontamento inicial de gerarem filhos surdos; isto é evidenciado nas várias gerações de famílias com todos os membros surdos.

Por isso Vigotski acredita na educação social, “[...] la anormalidade infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales<sup>23</sup>” (VIGOTSKI, 1991, p. 78). O problema do aprendizado do surdo é um problema geral da educação social e somente assim pode ser resolvido.

*El niño con defecto no es inevitablemente un niño deficiente. El grado de su defecto y su normalidade dependen del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de toda su personalidad. Por sí solas, la ceguera, la sordera y otros defectos parciales no convierten a su portador en defectivo. (VIGOTSKI, 1991, p. 20, grifos do autor)<sup>24</sup>.*

As concepções de Vigotski revelaram a sua preocupação em livrar-se de um olhar biologizante sobre a deficiência e substituí-lo por um olhar social, enfatizando que os insucessos no desenvolvimento desses sujeitos são em decorrência da educação inadequada que receberam e do despreparo da sociedade em atendê-los. Vigotski (1991) explicita que a educação dos surdos, dos cegos e dos deficientes deve ser pensada como um problema de educação social. O autor alerta que é cômodo pôr a culpa da surdez ou da cegueira no isolamento social. No entanto, o contexto social desde que essa criança nasce já adquire certa posição social

---

que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções da existência social. (Tradução da autora)

<sup>23</sup>[...] a anormalidade das crianças, na grande maioria dos casos, é produto de condições sociais anormais”. (Tradução da autora)

<sup>24</sup>A criança com o defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda a sua personalidade. Por conta própria, a cegueira, a surdez e outros defeitos parciais não tornam o portador defeituoso. (Tradução da autora)

determinada e suas interações com o meio se distanciam de uma postura natural. Nessa questão,

[...] la ceguera y la sordera son hechos biológicos, y en medida alguna sociales. Pero el quid de la cuestión reside en que el educador se vê no tanto frente a estos hechos biológicos, cuanto a sus consecuencias sociales. [...] *La ceguera o la sordera como hechos psicológicos, no existen para el propio ciego o el sordo*<sup>25</sup>. (VIGOTSKI, 1991, p. 60-61, grifos do autor).

O autor busca, no imaginário social, as consequências sociais da surdez, como, por exemplo, ideias que permeiam o sujeito surdo, como a crença de que os surdos são deprimidos por viverem no silêncio. Esse imaginário resulta em direcionamentos educacionais para uma compensação biológica. Ou seja, que, pela falta de um dos sentidos, outros sentidos assumiriam sua função e desenvolver-se-iam além de uma performance esperada. No caso do surdo existe a crença, pelo fato de estar privado da audição, de sua visão ser extraordinária. Essa concepção educacional que vê somente o déficit, centrada na falta, tem resíduos de uma visão médico-terapêutica. O conceito trabalhado pelo autor refere-se aos aspectos sociopsicológicos desse processo, a uma reorganização de toda a personalidade, e não à surdez, vista somente do ponto de vista físico, biológico. Vigotski (1991, p. 61-62) alerta que muitos desajustes do surdo não surgem da surdez em si, mas de todas as consequências sociais provocadas pela surdez, e atenta que

[...] el niño ciego o sordomudo es, en primer lugar, un niño. [...] Desde el punto de vista psicológico y pedagógico, se debe y se puede encarar al niño ciego y al sordomudo con el mismo patrón que a uno normal. [...] Es erróneo ver en la anormalidad únicamente una enfermedad<sup>26</sup>.

Vigotski (1991, p. 74) relata que, no caso específico dos surdos, somente o órgão da audição é afetado, podendo usufruir plenamente dos demais. Que os órgãos não são somente órgãos físicos, biológicos, mas são também órgãos socialmente constituídos que servem de mediação entre o homem e o mundo,

---

<sup>25</sup>[...] cegueira e surdez são fatos biológicos, e sem extensão social. Mas o cerne da questão é que o educador está tanto diante desses fatos biológicos, quanto de suas consequências sociais. [...] Cegueira ou surdez como fatos psicológicos, não existem para cegos ou surdos. (Tradução da autora)

<sup>26</sup>[...] a criança cega ou surda-muda é, em primeiro lugar, uma criança. [...] Do ponto de vista psicológico e pedagógico, a criança cega e a criança surda-muda devem se deparar com o mesmo padrão de uma criança normal. [...] É errado ver na anormalidade apenas uma doença. (Tradução da autora)



En el hombre no existe una comunicación pura, asocial y directa com el mundo. Por eso la carência [...] del oído implica, antes de todo, la perdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta<sup>27</sup>.

Vigotski (1991, p. 87) acredita que a educação de surdos constitui um dos impasses mais fascinantes e difíceis da pedagogia. Considera a surdez uma desgraça infinitamente maior que a cegueira, porque provoca o isolamento, produz barreiras comunicacionais, separa o surdo da experiência social, exclui o vínculo com o social. “La sordomudez es una insuficiencia predominantemente social. Destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad<sup>28</sup>”. É através da linguagem que é constituída a mediação da experiência social e sem ela não existe consciência nem comunicação; e é isso o que legitima a condição humana. Para Vigotski (2003), a relação entre o pensamento e a linguagem passa por várias mudanças ao longo do desenvolvimento humano. Apesar de terem origem e se desenvolverem de modo independente, em certo momento o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao funcionamento psicológico complexo. A conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento humano. A linguagem exerce as funções comunicativas e cognitivas, tanto expressa como organiza o pensamento da criança. Por essa questão, Vigotski (1991, p. 20, grifos do autor) considera que

[...] la mudez provocada por este defecto, la ausência de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de *todo* el desarrollo cultural. Todo el desarrollo cultural del niño sordo há de transcurrir por un cauce distinto al del niño normal; no solo el significado cuantitativo del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino que – y es lo fundamental – el carácter cualitativo del desarrollo em ambos planos será esencialmente diferente. El defecto crea *unas* dificultades para el desarrollo orgânico y *otras*, distintas, para el cultural<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup>No homem não há comunicação pura, não social e direta com o mundo. É por isso que a falta de audição implica, antes de tudo, a perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos laços sociais e o deslocamento de todos os sistemas de comportamento. (Tradução da autora)

<sup>28</sup>A surdez é uma insuficiência predominantemente social. Destrói mais diretamente que a cegueira os nexos sociais da personalidade. (Tradução da autora)

<sup>29</sup>[...] a mudez causada por esse defeito, a ausência da fala humana, a impossibilidade de dominar a língua, geram uma das complicações mais dolorosas de todo o desenvolvimento cultural. Todo o desenvolvimento cultural da criança surda tem que passar por um canal diferente daquele da criança normal; não só o significado quantitativo do defeito é diferente para ambos os planos de desenvolvimento, mas - e é a coisa fundamental - o caráter qualitativo do desenvolvimento em ambos os planos será essencialmente diferente. O defeito cria dificuldades para o desenvolvimento orgânico e outros, diferentes, para a cultura. (Tradução da autora).

Vigotski (1991), descrente nos métodos utilizados na educação de surdos, aposta na sociabilidade da educação, nos focos de interesse da criança surda. Dessa forma, se a criança sente necessidade da língua oral, se não utiliza a Língua de sinais, somente assim a fala oral desenvolver-se-á. Devido ao comprometimento da audição, o surdo teria dificuldades em aprender a fala oral. O autor relata que, nesse caso, se pode ensinar aos surdos a língua oral através da leitura labial e da ajuda das sensações cinéticas (motoras). Relata as metodologias da educação de surdos, aponta as vantagens do método alemão ou oral sobre o método francês ou sinalizador, porque aquele método possibilitaria a comunicação dos surdos com as pessoas ouvintes e a sociedade em geral e serviria como instrumento de elaboração do pensamento e da consciência. No entanto, esclarece e condena a existência da distância entre a teoria e a prática nessa metodologia. E explicita:

El aprendizaje consume mucho tiempo, por lo común no se enseña a construir lógicamente las frases, inculca pronunciación en lugar del lenguaje, limita el vocabulário. [...] Recurriendo a uma excepcional severidad y coacción sobre el niño, se logra enseñarle el lenguaje oral, pero el interes personal del niño sigue um curso distinto. La mímica se proíbe en esas escuelas, está perseguida, pero el pedagogo no encuentra el modo de desterrarla. [...] las clases de lenguaje oral se realizaban com gran crueldad. El maestro, al obligar a asimilar uma letra difícil podia romper um diente al alumno y, después de limpiarse la sangre de la mano, pasaba a outro alumno o a outro sonido<sup>30</sup>. (VIGOTSKI, 1991, p. 63-64).

Segundo Vigotski (1991, p. 64), “[...] el lenguaje oral es antinatural, que este método es antinatural, ya que contradice la naturaleza del niño<sup>31</sup>”. O autor enfatiza a importância da aquisição da linguagem dos surdos, esclarece que existem outros métodos que poderiam ser utilizados, além do método oral. Cita a Língua de sinais (*lenguaje de la mímica natural y lenguaje gestual*) e a datilologia (*lenguaje sistemático de señas, el alfabeto convencional que consiste de diversos movimientos de las manos y dedos*). Ressalta que esses dois últimos métodos são mais acessíveis, porque são naturais para o surdo; entretanto, o autor faz ressalvas

---

<sup>30</sup>Aprender leva muito tempo, geralmente não é ensinado a construir sentenças lógicas, enfatiza-se a pronúncia em vez da linguagem, limita o vocabulário. [...] Recorrendo a métodos severos e coerção sobre a criança, a linguagem oral é ensinada, mas o interesse pessoal da criança segue outro caminho. A mímica é proibida nessas escolas, é perseguida, mas o pedagogo não encontra o caminho para bani-la. [...] as aulas de lingua oral eram realizadas com grande crueldade. O professor, ao solicitar a pronúncia de uma letra difícil, poderia quebrar o dente de um aluno e, depois de limpar o sangue da mão, ele passava para outro aluno ou para outro som. (Tradução da autora).

<sup>31</sup>[...] a linguagem oral não é natural, esse método não é natural, pois contradiz a natureza da criança. (Tradução da autora).

com relação ao método oral, pois proporciona uma maior inserção do surdo à sociedade.

No momento histórico vivido pelo autor, ainda não havia muitas pesquisas sobre as possibilidades cognitivas das línguas de sinais, que eram consideradas primitivas, não possuíam o *status* de língua, pois somente as línguas orais, socialmente e culturalmente constituídas, eram consideradas línguas, conforme atesta o pensamento corrente de Vigotski (1991, p. 88-89),

[...] la mímica constituye el lenguaje originário del mudo [...] debe ser abandonada porque es um lenguaje pobre y limitado. Encierra al sordo en el microcosmos estrecho y restringido de los que saben este lenguaje primitivo. [...] permite la comunicación sólo com uma pequena cantidad de personas. La mímica admite solo las más burdas designaciones concretas y objetivas. Jamás llega a los conceptos abstractos, a las representaciones abstractas. En rigor, el lenguaje no solo es um instrumento de comunicación, sino también um instrumento del pensamiento; la conciencia se desarrolla sobre todo com ayuda del lenguaje y surge de la experiencia social. De aquí surge com claridad que la mímica condena al sordo al subdesarrollo.<sup>32</sup>

Com relação ao uso da datilologia, Vigotski (1991) considerava insuficiente para a aquisição de conceitos, tratava-se de uma linguagem compreensível para poucos e proporcionava o isolamento social. Devido às pesquisas desenvolvidas no campo da linguagem, abordando-a em seu aspecto funcional e psicológico como constituinte do sujeito, Vigotski (1991, 1993), inicialmente, mostrou-se entusiasmado com a metodologia oral, porque propiciava a interação comunicativa entre o surdo e a sociedade ouvinte. A utilização da Língua de sinais, segundo o autor, proporcionaria o isolamento social e conseqüentemente a restrição às interações sociais. Recomendava o treino da fala mediante exercícios fonéticos e de leitura labial. No entanto, ao tomar conhecimento dos métodos utilizados pela metodologia oralista e dar-se conta de que iam contra a natureza do surdo, o autor expõe esta realidade.

---

<sup>32</sup>[...] a mímica é a língua original do mudo deve [...] ser abandonada porque é uma linguagem pobre e limitada. Ela envolve os surdos em um microcosmo pequeno e restrito aqueles que conhecem essa linguagem primitiva. [...] permite a comunicação apenas com um pequeno número de pessoas. A mímica admite apenas as designações mais concretas e objetivas. Nunca chega a conceitos abstratos, a representações abstratas. Estritamente falando, a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento; A consciência se desenvolve acima de tudo com a ajuda da linguagem e da experiência social. Portanto, é claro que a mímica condena os surdos ao subdesenvolvimento. (Tradução da autora).

La enseñanza del sordomudo está construída, pues, en contradicción con la naturaleza del niño. Hay que forzar esa naturaleza para enseñarle el lenguaje. Tal es el problema verdaderamente trágico de la pedagogía de sordos. [...] Y, en realidad, es imposible desterrar la mímica: ésta es el lenguaje natural del niño. La prohíben, castigan por emplearla, pero esto no significa que la derroten. [...] El método es maravilloso, pero obliga a romperles los dientes a los alumnos, hace que el alumno aprenda unas pocas palabras con las que, generalmente, no sabe construir una frase lógica, que el niño hable a escondidas con la mímica, que los maestros deban ser policías a la pesca de los alumnos que recurren a ella, etcétera? Dónde está, pues, la salida?<sup>33</sup> (VIGOTSKI, 1991, p. 89-90).

Vigotski (1991, p. 53), ainda que não conferisse o *status* de língua, concluiu em seus estudos que a criança surda deve adquirir a linguagem da mesma forma que os ouvintes, seguindo as mesmas etapas. Alerta que é necessária uma revisão das metodologias e de métodos na educação de surdos e que grande parte do fracasso no aprendizado dos surdos deve-se à insistência na fala oral, às tentativas de oralização e ao não respeito aos interesses e à natureza da criança surda.

Si el lenguaje oral se convierte en una necesidad y desplaza en los niños a la mímica, la enseñanza está orientada según la línea de la supercompensación natural de la sordera, según la línea de los intereses infantiles y no en contra de los mismos. La educación tradicional del lenguaje oral, como una rueda dentada que se ha desgastado, no abarcaba todo el mecanismo de las fuerzas e impulsos naturales del niño, no ponía en movimiento la actividad compensatoria interna y giraba en vano. El lenguaje oral, inculcado a los alumnos de la crueldad clásica, se convertía para los sordos en el lenguaje oficial; todas las fuerzas de la técnica se sumergían en la mímica. Pero la tarea de la educación solo se reducía a dominar esas fuerzas interiores del desarrollo<sup>34</sup>.

Em seus últimos estudos sobre o desenvolvimento linguístico dos surdos, Vigotski (1991, p. 353) reconhece a importância da Língua de sinais e da língua escrita e propõe

---

<sup>33</sup>O ensino do surdo-mudo é assim construído em contradição com a natureza da criança. Você tem que forçar a natureza a ensinar a língua oral. Este é o problema verdadeiramente trágico da pedagogia dos surdos. [...] E, de fato, é impossível banir a mímica: essa é a linguagem natural da criança. Eles a proíbem, punem quem a usa, mas isso não significa que eles a derrotem. [...] O método é maravilhoso, mas resulta em quebrar os dentes dos alunos, faz com que o aluno aprenda algumas palavras com as quais, geralmente, ele não sabe como construir uma frase lógica, a criança segue usando a mímica as escondidas, os professores devem se tornar policiais e vigiar dos alunos que recorrem a ela, etc.? Qual a saída? (Tradução da autora).

<sup>34</sup>Se a linguagem oral se torna uma necessidade e desloca as crianças para a mímica, o ensino é orientado de acordo com a linha de supercompensação natural da surdez, de acordo com a linha dos interesses das crianças e não contra elas. A educação tradicional da linguagem oral, como uma roda dentada que se desgastou, não abrangia todo o mecanismo das forças e impulsos naturais da criança, não colocava em movimento a atividade compensatória interna e girava em vão. A linguagem oral, inculcada nos estudantes da crueldade clássica, tornou-se para os surdos a língua oficial; todas as forças da técnica foram imersas na mímica. Mas a tarefa da educação era apenas dominar as forças internas do desenvolvimento. (Tradução da autora).

Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que, en el estado actual de la pedagogía de sordos, la poliglosia (dominio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo<sup>35</sup>.

Os estudos vigotskianos são pioneiros na perspectiva de possibilitar maior credibilidade à Língua de sinais no desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança surda e de proporcionar ao surdo o pleno desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Vigotski (2005) explicitou que, se uma criança estiver inserida em uma comunidade e utilizar uma linguagem em suas interações, se valerá dessa linguagem tanto para comunicar-se, no sentido social, nas interações sociais como para desenvolver-se cognitivamente (também de natureza social) a partir da internalização da linguagem, com o papel fundamental na organização e no desenvolvimento dos processos cognitivos. É importante esclarecer que, na concepção histórico-cultural, a linguagem não é entendida como algo transmitido, ensinado e aprendido pela imitação, mas através das interações com o seu meio social.

A relevância dos estudos de Vigotski (1991) para a educação de surdos aponta que a surdez é uma das características de constituição do sujeito surdo, propondo vários sistemas comunicacionais para o aprimoramento educacional, os quais denomina poliglossia, considerando a língua falada/escrita<sup>36</sup> e a Língua de sinais como aliadas no processo de apropriação cultural e desenvolvimento cognitivo dos surdos. No pensamento desse autor, a aprendizagem é vista como um produto de um processo histórico-cultural e a construção de saberes e conceitos se faz com e na linguagem, em suas várias modalidades.

A concepção adotada nesta pesquisa, bem como no ambiente do IFSC, é de escola bilíngue que se pauta pelo reconhecimento da Língua de sinais, pois contempla elementos como a identidade linguística e cultural da comunidade surda. A Língua de sinais é vista como um critério antropológico-lingüístico na educação de

---

<sup>35</sup>Estudios psicológicos (experimentales e clínicos) mostram que, no atual estado da pedagogia surda, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho mais eficiente e mais frutífero para o desenvolvimento lingüístico e a educação da criança surda e muda. (Tradução da autora)

<sup>36</sup>Vigotski (2003, p. 133) alerta que a escrita é um processo que, assim como a aprendizagem que se constrói ao longo da vida, não é algo que se inicia com o ingresso da criança na escola, por esse motivo “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”.

surdos, pois procura desvincular a especificidade da surdez da visão clínica, da visão da deficiência e das políticas de educação especial.

A proposta de educação bilíngue para surdos, partindo-se de uma perspectiva política, pode ser definida como uma epistemologia de oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas (SKLIAR, 2001, p. 86).

A Universidade de São Paulo – USP, fez uma avaliação do desenvolvimento escolar dos alunos surdos em ambientes bilíngues e em ambientes inclusivos. Essa é a mais ampla e profunda pesquisa mundial sobre o tema da surdez, segundo o pesquisador responsável, Fernando César Capovilla,<sup>37</sup> realizada no Brasil. Durante 15 anos do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro - PANDESB, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Concluiu-se que o melhor desempenho da criança surda se dá entre as que recebem instrução em sua primeira língua, do professor em Libras, sem intermédio do professor-intérprete. Os resultados mostram que a criança surda aprende mais e melhor com professores e colegas que usam a Língua de sinais. Ele ressalta que frequentar as escolas bilíngues, com aulas ministradas na primeira língua em Libras e tendo como segunda língua o Português, na modalidade escrita, funciona como base para que o surdo constitua sua formação educacional. Para ele, os dados demonstram que crianças surdas aprendem melhor em escolas específicas do que em escolas convencionais e afirma:

Descobrimos que crianças surdas se desenvolvem mais e melhor em escolas bilíngues do que em escolas comuns [...] e não apenas em Libras. O êxito abarca também a leitura alfabética, a compreensão de texto e o desempenho escolar. [...] a criança surda se desenvolve melhor em escolas bilíngües, onde professores e colegas são sinalizadores fluentes. [...] É errado tirar as crianças surdas das escolas bilíngües e “pulverizá-las” nas escolas comuns, onde ninguém as entende (CAPOVILLA, 2012, p. 7).

---

<sup>37</sup>Dados obtidos no Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental - LaNCE da USP em <<http://www.ip.usp.br/lance/reportagens.html>> e na entrevista concedida pelo Prof. Dr. Fernando César Capovilla ao jornalista Marcelo Balbino, na *Revista Espaço Aberto*, de 2012 (CAPOVILLA, 2012).

Capovilla (2012) enfatiza que 95% das crianças surdas possuem famílias ouvintes não sinalizadoras, que desconhecem a Língua de sinais. Desse modo, é nas escolas que elas irão adquirir e desenvolver a Língua de sinais.

Tartuci (2002) debate justamente a interação do aluno surdo inserido em escolas regulares, convivendo com professores e colegas ouvintes não fluentes em Língua de sinais. Conforme consta em sua pesquisa de campo, na qual a pesquisadora observa o cotidiano escolar, os alunos surdos permanecem excluídos da maioria das situações de ensino e aprendizagem, bem como das relações e das trocas sociais nas escolas, porque as interações ocorrem predominantemente pela modalidade oral. As possibilidades de interações, trocas e aprendizagens são prejudicadas em função da não existência de uma língua comum, dificultando a sociabilidade, a construção e a apreensão de conhecimentos por parte do aluno surdo.

Capovilla (2012) explica que a Língua de sinais é a primeira língua do surdo, como o Português é a primeira língua da maioria dos ouvintes, no Brasil. Ao privar os surdos de sua língua materna, sua capacidade de aprendizagem do Português será reduzida, bem como a aprendizagem das demais matérias; o rendimento escolar será inferior ao dos demais e inviabilizará sua inclusão social.

Os surdos preferem escolas bilíngües para surdos e se desenvolvem mais e melhor nelas. Eles se ressentem se forem tratados como deficientes auditivos que não precisam de sinais – e com razão – e se identificam com a cultura dos surdos, tendo pleno direito de fazê-lo. Os surdos precisam da escola bilíngüe para surdos e se sentem profundamente angustiadamente perdidos se forem retirados de suas comunidades e colocados em meio a professores e colegas ouvintes que eles não entendem [...]. Eles são incapazes de compreendê-los por desconhecerem Libras[...]. Eles são favoráveis à inclusão da criança como um todo: dela e do seu idioma materno (CAPOVILLA, 2012, p. 11).

Segundo Rinaldi (1997), é devido ao respaldo de pesquisas realizadas na área da linguística e da educação, bem como às manifestações dos movimentos dos surdos,<sup>38</sup> que se confere *status* de língua à comunicação sinalizada entre os surdos.

---

<sup>38</sup>É importante não esquecer que esse contexto recebeu influência de documentos importantes como a Lei de Acessibilidade, Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, relativa à acessibilidade comunicacional, e a Declaração de Salamanca, que, em seu art. 19, menciona a especificidade da educação de surdos: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos.” (BRASIL, 1994, p. 7).

No final dos anos 1980, os movimentos surdos lideraram o movimento de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Em 1993, um projeto de lei da então senadora Benedita da Silva deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação da Libras que culminou na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. A Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como a língua dos surdos brasileiros, tendo, com esse reconhecimento, seus direitos linguísticos e culturais<sup>39</sup> garantidos.

Goldfeld (1997), em seus estudos com crianças surdas numa perspectiva sócio-interacionista, percebe que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida pois, frequentemente, não é adequado, ou seja, não utiliza a língua de sinais de modo que esta criança tenha condições de adquiri-la de forma espontânea.

A dificuldade de acesso a uma língua leva a criança surda, a permanecer por vezes, presa a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A linguagem, além de ter a função comunicativa, exerce também as funções organizadora e planejadora, ou seja, é o instrumento de construção do pensamento. Percebe-se, nos espaços educacionais, o quanto a criança surda, sem aquisição da língua de sinais, sofre atraso na linguagem e fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem uma língua naturalmente.

Os educadores de surdos do método do bilinguismo priorizam a utilização da língua de sinais, reconhecem que existe uma língua nas comunidades surdas e que essa língua poderia ser utilizada com crianças surdas, professores e educadores, não apenas para a comunicação, o ensino e a aprendizagem, mas para sedimentar as bases de processos mentais e mesmo de estruturação da personalidade.

O método do bilinguismo ou modalidade bilíngue, como o próprio nome sugere, refere-se ao acesso a duas línguas. A primeira língua ou língua materna seria a língua de sinais (no caso dos surdos) e a segunda língua, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Segundo Moreira; Fernandez (2009) cabe esclarecer que o conceito de bilinguismo para a sociedade ouvinte refere-se, principalmente, a uma situação linguística em que se utiliza uma ou duas línguas. No entanto, os surdos,

---

<sup>39</sup>Posteriormente, a Lei nº 11.976/2008 oficializou no calendário nacional brasileiro o dia 26 de setembro como o Dia Nacional do Surdo.



ao utilizarem duas línguas, mesmo que de modalidades distintas, uma visual-espacial e outra oral-auditiva, podem ser considerados bilíngues. O que ocorre, segundo as autoras, é que, devido à Língua Portuguesa ser majoritária e ao desconhecimento do *status* linguístico das línguas de sinais, estas não gozam do mesmo prestígio social e, muitas vezes, são subestimadas.

Sobre esta questão da conceituação de bilinguismo e a sua importância no desenvolvimento linguístico do surdo, Ferreira (2010) esclarece que

[...] vemos a problemática global do surdo como intimamente dependente de seu desenvolvimento linguístico. Considerando-se a importância de uma língua para o seu usuário nativo e para a comunidade que a usa, acreditamos que só mesmo um respeito à língua de sinais conduzirá a um maior sucesso educacional e social do surdo. Como a língua oral é, no momento, imprescindível também aos surdos, por razões de acompanhamento da informação escrita e de trânsito nos diferentes compartimentos da sociedade, o bilinguismo fica sendo a mais adequada abordagem educacional para os surdos. Ressaltamos, entretanto, que se trata de um bilinguismo no seu sentido estrito e não de misturas bimodais de duas línguas (FERREIRA, 2010, p. 16).

A visão do sujeito surdo nesta metodologia difere bastante das anteriores. Goldfeld (1997, p. 39) diz que “[...] o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte”. Conforme a autora,

O conceito mais importante que a filosofia Bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. A noção de que o surdo deve, a todo o custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isso não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez (GOLDFELD, 1997, p. 39).

Na metodologia bilíngue, com o enfoque na educação, as crianças surdas precisam ser postas em contato com modelos surdos, com pessoas fluentes em língua de sinais. Sabe-se que muitos surdos nascem em lares ouvintes (pais ouvintes), não fluente em línguas de sinais; no entanto, para que a criança surda possa ter sucesso na aquisição da língua de sinais, é necessário que a família também aprenda, para estabelecer uma melhor relação e comunicação. Skliar (2006, p. 14) esclarece que o principal objetivo da educação bilíngue é de que a criança surda se constitua como um sujeito bicultural, transitando entre as duas

línguas e entre as duas culturas (a cultura surda e a cultura do país). Segundo o autor, o bilinguismo é a “[...] possibilidade de incluir a análise da educação dos surdos dentro de um contexto mais apropriado à situação lingüística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos”.

Encontram-se tipificações diversas quanto à metodologia bilíngue. Goldfeld (1997) esclarece que há principalmente duas definições: uma acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral e escrita da língua de seu país; e a outra acredita que o surdo deve adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita, e não na oral. Conforme pesquisas de Quadros (1997, 2004) e Skliar (1997), a língua oral nunca será dominada com perfeição pelo surdo, será sempre uma segunda língua, uma língua estranha, não natural. Goldfeld (1997, p. 41) esclarece que “[...] a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas”. E conclui que, “[...] no momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social” (GOLDFELD, 1997, p. 34-35).

Segundo Guarinello (2007, p. 45), o bilinguismo surgiu da insatisfação dos surdos e dos educadores de surdos com as metodologias abordadas, o oralismo e a comunicação total, associado também às pesquisas da área da linguística e da educação de surdos, “[...] estimada como abordagem educacional para tornar acessível à pessoa surda duas línguas no cotidiano escolar”. É considerada a metodologia que pode atingir plenamente as capacidades cognitivas, linguísticas, sociais e culturais do sujeito surdo.

Apesar da Lei nº 10.436 ser um marco na educação de surdos, o cenário político, educacional e social ainda se encontra distante do almejado pela comunidade surda. Dentre algumas exigências frequentes estão: a falta de intérpretes e tecnologias adequadas para garantir a acessibilidade; a evasão nas escolas por alguns motivos dentre eles, por conta da dificuldade do aprendizado; o problema da comunicação entre a área da saúde, a área de segurança pública e o surdo. Inserem-se também, nessa situação, direito ao intérprete; luta pela janela de intérprete em todas as programações televisivas<sup>40</sup>; legendas em mídias digitais;

---

<sup>40</sup>Cabe esclarecer a existência da Televisão do Instituto Nacional de Educação de Surdos - TV INES, criada em 2013, é uma *webtv* especializada na produção e difusão de material para surdos. É uma

preconceitos sofridos pelo surdo por desconhecimento de sua cultura; e respeito de sua especificidade linguística relacionada à Libras. Neste item, cita-se, por exemplo, o direito de entregar trabalhos acadêmicos, dissertações e teses nas duas modalidades, em vídeo em Libras e escritos em Português,<sup>41</sup> sendo ambas reconhecidas como produções acadêmicas ou em Sign Writing<sup>42</sup> ou Escrita em Língua de sinais - ELS. Com relação à modalidade escrita do Português, cabe a solicitação à flexibilização de correções gramaticais e metodologias de ensino não fonéticas, a avaliação da política de inclusão e, conseqüentemente, a implantação de escolas bilíngües como acesso à inclusão social e cultural para o surdo.

Observa-se também a falta de recursos pedagógicos e de materiais didáticos adequados aos surdos. Há escassez de livros infantis em Libras, já que são quase inexistentes; o mesmo ocorre com materiais didáticos usados em sala de aula. Com a divisão de conhecimento, mesmo com a presença de tradutores/intérpretes em aula, constata-se que as especificidades disciplinares são atendidas parcialmente, uma vez que praticamente não há professores especialistas com domínio de Libras em todas as aulas, nem mesmo em todas as salas de aula.

Strobel (2009) traz algumas conceituações importantes sobre o olhar da cultura surda, esclarecendo alguns termos como: povo surdo (referentes ao aspecto comum da surdez) ou comunidade surda (abrangendo surdos e ouvintes), ou seja, a cultura surda, a qual seria constituída de artefatos culturais. A autora seleciona oito

---

parceria do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES e da Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – ACERP. É a primeira *webtv* em Língua Brasileira de Sinais com legendas e locução. É possível acessar sua programação em [www.tvines.com.br](http://www.tvines.com.br).

<sup>41</sup>A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, oferece o curso de graduação em Licenciatura e em Bacharelado Tradução/Interpretação em Letras Libras; e o curso de pós-graduação em Estudos da Tradução e em Linguística, contando com trabalhos acadêmicos apresentados na modalidade de vídeo em Libras, como foi o caso de Rimar Ramalho Segala (2010) e de Nelson Pimenta de Castro (2012).

<sup>42</sup>Segundo Stumpf (2005), o Sign Writing foi desenvolvido por Valerie Sutton, em 1975, na Califórnia (EUA), no Deaf Action Committee - DAC. Inicialmente, foi criado para registrar os movimentos da dança. Conforme pesquisas desenvolvidas pelo DAC, o sistema pode representar graficamente, como um sistema de escrita alfabética, a estrutura gramatical visuoespacial da língua de sinais, considerada sem registro, ágrafa. O sistema expressa graficamente os sinais, levando em consideração a configuração de mãos, o movimento, o ponto de articulação e as marcas não manuais ou de expressão. Stumpf (2005, p. 4) esclarece que “O Sign Writing pode registrar qualquer língua de sinais do mundo, sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia. Para escrever em Sign Writing, é preciso saber uma língua de sinais”. A autora salienta que as línguas de sinais atendem plenamente às necessidades de comunicação entre os surdos. No entanto, quando se trata da necessidade de comunicação através da modalidade da escrita, os surdos, em sua maioria, ainda recorrem à escrita na língua oral da sociedade em que vivem. Existem propostas de sistemas de escrita de línguas de sinais, mas ainda não estão amplamente difundidas. Segundo Freire (2003), o uso do Sign Writing vem se expandindo na comunidade surda; no entanto, ainda não foi adotado amplamente nas instituições bilíngües no Brasil pela dificuldade de sua caligrafia.

artefatos culturais que caracterizariam esta cultura: experiência visual (a acuidade visual dos surdos), linguística (as línguas de sinais), familiar (crianças surdas em lares ouvintes, e crianças ouvintes de pais surdos), a literatura surda (poesia, narrativas, livros), artes visuais (artes plásticas surdas e o teatro surdo), vida social e esportiva (o relacionamento com seus pares), político (líderes surdos, associações de surdos, lutas sociais), tecnológico (telefones adaptados, campanhas luminosas). Todas estas dimensões fariam parte da cultura surda e do imaginário social dos surdos.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p.29).

Corroborando a concepção sociocultural, os pesquisadores surdos Perlin; Miranda (2003) falam sobre o ser surdo:

Se vocês nos perguntam aqui: o que é ser Surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN; MIRANDA, 2003, p.218).

A cultura surda é a manifestação dos surdos frente a sua relação essencialmente visual com o mundo e também frente às suas trocas dentro das comunidades surdas, que partilham uma Língua de sinais, como membros de um grupo cultural e linguístico.

### **1.1 Uma Língua para ver e sentir: aspectos linguísticos da Libras**

Considerando-se as questões culturais que subjazem ao objeto de estudos, cabe salientar que “[...] as línguas são epifenomenais, isto é, refletem uma multiplicidade de fatores que as tornam diferentes e são a característica intrínseca de um grupo social específico” (QUADROS [et. al], 2009, p. 10). No caso dos surdos e da comunidade surda, uma das marcas identitárias é a sua especificidade

linguística, a língua de sinais, no caso do Brasil<sup>43</sup>, a Língua Brasileira de Sinais<sup>44</sup>. Isto significa que é possível conhecer muito de uma cultura pela sua língua. Quadros; Karnopp (2004) defendem a ideia de que a Libras é derivada tanto de uma língua de sinais autóctone (natural do Brasil) quanto da Língua de sinais Francesa.

Gesser (2009) esclarece que as línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua e, mesmo dentro de um país, há regionalismos.

Podemos dizer que o que é *universal* é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é *signalizado*. A língua dos surdos não pode ser considerada universal, dado que não funciona como um “decalque” ou “rótulo” que possa ser colado e utilizado por todos os surdos. [...] Na pergunta sobre universalidade, está também implícita uma tendência a simplificar a riqueza linguística, sugerindo talvez que fosse mais fácil se todos usassem uma língua única, uniforme. O paralelo é inevitável: no caso de nossa língua oral, essa perspectiva se mantém (GESSER, 2009, p. 12, grifos da autora).

Strobel; Fernandes (1998) afirmam que se trata de variações linguísticas, e que elas podem ser regionais, sociais ou dadas por questões históricas, quando os sinais modificam-se com o passar do tempo.

Por outro lado, Quadros; Karnopp (2004), ao abordarem o tema da linguística, enfatizam que as línguas são determinadas por regras que,

[...] determinam a produção oral ou visuoespacial, dependendo da modalidade das línguas (falada ou sinalizada), da formação das palavras, da construção das sentenças e da construção da linguagem humana nesses diferentes níveis [...] e que é possível determinar os princípios universais que regem todas as línguas (QUADROS; KARNOPP, p. 16-17, 2004).

---

<sup>43</sup> Brito (1997), Vilhalva (2012), relatam que além da Libras, devemos considerar a língua de sinais usada pelos grupo indígena Urubu Kaapor, Língua de Sinais Kaapor Brasileira – LSKB.

<sup>44</sup> Quadros; Karnopp (2004, p.46) esclarecem que o termo Libras, é comumente utilizado para referir-se à Língua Brasileira de Sinais, salientam a existência da utilização de Língua de Sinais Brasileira - LSB, utilizado internacionalmente, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais. Coutinho (2015, p. 15) explicita que o uso de LSB, “[...] vem da ideia de que as línguas de sinais devem primeiro identificar a sua modalidade e só depois identificar a quais países elas pertencem. A esta concepção foi agregada a ideia de que a construção da sigla deveria ser apenas com três letras. Isto gerou em determinada época algumas discussões sobre a sigla LIBRAS, sendo considerada por alguns como incorreta”. Segundo Quadros [et al] (2009, p.10) “A sigla utilizada para identificar a língua de sinais brasileira sofreu uma série de mudanças ao longo de sua existência. De LSCB, língua de sinais dos centros urbanos brasileiros, para LSB, língua de sinais brasileira e para Libras, língua brasileira de sinais”. Nesta pesquisa utilizaremos Língua Brasileira de Sinais - Libras, por ser esta a nomenclatura que consta na legislação vigente.

As autoras (2004) salientam que as línguas de sinais são línguas naturais<sup>45</sup>. As línguas naturais são utilizadas de acordo com a sua modalidade de percepção e produção: modalidade oral-auditiva (Português, Francês, e outras) ou modalidade visuoespacial<sup>46</sup> (Língua Brasileira de Sinais - Libras, Língua de sinais Americana – ASL, e outras). No caso destas línguas a informação linguística é recebida prioritariamente pela visão e produzida pelas mãos, corpo e expressões faciais. Quadros; Karnopp (2004, p.32) mencionam que “[...] a aparência externa de um sinal é enganosa, já que cada língua pode abordar um aspecto visual diferente em relação, por exemplo, ao mesmo objeto, diferenciando a representação lexical de língua para língua”.

Segundo Bernardino (2012, p. 251) “[...] por ter uma produção manual e uma percepção visual, usa o espaço físico e o próprio corpo do sinalizador para a execução do conteúdo da mensagem visual. A exploração do espaço físico e o uso do próprio corpo são importantes elementos na interação”.

Quadros; Karnopp (2004) demonstram a existência de alguns mitos<sup>47</sup> com relação às línguas de sinais. Um deles refere-se ao fatode que as línguas de sinais seriam uma mistura de pantomima, gesticulação concreta, um apanhado de gestos

---

<sup>45</sup> Brito (1997, p.9-10) relata que “[...] não é adequado dizer que a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros. Não, ela é natural devido à sua própria natureza o que a opõe a sistemas artificiais como o Esperanto, o Gestuno (sistema de sinais semelhante a um “pidgin” utilizado por surdos de vários países em sua interação em eventos e encontros internacionais), os diferentes códigos de comunicação (de trânsito, das abelhas, dos golfinhos, etc.) e as diferentes línguas orais sinalizadas (português sinalizado, inglês sinalizado,...). Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos não porque é a língua natural dos surdos, mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, eles sim é que só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo. Esta língua poderia ser uma língua cujo canal seria o tato. Porém, como a alternativa existente às línguas orais são as línguas de sinais estas se prestam às suas necessidades. As línguas de sinais são, pois, tão naturais quanto as orais para todos nós e, para os surdos, elas são mais acessíveis devido ao bloqueio oral-auditivo que apresentam, porém, não são mais fáceis nem menos complexas”.

<sup>46</sup> As denominações variam bastante com relação à modalidade das línguas de sinais, explicitaremos algumas que usualmente são utilizadas e a justificativa que será adotada nesta pesquisa. ARAÚJO JUNIOR; GELLER (2012) utilizam o termo motora-visual; QUADROS; KARNOPP (2004), FERREIRA (2010), adotam a denominação gestual-visual ou espaço-visual; CORREA (2007) utiliza cinésico-visual. Adotaremos espaço-visual em virtude da sistematização de um número expressivo de publicações na área adotarem esta terminologia.

<sup>47</sup> Quadros; Karnopp (2004, pp. 31-37) citam outros mitos com relação à Libras tais como: haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um *pidgin* sem estrutura própria, subordinada e inferior às línguas orais; a língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral; as línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes e as línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

sem princípio organizacional e assim seriam incapazes de expressar conceitos abstratos. As pesquisadoras postulam que as línguas de sinais são uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua, pois

[...] os sinais não são símbolos arbitrários como as palavras, mas carregam uma relação icônica ou representacional de seus referentes. [...] Investigações linguísticas indicam que aspectos icônicos ou pictográficos de sinais individuais não são o aspecto mais significativo da estrutura e do uso da língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, p. 31, 2004).

Juntamente com o desconhecimento da estrutura gramatical das Línguas de Sinais, pode estar atrelado, segundo Gesser (2009) o uso de termos e preconceitos associados aos sujeitos surdos por pessoas ouvintes que não tem contato com a comunidade surda,

[...] uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é a forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos (GESSER, 2009, p. 21)

Cabe salientar esta questão, sobre Iconicidade e Arbitrariedade nas línguas de sinais. Sobre esta questão, Brito (1997) explicita que:

[...] o caráter convencional dos sinais icônicos atribui a ele um status linguístico posto que é conhecido o fato de que as palavras das línguas em geral são arbitrarias. Com isso queremos dizer que ao invés de rotular todos os chamados signos linguísticos de arbitrários, seria melhor considerar que alguns são motivados ou icônicos, porém, todos são convencionais. Esta proposta não toma como base apenas as línguas de sinais mas também as línguas orais. Estas têm sido estudadas nos últimos anos em seus aspectos também icônicos. No intuito de tornar alguns conceitos e descrição de eventos mais visíveis, palpáveis e concretos, as línguas orais usam noções espaciais para traduzi-las. Por exemplo, alguns conceitos temporais são espacializados (uma semana **atrás**, “week **ahead**”(uma semana à frente)). Alguns eventos são estruturados cronologicamente ou de forma a reproduzir a sua natureza contínua ou iterativa (“ele **saiu correndo, tropeçou no balde e caiu**” ao invés de “ele caiu porque tropeçou no balde quando saiu correndo”; e “ele **correu, correu, correu** até não aguentar mais”). Cada vez mais alguns linguistas têm salientado estruturas icônicas ou motivadas nas línguas orais o que mostra que esta característica não se encontra presente apenas nas línguas de sinais e que, portanto, melhor seria preconizar a convencionalidade como propriedade universal dos “signos” ou formas linguísticas em detrimento da arbitrariedade (BRITO, 1997, p. 9, grifos da autora).

Roiphe; Abreu (2012, p. 302) mencionam a relevância do aspecto visual das línguas de sinais, que são línguas multidimensionais, com características “[...] cinemáticas e espaciais próprias, sendo a visualidade um fator bem mais complexo do que a mera representação icônica de objetos e formas”.

No âmbito da Semiótica, há a adoção de termos ou conceitos semelhantes aos adotados nas línguas de sinais, mas não necessariamente coincidentes. Santaella (2004), ao referir-se aos postulados de Peirce, esclarece que:

Nessa teoria, o signo motivado recebe o nome de ícone, a saber, um signo que significa seu objeto porque, de alguma maneira, assemelha-se a ele, como é o caso exemplar da imagem, quando, por exemplo, o desenho de um rosto apresenta semelhanças com o rosto que lhe serviu de modelo, o que nos permite reconhecer um tal rosto naquele desenho (SANTAELLA, 2004, p.129)

Greimas; Courtés (2016, p. 250-251) mencionam que segundo Peirce, ícone é um signo, “[...] definido por sua relação de semelhança com a ‘realidade’ do mundo exterior, por oposição ao mesmo tempo a índice (caracterizado por uma relação de ‘contiguidade natural’) e a símbolo (firmado na simples convenção social)”. Os autores explicitam que o mesmo não acontece quando se busca o conceito de iconicidade, referente ao plano da expressão no seu conjunto, propõe formular em termos de intertextualidade (entre semióticas construídas e semióticas naturais), e que a iconicidade encontra seu equivalente no nome da ilusão referencial. Desta forma introduzem o termo iconização:

Para designar, no interior do percurso gerativo dos textos, a última etapa da figurativização do discurso em que distinguimos duas fases: a figuração propriamente dita, que responde pela conversão dos temas em figuras, e a iconização que, tomando as figuras já constituídas, as dota de investimentos particularizantes suscetíveis de produzir a ilusão referencial (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p.251)

Por outro lado, Ferdinand de Saussure, ocupou-se da

[...] relação entre significado e significante, de acordo com a concepção saussuriana, é arbitrária, isto é, não existe uma relação direta entre som e sentido, mas sim uma sonoridade sugestiva. Essa relação foi estabelecida por convenção e todo meio de expressão que é aceito em sociedade é decretado por convenção (LOMBA, 2017, p. 42).



A autora esclarece que a condição de arbitrariedade saussuriana, está diretamente relacionada ao fato do signo, ou seja, quando se fala em arbitrariedade absoluta, conjuga a falta total de motivação e quando se diz arbitrariedade relativa, ou motivação relativa, considera-se que pode haver uma ligação entre significado e significante.

Mais recentemente, nas pesquisas de Jean-Marie Floch (1985, p. 76) encontra-se a afirmação de que “[...] a iconicidade será abordada, segundo um caminho generativo, como resultado da produção de um efeito de sentido de ‘realidade’”. Para o autor,

A iconicidade duma imagem pressupõe um crédito de analogia dado a um determinado sistema visual, ou mesmo a todas as imagens visuais, por oposição às línguas. Ora, um tal crédito constitui, para o semiótico, um fenômeno intracultural; é no interior duma cultura, no quadro duma economia de atitudes face a diferentes sistemas de expressão e de significação, que se pode compreender a iconicidade (FLOCH, 1985, p. 76)

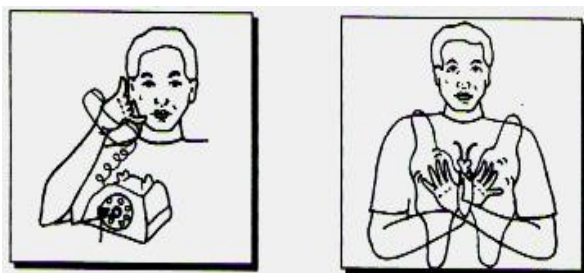
Floch (1985, p.77) menciona, quanto à semiótica visual, que ela postula para todo o objeto semiótico “[...] o arbitrário da ‘semiosis’”, quer dizer da conjunção de um plano de expressão e de um plano do conteúdo. A imagem é, pois, tão arbitrária como o enunciado linguístico”.

Não desconhecendo estes estudos, adotei nesta investigação a epistemologia própria da língua de sinais com o objetivo de apresentar coerência a este trabalho.

Strobel; Fernandes (1998, p. 4) afirmam que devido à “[...] modalidade gestual-visual-espacial pela qual a LIBRAS é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o ‘desenho’ no ar do referente que representam”. Por decorrência de sua natureza linguística, a origem de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra.

A grande maioria dos sinais da Libras são arbitrários, não mantendo nenhuma relação de semelhança com seu referente. As autoras esclarecem com relação aos sinais icônicos, “[...] uma foto é icônica porque reproduz a imagem do referente, isto é, a pessoa ou coisa fotografada. [...] alguns sinais da LIBRAS, [...] fazem alusão à imagem do seu significado” (STROBEL; FERNANDES, 1998, p.7)

Figura 1 – Sinais Icônicos: telefone e borboleta



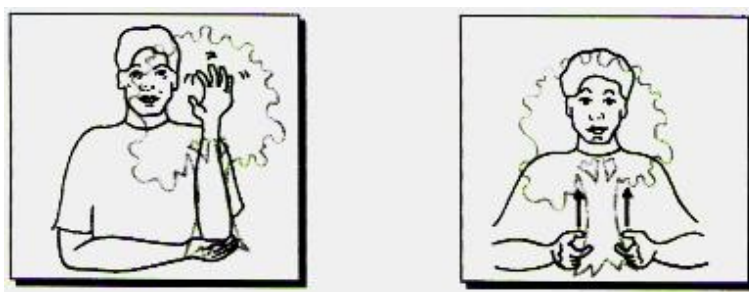
Fonte: Strobel; Fernandes,1998, p.4

A Figura 1, explicita a concepção de sinais icônicos, pois o sinal em Libras de telefone, remete ao objeto telefone, assim como à ação de usar o aparelho, o mesmo pode-se associar ao sinal de borboleta, o qual faz alusão à imagem do inseto.

Strobel; Fernandes (1998) explicitam que isso não significa que os sinais icônicos são iguais em todas as línguas e em todas as culturas. Cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representadas através de seus próprios sinais, convencionalmente.

Brito (1997, p.8-9) acrescenta que “[...] as formas icônicas das línguas de sinais não são universais ou o retrato fiel da realidade”. Sobre esta questão, Costa (2012, p.93) conclui que a “[...] iconicidade encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas línguas faladas, e isso deve-se à característica visual das línguas de sinais, que possibilitam explorar mais ricamente essa iconicidade”.

Figura 2 – Árvore em Libras, árvore em LSC (Língua de sinais Chinesa)



Fonte: Strobel; Fernandes, 1998, p.5.

Na Figura 2, o referente árvore (objeto) foi utilizado para a produção dos sinais em cada língua de sinais: Libras (Língua Brasileira de Sinais) e na LSC

(Língua Chinesa de Sinais) no entanto a interpretação da imagem segue concepções culturais e linguísticas das línguas em questão.

Com relação aos sinais arbitrários, Strobel; Fernandes (1998) explicitam que são aqueles que não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que representam.

Uma das propriedades básicas de uma língua é a arbitrariedade existente entre significante e referente. Durante muito tempo afirmou-se que as línguas de sinais não eram línguas por serem icônicas, não representando, portanto, conceitos abstratos. Isto não é verdade, pois em língua de sinais tais conceitos também podem ser representados, em toda sua complexidade (STROBEL, FERNANDES, 1998, p. 6).

Para exemplificar esta questão, Strobel; Fernandes (1998) apresentam dois sinais,

Figura 3 – Sinais Arbitrários, conversar e depressa



Fonte: Strobel, Fernandes (1998, p.6)

Os sinais arbitrários: conversar e depressa, não fazem alusão aos seus referentes. O verbo “conversar” e o sinal “conversar” não trazem semelhanças de uso.

Sobre o mito de universalidade das línguas de sinais, Quadros; Karnopp (2004) apresentam que “[...] as mesmas razões que explicam a diversidade das línguas faladas se aplicam a diversidade das línguas de sinais. Portanto, cada país apresenta sua respectiva língua de sinais”. (QUADROS; KARNOPP, p.33, 2004). Acrescentam ainda as autoras que pelo fato de as línguas de sinais serem distintas coexistem dialetos em tais línguas, assim como ocorre nas línguas orais, ou nos idiomas. No entanto, as pesquisadoras enfatizam que as línguas de sinais são completamente independentes das línguas orais nos países em que são produzidas.

[...] é um erro pensar que as línguas de sinais são subordinadas às línguas faladas. Existem, sim, sistemas de comunicação criados com finalidades

pedagógicas que tomam os sinais de uma língua de sinais e os colocam na estrutura da língua falada. Tais sistemas artificiais, chamados de comunicação simultânea, são de fato limitados, uma vez que não apresentam as características das línguas naturais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 34).

Outra questão que merece ser salientada, de acordo com Ferreira (2010, p.29) é a de que “[...] a ordem sequencial linear da fala e a simultaneidade de sinais na formação de várias orações das línguas de sinais [...] apesar de se passar em espaço multidimensional, as línguas gestuais-visuais também fazem uso da linearidade temporal”. Ou seja, existe uma ordem sequencial temporal mesmo em línguas que ocorrem no espaço. Strobel (2009) afirma que a língua de sinais segue uma estrutura diferente da Língua Portuguesa, pois possui uma gramática diferenciada.

Quadros; Karnopp (2004) desenvolveram um estudo minucioso da fonologia<sup>48</sup> em língua de sinais, esclarecendo quais seriam as unidades mínimas que formam os sinais. Atualmente, termo “fonologia” tem sido empregado tanto em línguas orais quanto em línguas de sinais. No entanto, historicamente, para marcar as diferenças de modalidades quanto à percepção e produção linguística destas línguas, as autoras relatam as pesquisas desenvolvidas por Stokoe<sup>49</sup> (1960) “[...] que propôs o termo ‘quirema’ às unidades formacionais dos sinais (configurações de mão, local e movimento) e, ao estudo de suas combinações, propôs o termo “quirolgia” (do grego ‘mão’)” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.48). Estes termos relacionam-se atualmente com “fonema” e “fonologia”, estendendo seus significados para a linguística das línguas de sinais.

Ferreira (2010, p. 30) esclarece que estas abordagens, “[...] consideraram a existência de parâmetros constituídos de elementos que distinguem itens lexicais ou sinais através de seus traços. Os traços de tais elementos são distintivos, assim como o são os traços que caracterizam os fonemas das línguas orais”.

---

<sup>48</sup>Para Quadro;Karnopp (2004, p.47) a “[...] fonologia das línguas de sinais é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios”.

<sup>49</sup>Publicou, em 1965, a obra *Dictionary of American Sign Language*. Sobre a contribuição de Stokoe, Sacks (1998, p.88-89) relata que: “A Língua de sinais, naquela época, não era considerada uma língua propriamente dita, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, ou talvez uma espécie de inglês estropiado expresso com as mãos. A genialidade de Stokoe foi perceber, e provar, que não era nada daquilo: que ela satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico e na sintaxe, na capacidade de gerar um número infinito de proposições” (SACKS,1998, p. 88-89).

Desta forma, as línguas de sinais, contém os mesmos princípios de construção que as línguas orais, no sentido de que tem um léxico, (conjunto de símbolos convencionais), e uma gramática (um sistema de regras) que regem o uso desses símbolos. Quadros [et al] ressaltam que,

As línguas de sinais, assim como a Libras, apresentam todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional) (QUADROS [et al], 2009, p. 12-13)

De acordo com Ferreira (2010) a Língua Brasileira de Sinais tem sua estrutura gramatical organizada a partir de alguns parâmetros que estruturam sua formação nos diferentes níveis linguísticos. Três são seus parâmetros principais ou maiores: a Configuração da(s) mão(s) – (CM), o Movimento – (M) e o Ponto de Articulação – (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: Região de Contato, Orientação da(s) mão(s) e Disposição da(s) mão(s), expressão facial e/ou corporal. Sobre as expressões faciais, Quadros; Pizzio; Rezende (2009) esclarecem que,

Para os usuários de línguas de sinais, as expressões faciais têm duas funções distintas: expressar emoções (assim como nas línguas faladas) e marcar estruturas gramaticais específicas (como orações relativas), servindo para distinguir funções linguísticas, uma característica única das línguas de modalidade visual-espacial (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2009, p.7)

Brito (1997), Strobel; Fernandes (1998) esclarecem cada um destes parâmetros: Configuração da(s) mão(s) – CM: são as diversas formas que uma ou as duas mãos tomam na realização do sinal, variam também referente a cada língua de sinais. Podem ser da datilologia (alfabeto manual e números) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do sinalizante; Ponto de Articulação – PA: é o espaço em frente ao corpo ou uma região do corpo onde os sinais são articulados, podendo este espaço ser neutro ou tocar alguma parte do corpo; Movimento – M: os sinais podem ter movimento ou não; Orientação - O: orientação é a direção para qual a palma da mão aponta na produção de um sinal; Expressão Facial e/ou corporal – E: os sinais, juntamente com a sua sinalização requerem como elemento gramatical as expressões faciais ou corporais.

Estes elementos conhecidos como parâmetros, são articulados para a formação dos sinais, dizem respeito à estrutura da Língua Brasileira de Sinais, que se combinam de forma sequencial ou simultânea.

Figura 4 – Configurações de mãos (CM) em Libras



Fonte: [http://www.lsbvideo.com.br/product\\_info.php?products\\_id=296](http://www.lsbvideo.com.br/product_info.php?products_id=296)

As Configurações de Mãos são as diversas formas que uma ou as duas mãos se apresentam na realização do sinal. Podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou também pelas duas mãos do emissor.

## 1.2 Um lugar de diálogos bilíngues

Segundo Creswell (2014, p.69, grifos do autor) as “[...] histórias narrativas estão inseridas em *lugares ou situações* específicas. O contexto se torna importante para que o pesquisador conte a história levando em conta a sua localização”. Ou seja, “[...] o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2002, p.202). Desta forma, as narrativas são vivenciadas/praticadas no ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC<sup>50</sup>, no *câmpus* Palhoça Bilíngue<sup>51</sup> - PHB, situado no município de Palhoça/SC, situado na grande Florianópolis.

<sup>50</sup>O IFSC possui atualmente vinte e dois câmpus, localizados em vinte cidades do Estado de Santa Catarina, abrangendo todas as regiões, além da Reitoria localizada em Florianópolis, possui polos de educação à distância, espalhados pelos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Dados obtidos em: [www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br) acesso em 02/08/2016.

<sup>51</sup>Cabe esclarecer que o PHB, traz ao cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional, desta forma o câmpus contempla discentes surdos e discentes ouvintes, em todas as suas modalidades de ensino, especificamente no ensino médio integrado em Comunicação Visual, por questões metodológicas e linguísticas, os mesmos são alocados em turmas separadas,

Considerada a natureza do ensino desenvolvido na educação profissional, levada a efeito no campo desta pesquisa, cabe ressaltar brevemente o histórico dos Institutos Federais e, posteriormente, o lugar que o câmpus Palhoça Bilíngue ocupa neste cenário e na educação de surdos.

Os Institutos<sup>52</sup> foram criados por meio do Decreto nº 7.566<sup>53</sup>, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente da república, Nilo Procópio Peçanha, com o nome de *Escola de Aprendizes Artífices*. Posteriormente, com a constituição promulgada em 1937, o presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, modificando a nomenclatura cinco anos mais tarde para Escolas Industriais e Técnicas (EITs). Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos com duração de quatro anos aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de maestria aos candidatos à profissão de mestre.

Outra modificação de nome e *status* ocorre em 1959, com a transformação para Escolas Técnicas Federais - ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais, que neste momento passam a usufruir de autonomia pedagógica e administrativa. O ensino técnico ganhou um novo *status*, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, com a equiparação do ensino profissional ao ensino acadêmico.

Mediante a Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, todas as escolas técnicas federais são transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, com a oferta cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Com a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e, no dia 11 de fevereiro de 2009, os CEFET, transformam-se em Institutos Federais –IFs.

Desta forma, o embrião da proposta do PHB atual nasce com o envolvimento efetivo com a educação de surdos no então CEFET, no câmpus São José, localizado na cidade de São José, no Estado de Santa Catarina, no ano de 1991, em parceria com os movimentos surdos e associações de surdos da Grande

---

constando da grade curricular dos discentes surdos, Português como segunda língua e na grade curricular dos discentes ouvintes, Libras como segunda língua.

<sup>52</sup>Dados obtidos em: [www.ifsc.edu.br](http://www.ifsc.edu.br) acesso em 02/08/2016

<sup>53</sup>Este decreto é considerado o marco inicial do ensino profissional, científico e tecnológico de abrangência federal no Brasil. Foram criadas dezenoves Escolas de Aprendizes Artífices, cujo objetivo principal era oferecer ensino profissional primário e gratuito para a inclusão social de jovens carentes. Dados obtidos no site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>.

Florianópolis. Segundo Morais (2007) mediante a iniciativa de alguns servidores<sup>54</sup>, criou-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos – NEPES, que, desde então, vêm construindo uma proposta de educação de surdos em que buscam instituir a Língua Brasileira de Sinais, como a língua de instrução do discente surdo e o espaço de sala de aula como um ambiente de consolidação da identidade e da experiência visual do discente surdo como participante ativo nos processos de ensino e aprendizagem.

O câmpus Palhoça Bilíngue nasce do processo de implantação e expansão do IFSC, que se inicia em 2007 e concretiza-se em 2009. O campus dá continuidade aos conhecimentos iniciados na experiência adquirida pelo NEPES<sup>55</sup>. Essa experiência oportunizou, também, a produção de materiais didáticos que foram publicados e, posteriormente, requisitados por instituições educacionais e empresas de todo o Brasil. Nasce do contexto e das reivindicações da educação de surdos, vinculado aos movimentos surdos que, organizados politicamente, conquistaram visibilidade em nível nacional, por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, seus direitos linguísticos e educacionais que foram traduzidos numa legislação específica.

No âmbito federal, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como língua das pessoas surdas e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436. Em âmbito estadual, a Lei nº 11.869 oficializa a Língua Brasileira de Sinais como língua dos surdos catarinenses e a Portaria nº 19, da Secretaria de Educação, regulamenta a Lei nº 11.869 para a educação de surdos do Estado de Santa Catarina.

O câmpus Palhoça Bilíngue amplia as ações políticas e pedagógicas para reduzir o alto índice de exclusão social de mais de 9.722.163 de surdos brasileiros, o que representa 5,1% da população, considerados dados do ano de 2010. Em Santa Catarina, consta a existência de 305.833 surdos. No que se refere à idade, cerca de um milhão são crianças e jovens até 19 anos. Desse universo de surdos, 97,53%

---

<sup>54</sup>Alguns dos membros do NEPES, entre os quais, podemos citar: Carla Damasceno de Morais, Gisele Rangel, Paulo Cesar Machado, Vilmar Silva, Mara Lucia Masutti, Marco Di Franco, Fábio Irineu da Silva, Simone Gonçalves Lima da Silva, Paulo Roberto Gauto, Márcia Dilma Felício e Uéslei Paterno.

<sup>55</sup>O NEPES passou por algumas etapas, no período de 1991 a 2000, enfatizou-se o desenvolvimento de pesquisa-ação com estudantes surdos em cursos técnicos de diferentes formações e modalidades do Câmpus São José. No período de 2001 a 2004, implantaram-se cursos bilíngues na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Surdos e de Ensino Médio e atualmente está vinculado ao Câmpus Palhoça Bilíngue, atuando com pesquisas relacionadas aos itinerários formativos deste câmpus.



deles estão fora das creches; 86,28% estão fora da educação infantil e do ensino fundamental; 96,15% estão fora do ensino médio; e 99,06% estão fora do ensino superior, conforme análises efetuadas a partir dos dados apresentados segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)<sup>56</sup> e o INEP (2006). Essa exclusão acontece por vários motivos, sendo um deles a falta de profissionais especializados e preparados para lidar com esse grupo linguístico-cultural espalhado por todo o Brasil.

Atualmente, a proposta do câmpus Palhoça Bilíngue contempla dois itinerários formativos: Educação Bilíngue e Multimídia. Apesar de aparentemente serem distintos, os itinerários articulam-se pela presença da perspectiva bilíngue (Libras/Português). Esses dois itinerários oferecem cursos na modalidade de: a) formação inicial e continuada -FIC<sup>57</sup>; b) cursos de ensino médio integrado (trata de cursos que o estudante cursa o ensino médio junto com um curso técnico): Comunicação Visual<sup>58</sup>; Tradução e Interpretação de Libras c) cursos técnicos subsequentes<sup>59</sup>; Tradução e Interpretação em Libras; d) Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: Fotografia Digital: Edição de Imagens; e) cursos de graduação: Tecnologia de Produção Multimídia; Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) e f) cursos de pós-graduação, em nível de especialização *lato sensu*, em Educação de Surdos: Aspectos Culturais, Políticos e Pedagógicos.

---

<sup>56</sup>Dados preliminares sobre deficiência auditiva (Censo 2010), disponíveis em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/calendarioresul.php>

<sup>57</sup>Os cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, também são conhecidos como cursos de Qualificação Profissional, trata-se de cursos de duração variada e são direcionados para atender a demanda específica do mercado de trabalho, economia de cada região ou mesmo demandas específicas de cada câmpus. No câmpus Palhoça Bilíngue atualmente são oferecidos os seguintes cursos nesta modalidade: como cursos de Língua Brasileira de Sinais, Instrutor de Língua Brasileira de Sinais, Português Instrumental para surdos, Português como segunda língua para surdos, Informática básica, animação: stop motion, história em quadrinhos, produção e edição de vídeos, fundamentos de programação web para multimídia, fundamentos de linguagem de programação para multimídia, edição de imagens: fotografia digital.

<sup>58</sup>O curso técnico integrado em Comunicação Visual tem por objetivo fomentar conhecimentos para a execução da programação visual materiais institucionais e promocionais, como portais (sites), folders, embalagens, cartões de visitas, revistas, jornais, livros e outros, assim como para a criação e aplicação de elementos visuais, tais como, ilustrações, fotografias, desenhos, animações, logotipos de empresas, sinalizações, tipografias e projetos de interfaces multimídia, demandando o domínio de ferramentas tecnológicas como programas de edição de imagens, ilustrações, animações, vídeos dentre outros. Cabe salientar que a forma de ingresso é semestral, sendo ofertadas vagas para alunos ouvintes e vagas para alunos surdos ou usuários da Língua Brasileira de Sinais/Libras, em turmas separadas, mediante a especificidade linguística.

<sup>59</sup>Também conhecidos como curso técnico "pós-médio". Voltado para pessoas que têm a partir de 18 anos, possuem duração de dois a quatro semestres, dependendo do curso escolhido.

Os relatos desta investigação foram vivenciados em duas turmas do curso de ensino médio integrado de Comunicação Visual, com discentes surdos. Uma turma com cinco e a outra com oito, somando treze alunos. A faixa etária varia de 15 a 19 anos. As aulas ocorreram ao longo de um ano, (um semestre com cada turma) da unidade curricular de Linguagem Visual, com carga horária de 40 horas semanais, quatro aulas por semana.

Nesta primeira etapa da pesquisa, focar a concepção cultural e antropológica da surdez, a especificidade linguística da comunidade surda, através da língua de sinais e da experiência da visualidade, juntamente com o aporte teórico sociocultural de Vigostki, são fundamentos que vivencio e que me constituem como docente de artes visuais do câmpus Palhoça Bilíngue. Para explicitar e relatar minhas vivências deste cotidiano escolar bilíngue, destes *discursos visuais* que são apreendidos na visualidade, no espaço e em movimento, as narrativas se apresentaram como um dos caminhos possíveis para este registro, mediante a Pesquisa Narrativa.

## 2. DISCURSOS VISUAIS

Entre os discursos possíveis da vida cotidiana, as narrativas sempre fizeram parte de minha vida; assim, esta abordagem investigativa surgiu como uma solução adequada para trazer luz ao que vinha me angustiando<sup>60</sup>.

*Quando iniciei o doutorado em agosto de 2014, inicialmente minha intenção era de adotar a Pesquisa-ação, a qual eu já havia trabalhado no mestrado e poderia utilizar também no doutorado. O objetivo era atuar junto com os discentes surdos e coletar dados para uma pesquisa que incluía mais especificamente o levantamento de um glossário em Libras de termos da área de artes visuais, enfocando os elementos da linguagem visual. No entanto mediante alguns questionamentos, durante o processo da pesquisa defrontei-me com este método de investigação, Pesquisa Narrativa. Percebi que meu domínio ia muito além de um glossário, pois abarcava questões inventivas metodológicas de ensino de artes visuais na modalidade bilíngue (Libras/Português), o uso de estratégias que utilizavam aspectos da Semiótica Discursiva, as experiências singulares e interações que ocorriam em ato e tanto outros “pedacinhos” de vida. Mediante este quadro, não necessitava coletar dados, pois já os tinha, iria trabalhar com o vivido, dados coletados ao longo de quatro anos. Penso que ao narrar acontecimentos do meu percurso profissional, mais do que um registro, acabo por alterar formas de pensar e agir. Sinto motivação para modificar minha práxis. Através da construção de narrativas, reconstruo as minhas experiências de ensino e aprendizagem e alio os meus percursos de formação. A importância na minha formação pessoal e profissional da empatia, alteridade, experiência e subjetividade foram mais um dos motivos para justificar o uso da Pesquisa Narrativa.*

A opção por iniciar este capítulo em que me dedico a tratar das escolhas que fiz em relação à Pesquisa Narrativa<sup>61</sup> como caminho teórico e metodológico, ilustra o que pretendo relatar. Assim como Hernández (2017), “[...] o que nos levou à perspectiva narrativa não foi uma moda, mas uma necessidade que reposicionou nosso lugar na pesquisa”. Segundo o pesquisador “[...] a subjetividade não é algo que se “vê” e da qual se fala, mas que se infere, a partir da dúvida, a partir de múltiplas relações” (HERNÁNDEZ, 2017, p.53).

Este percurso é o que me motivou e me motiva a seguir. E pensar o porquê de fazer pesquisa, pois “[...] fazemos pesquisa não apenas para compreender o que

---

<sup>60</sup>Para diferenciar as minhas narrativas das citações dos autores, daqui para adiante, elas aparecerão neste formato: sem recuo de quatro centímetros, em letra 12 e itálico.

<sup>61</sup>Uma das contribuições da Semiótica Discursiva para analisar inicialmente textos literários em níveis, foi o denominado Percurso Gerativo de Sentido (Fiorin, 2013, p. 17-44). Este percurso conta com níveis denominados de: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Cabe esclarecer que a Pesquisa Narrativa, conforme adotada esta pesquisa não condiz com o nível narrativo do citado percurso.

nos inquieta, mas para questionar o que está naturalizado. Para por à prova aquilo que sempre tem sido assim, e se diz que não pode ser de outra maneira” (HERNÁNDEZ, 2017, p.64). Para enfatizar mais o intuitivo, o subjetivo, o empírico, um olhar sensível.

Segundo Souza; Martins; Tourinho (2017, p.13), “[...] as narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social, pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos [...]”.

Para Clandinin; Connely (2015, p. 74) “[...] a pesquisa narrativa começa caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao [...] problema de pesquisa ou questão de pesquisa [...]”. Portanto, irei narrar este caminho recheado de acasos, me apropriando da narrativa como forma de contar processos e experiências da minha formação pessoal e profissional, de minha atuação docente nas interfaces entre vida, arte, semiótica e educação de surdos, entre compartilhamentos do sensível<sup>62</sup> (RANCIÈRE, 2009). Cabe ressaltar o caráter autobiográfico da abordagem metodológica, a qual lhe imprime uma identidade característica, a das “narrativas do eu”, que respalda a minha vivência como docente de artes de surdos.

Faço minhas as palavras de Hernández pois “[...] não se escolhe a metodologia, mas a metodologia escolhe o pesquisador, em função do foco de estudo que adotou” (HERNÁNDEZ, 2017, p.57) E foi assim que fui “escolhida” por esta pesquisa. Nestes dez anos de encontros e diálogos com a comunidade surda, muitas pessoas contribuíram com as minhas experiências, muitos alunos me ensinaram como ensinar/aprender narrativamente. Neste caminho metodológico, “[...] vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.1)”. Para os autores, a ênfase no cotidiano escolar está em que “[...] aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em Educação. Esta atenção voltada para a experiência e o pensamento sobre

---

<sup>62</sup>Para Rancière (2009), política e arte têm aspectos em comum. No conceito de “partilha do sensível”, o autor descreve a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política, para ele, é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. “É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Educação como experiência é parte do que os educadores fazem na escola” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 24). Desta forma, como base metodológica desta investigação me aproprio da Pesquisa Narrativa, como meio para melhor compreender a minha práxis e poder explicita-la aqui.

## **2.1. Narrativas da Pesquisa Narrativa**

Paiva (2008, p.1-2) esclarece que muitos são os significados atribuídos às narrativas entre nós: “[...] uma história; algo contado ou recontado, um relato de um evento real ou fictício, um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos. [...] As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais [...]. Segundo o autor, para diferenciar estas narrativas de outras, a pesquisa narrativa “[...] deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência”. No presente estudo, o conceito de narrativa adotado é o de uma forma de viver, “[...] é um modo de vida [...] a pesquisa narrativa, desse ponto de vista, é uma tentativa de fazer sentido da vida como vivida” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p.116).

Hernández (2017) explicita que a Pesquisa Narrativa encontra-se sob um grande guarda-chuva de diversas modalidades de investigação: etnografia, história de vida, relatos biográficos, relatos educativos, narrativas pessoais, documentos de vida, relatos de vida, etno-história, etnopsicologia, etnodrama, pesquisa autobiográfica, autoetnografia, artografia, narrativas do eu e outros.

Segundo Passegui (2017), as escritas de si, no âmbito educacional, institucionalizam-se a partir dos anos setenta, na Europa. A autora esclarece que no Brasil, a institucionalização de um sujeito biográfico data do início dos anos 1930, com os memoriais autobiográficos como requisito para concursos públicos. O entendimento do sujeito biográfico como ser capaz de pensar, refletir e escrever sobre aprendizagens e o reconhecimento das experiências adquiridas, ganha novo impulso nos anos 1990, mediante as diretrizes do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1996), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e em sendo assim, a

valorização da experiência singular do sujeito passa a ser avaliada e reconhecida de outra forma.

Passegui; Souza e Vicentini (2011) tomam as narrativas autobiográficas como prática de formação docente e como método de pesquisa. Corroboram também este pensamento, Souza; Martins e Tourinho (2017, p.13) ao afirmarem que estes estudos “[...] exploram as narrativas como possibilidades teórico-metodológicas e espaços de pesquisa, com ênfase em ‘acontecimentos’ pedagógicos construídos cotidianamente no espaço escolar e/ou de criação artística”.

Para Castañeda; Morales (2017); Passegui; Souza e Vicentini (2011, p.370) as pesquisas na área da educação sobre ‘escritas de si’ nos processos de formação e profissionalização docente iniciam [...], nos meados dos anos 1980/1990, o que ficou conhecido como ‘a virada biográfica em Educação’. Nesta questão, muitas investigações sobre a carreira docente voltam-se para a maneira como os mesmos as vivenciam “[...] os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério [...] baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação”. Nos anos 2000, segundo os autores, novas orientações somam-se à perspectiva inicial, resultando na diversificação de abordagens, as quais foram denominadas de ‘pesquisas (auto)biográficas’, estimulando uma rede de pesquisadores, em rede nacional e internacional. Esta nomenclatura foi adotada, nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA<sup>63</sup>.

De acordo com Passegui; Souza e Vicentini (2011, p.371-372), a pesquisa (auto)biográfica, acarreta [...] cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica”. Trata-se da “[...] capacidade da criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida”, em todo o seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Nesta perspectiva os docentes tornam-se sujeito e objeto de formação, assim como, na pesquisa, o pesquisador é sujeito e objeto de

---

<sup>63</sup>Segundo Passegui, Souza e Vicentini (2011) esta denominação segue um campo já consagrado em países anglo-saxões *Biographical Research*, na Alemanha conhecido como *Biographieforschung* e em países francófonos, *Recherche Biographique en Éducation*. Os autores mencionam a importância para o desenvolvimento deste campo de investigação mediante as várias edições do CIPA realizadas no Brasil.

investigação. Ainda em consonância com os autores, Aragão (2008, p.298) afirma que:

[...] na Pesquisa Narrativa, os participantes e o pesquisador são compreendidos como co-constructores e como co-agentes envolvidos na construção da pesquisa [...]. Em um processo contínuo de negociação, na convivência com os participantes, o pesquisador mergulha num turbilhão de histórias e de ações, vivencia ao mesmo tempo, sua própria história e as histórias dos outros, procurando conexões, padrões e sentidos, entre histórias relatadas, experiências vividas e observadas.

Paiva (2008, p. 3) menciona que “[...] a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Neste sentido, Gomes (2003, p.1) considera que “[...] a narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência”.

Suárez (2017) destaca o crescente número de redes e associações de pesquisadores ‘narrativos’, publicações, investigações, grupos de pesquisa, congressos e teses que incorporam a Pesquisa Narrativa que “[...] embora muito potentes e visíveis hoje em dia, são relativamente recentes”. Sobre ser um caminho metodológico em expansão, podemos atualizar para os dias atuais e considerar que,

A crescente utilização da pesquisa (auto) biográfica e das narrativas em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e escolares dos sujeitos, bem como entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos e espaços (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 129).

Suarez (2017, p.9) explicita algumas das características que definem a pesquisa narrativa, ou biográfico-narrativa; dentre elas destaca o “pluralismo metodológico” uma vez que se trata da “[...] rejeição de qualquer reivindicação de um método universal e excludente de produção de conhecimentos, e o reconhecimento de uma multiplicidade de formas de construir saber e compreensões científicas”.

Segundo Delory-Momberger (2008, 2017, 2012), a pesquisa narrativa pode também ser entendida como uma pesquisa (auto)biográfica, serve para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia) como uma maneira de resistência e pertencimento. Para a autora “[...] é a narrativa que faz de nós o próprio

personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Desta forma [...] não fazemos narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341). A autora explicita que a pesquisa (auto)biográfica realça os saberes subjetivos e não formalizados, adquiridos na experiência e nas relações sociais e que tais saberes que “[...] têm um papel primordial na maneira como os indivíduos se envolvem nas suas aprendizagens e ela vai lhes permitir se apropriar de seu poder de formação” (DELORY-MOMBERGER, 2011a, p.47-48).

Hernández (2017, p.57) aprimora alguns aportes, para elucidar os sentidos e finalidades das narrativas como pesquisa; dentre eles podemos elencar: argumentar porque o problema de pesquisa pede a escolha desta perspectiva; não perder de vista a finalidade do relato/pesquisa e no que pode ela contribuir para o conhecimento do campo de estudo ou da metodologia desenvolvida; elaborar formas de representação que permitam visualizar processos, percursos e contribuições, mediante “[...] o conteúdo do relato autobiográfico baseado na reflexão sobre as experiências dos sujeitos postas em relação com o contexto e com outras referências não podem estar separadas da forma de explicar o mesmo”. E por fim o autor enfatiza que é necessário construir um relato verossímil, que permita conhecer a experiência como se houvesse estado ali, é assumir uma maneira de compreensão da realidade e reposicionar-se em relatos de experiências. Hernández (2015) salienta que esta investigação mostra que a vivência não tem por que limitar-se à biografia do pesquisador, pois deve levar em conta aspectos culturais, sociais e históricos, o que pressupõe que a experiência pode ser colocada no seu contexto para conseguir explicar a vida social.

Adoto nesta pesquisa as concepções de Pesquisa Narrativa sob a ótica de Clandinin; Connelly (2015, p.32) como um “[...] senso estrito de narrativa como fenômeno sob estudo e um método de estudo”. Para os pesquisadores, é o melhor modo de sistematizar a experiência, uma vez que “[...] o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48-49).

A respeito dos fundamentos desse método de pesquisa, que usa como informações as histórias que os participantes narram, Souza e Passeggi (2011)



sistemizam que os princípios epistemológicos deste tipo de investigação se inscrevem na abordagem qualitativa.

Para Minayo (1994, p. 21-22) a pesquisa qualitativa, considera cada problema um objeto específico de cada pesquisa, para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos; desta forma, o fato de ser qualitativa, apenas, não significa ser baseada em um conceito teórico e metodológico unificado. Leva em consideração a subjetividade do pesquisador, “[...] preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”.

Dessa forma, considerando a ação educativa, as pesquisas de natureza qualitativa, são as preferenciais para o campo da educação, pois dada a amplitude que podem assumir, mesmo em termos metodológicos, abrigam todas as propostas que se pretende que contribuam para a mudança de atitudes e práticas cotidianas

## **2.2. Narrativas de contato: olhando para o outro**

*Existe um sinal que os surdos sempre fazem quando se referem ao aprendizado da língua de sinais que sempre me emociona muito, é contato. É estar junto, aprender com, aprender junto. Quando inicio uma turma, a primeira coisa que faço é apresentar meu nome (em Português) e meu sinal. Explico a justificativa do meu sinal, que deve-se ao fato de eu estar sempre sorrindo. Compartilho algumas subjetividades, explicitando que entendo o fato da língua de sinais constituir-se na modalidade espaço-visual, no entanto meu modo de me vestir inclui muitas cores e estampas, e uso muitos anéis, o que pode ser entendido como excesso de informação, algo poluído. No entanto, sempre obtive muita receptividade e conversamos sobre o jeito de cada um. Minhas dificuldades na aquisição da língua de sinais que eram entendidas com muito bom humor, pois estávamos em um ambiente de troca. Um dos meus campos favoritos de aprendizado da língua de sinais e de trocas de narrativas com meus alunos dava-se nas viagens de transporte coletivo. Longe do chão do IFSC, podíamos conversar amenidades e eu conseguia compartilhar mais minha vida e saber mais de questões pessoais e familiares deles. Fazer parte de uma comunidade surda é fazer parte de um modo de ver, de ser, de pensar. Que sentar longe no ônibus, distante um cada lado do corredor, pode facilitar a comunicação. Percebia quando iam em pé, a habilidade de conversar somente com umas das mãos. Ao chegar ao IFSC, o ambiente precisa ser adequado, desta forma um das primeiras etapas é posicionar as cadeiras em semi-círculo, para facilitar a visibilidade de todos, em virtude da língua de sinais ser uma língua visual para a visualização da sinalização de todos.*

Para Clandinin; Connelly, (2015) a Pesquisa Narrativa, seguiria alguns termos: pessoal e social (interação, contexto social); relação entre passado, presente e futuro (continuidade; a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam à outras experiências e assim sucessivamente); combinados com a noção de lugar (situação). Esclarecem que estes termos podem aparecer sob a nomenclatura de introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Introspectiva relacionam-se todas as condições internas, como: sentimentos, esperanças, angústias, reações estéticas e disposições morais. Já por extrospectiva, seriam às condições externas, existenciais, ou seja, o meio ambiente. Retrospectiva e prospectiva refere-se às questões temporais, de continuidade.

Desta forma, a narrativa de minha experiência do ensino de arte aliado às questões da semiótica com discentes surdos segue um percurso retrospectivo, e prospectivo à minha pesquisa atual. Põe em discussão questões relativas à minha identidade, que podem ajudar a compreender e explicar “[...] . como práticas culturais, sociais e artísticas marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e, sobretudo, narrar. Preocupam-se, ainda, sobre como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p.152).

Castañeda; Morales (2017) relatam que o indivíduo é inseparável da cultura a partir da qual avalia seus atos, ainda que seus relatos sejam descritivos e se valham deles mesmos; esta visão só é possível se os mesmos estiverem incorporados num mundo social, ou seja, são fruto das relações sociais.

Ao postular a ideia de que a experiência, como a ação prática, estão limitadas pela incerteza, pela singularidade e pelo conflito, assumimos uma posição realista sobre o assunto: nem a ação prática, nem a experiência estão pintadas de rosa (o mundo é harmonioso), nem assumimos posições românticas (o pensamento muda o mundo), nem individualistas (minha prática é diferente da dos outros). (CASTAÑEDA; MORALES, 2017, p. 92).

Ainda que haja escolhas mediante a memória e exista o ato de recriar quando eu narro, as narrativas são pautadas pelo vivido e não pelo inventivo. Estas narrativas ocorrem em um lugar (situação), no IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, o qual está em construção, mediante sua proposta de ensino bilíngue (Libras/Português).

[...] pesquisa narrativa é relacional. [...] Os pesquisadores narrativos [...] devem tornar-se completamente envolvidos, devem “apaixonar-se” por seus participantes, e devem também dar um passo para trás e olhar suas próprias histórias na pesquisa, as histórias dos participantes, assim como a mais ampla paisagem a qual todos eles vivenciam (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121).

Trata-se de fragmentos de histórias guardados na minha memória, pois no momento em que ocorreram eu não estava ciente de vir a desenvolver uma pesquisa narrativa. Houve registros de notas<sup>64</sup> destas experiências, mas sem anotações detalhadas, pois no momento não existia o intuito de pesquisa. Desta forma, recrio a narrativa por meio de relações de memória. Corroborando esta questão,

As histórias de vidas dos pesquisadores influenciam a forma como eles constroem o conhecimento, já que a realidade se manifesta a partir do que podemos ver, perceber, interpretar, construir e desconstruir. Portanto, a realidade lida pelo pesquisador-artista não é uma representação fiel da realidade, é apenas uma das interpretações possíveis, é uma realidade revelada pela pesquisa e dependente do sujeito observador que realiza a pesquisa (PARERA, 2017, p.353).

Com relação à memória Clandinin e Connelly (2015, p.189) alertam que a “[...] memória é seletiva, moldada, e recontada na continuidade de uma experiência”. Dada à distância temporal, espacial e corporal, reconto a narrativa a partir do tempo presente, levando em consideração que “[...] as pessoas, ao construírem seus relatos, vão tomando consciência das suas próprias e diferentes opções e dos modos como esses relatos são interpretados e reconstruídos a partir do *hoje*, ou seja, das condições particulares. (MIRANDA, 2017, p. 250, grifos do autor). Concordando com esta questão, Souza (2006, p.59) afirma que os questionamentos do presente são em função das experiências vivenciadas, “[...] através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito”.

Clandinin e Connelly (2015, p.174) enfatizam que o papel da teoria na pesquisa formalista difere do papel da teoria na pesquisa narrativa. Enquanto os primeiros partem da teoria, os pesquisadores narrativos iniciam suas investigações

---

<sup>64</sup>Clandinin e Connelly (2015) relatam uma variedade de textos de campo que podem ser utilizados na Pesquisa Narrativa, dentre eles: histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, artefatos pessoais-sociais-familiares, experiências de vida, diários de pesquisa e histórias orais.

com a experiência vivida<sup>65</sup> e contada por meio de histórias e posteriormente buscam um arcabouço teórico-metodológico. Os autores esclarecem também que ao escreverem sobre pessoas, lugares e coisas, o fazem na condição de “em transformação”, em movimento; mais do que algo estático, acabado, mas sempre em interação.

Pereira (2007) reforça a importância de pesquisas que aconteçam no próprio espaço escolar. Segundo o autor desta forma a escola se ressignifica como espaço de produção de conhecimento, transforma “[...] os educadores enquanto investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula” (PEREIRA, 2007, p.89).

Ao relatar as narrativas vivenciadas em ato com os discentes surdos do ensino médio integrado em Comunicação Visual, também estou narrando a história da instituição pois, “[...] um relato de vida é apenas construído sob circunstâncias históricas e condições culturais específicas” (GOODSON, 2017, p.38). Sobre esta questão Souza (2008) explicita que as biografias educativas dos docentes, sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade professoral, os ciclos de vida, colaboram para busca entender os sujeitos e os sentidos de situações do/no contexto escolar. Souza; Meireles (2017, p. 129) fazem menção ao papel do docente no “[...] processo de construção subjetivo da cultura escolar, no qual recordações pessoais, coletivas e institucionais se entrelaçam no movimento constitutivo de produção da memória da escola”.

Para Clandinin; Connelly (2015, p.) na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Para os autores, a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência, ao mesmo tempo. Ou seja, o contexto molda o conhecimento do professor, pois os docentes constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, culturais, pessoais e sociais. “São vidas e histórias em movimento [...] uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação – que se expressam narrativamente na busca da construção de significados” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.2). Os autores (1995) afirmam que a Pesquisa Narrativa é uma forma como as pessoas

---

<sup>65</sup>Boaventura de Souza Santos (2002, p.81) “[...] a ciência moderna consagrou o homem como sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico”.

vivenciam e experimentam o mundo, inseridos nele, ou seja, “[...] o ensino e o conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas” [...] Clandinin e Connelly (2015, p.32).

Reis (2008) salienta que na Pesquisa Narrativa não se relaciona com a generalização, mas sim com o estudo das particularidades, das singularidades, das subjetividades e da complexidade de cada caso, pois trata-se da realidade específica de cada sujeito. Surge como a metodologia mais “[...] adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores” (REIS, 2008, p.22).

Barbier (2007) destaca que o pertencimento social do pesquisador, sua subjetividade, seus hábitos são fundamentais para a abordagem dos fatos culturais e sociais da pesquisa. Neste caso a Pesquisa Narrativa se faz “com” e não “sobre” surdos.

Creswell (2014, p.69, grifos do autor) esclarece que pesquisadores narrativos são coletores de histórias de indivíduos sobre as experiências vividas por eles, pois “[...] nota-se que existe uma forte característica *colaborativa* na pesquisa narrativa, já que a história emerge por meio da interação e do diálogo entre pesquisador e o(s) participante(s)”. Para o autor esta relação entre pesquisador e participantes proporciona que ambas as partes irão aprender e se modificar neste encontro. Sobre esta questão, Tardif (2012, p. 50) explica que o docente raramente atua sozinho, mas sempre em interação. Para o autor, a atividade docente é realizada numa rede de interações, “[...] num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência”. Nesta perspectiva, vemos as confluências de princípios da Pesquisa Narrativa com os da temática pós-greimasiana que defende que os sentidos se constroem na relação entre os sujeitos inter-actantes ou seja, nas interações.

Ainda sobre a Pesquisa Narrativa, Nóvoa (2006) afirma que “[...] a aprendizagem não é separável da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola” (NÓVOA, 2006, p.9). Em consonância com esta questão, Ferrarotti (2010, p.46) explicita que:

[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso [...], por meio de uma narrativa-interação (FERRAROTTI, 2010, p.46).

Refletir sobre experiências pode se dar, conforme Souza; Passegui (2011), de dois modos, como experiência existencial, relacionada com a subjetividade de quem narra; e como experiência interpretativa, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados, por parte do sujeito que narra sua história. Na perspectiva narrativa não somente se recria a experiência, mas também se “[...] incorpora o olhar do outro. [...] As narrativas passam a ser polifônicas, pois nelas operam diferentes vozes, fazendo-nos compreender as diversas formas de narrar-se, questionar-se e enredar-se” (CARDONETTI; OLIVEIRA, 2017, p.277).

Para Larrosa Bondía (2002), somente a vivência não basta para se adquirir experiência, é preciso reflexão sobre cada ação. De forma bastante poética, o autor diz que,

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p.24).

Para Benjamin (1994, p.37), a narrativa é entendida como elemento de comunicação, para quem o ato de narrar se traduz como capacidade de intercambiar experiência. Para o autor, a arte de narrar uma história é um acontecimento infinito, “[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites porque é apenas uma chave para tudo o que veio depois.” Assim, a narrativa assume uma dimensão muito abrangente, do sensível, pois não se trata apenas da lembrança acabada de uma experiência, mas se reconstrói na medida em que é narrada, em que é vivida e rememorada. Dentro desta perspectiva,

[...] no viver e contar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de refletir sobre si mesmas e, assim, compor sentidos que se tornam significativos para elas.[...], é necessário que reflitam sobre a forma como organizam, problematizam e interpretam tais experiências, de forma que ganhem significação para eles, pois, tornando-se significativas, tornam-se formativas (MARIANI, 2016, p.115).

### No ato de reformular significados e (re)construir sentidos

[...] aprendemos o ofício nas centenas de aulas assistidas durante toda a trajetória que nos levou a escolher a profissão e em narrativas do exercício profissional feitas por docentes nossos conhecidos ou com quem vamos tendo aulas, bem como observando imagens – fotografias, vídeos, filme, caricaturas – que estão à disposição (ALVES, 2008, p.137).

A importância das narrativas está naquilo que elas provocam, e nos evocam ou nos levam a pensar nas conexões que elas nos desafiam a fazer, pois centram-se nas “[...] trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si [...]” (SOUZA, 2014, p.43) Para Torregrosa (2017, p.314), este é um caminho que nos leva para uma “[...] pesquisa mais sensível e próxima, em uma relação de correspondência entre sujeito, o objeto, o investigador, as pessoas e a pesquisa”. (TORREGROSA, 2017, p.314). Trata-se de “[...] participar de uma dimensão comum que nos envolve, que evidencia que o extraordinário do ordinário se encontra em nossas vidas compartilhadas e na qualidade experiencial do cotidiano” (TORREGROSA, 2017, p.320).

Todos estão implicados nesse processo, não como objeto de pesquisa, mas como sujeitos. “O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas”. (ANDALOUSSI, 2004, p. 81). A Pesquisa Narrativa pode ser relacionada sob a perspectiva de quem está se educando, no processo ativo de apropriação de conhecimentos, engajados em um projeto de vida, o qual visa a mudanças de uma realidade social. As incertezas são peças fundamentais, implicadas na procura de respostas definitivas ou no controle dos acontecimentos, mas na busca de sua apresentação e avaliação em um processo; por isso, a experiência dos sujeitos com a escola pode fornecer um melhor entendimento do modo como discentes e docentes, na dimensão individual e coletiva, interpretam o seu mundo, “[...] do modo como esses sujeitos educativos construíram as suas

identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas” (NÓVOA, 1998, p.41).

A Pesquisa Narrativa faz com que o docente seja ator e autor dos seus relatos, o que permite que outros docentes acessem os seus percursos pessoais e profissionais, que tenham ciência dos seus sucessos e fracassos, bem como as suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem, formação, avaliação e outros. No entanto além deste registro vivenciado que a Pesquisa Narrativa me permitiu, pensar as produções e efeitos de sentido que foram ocorrendo neste caminhar, neste cotidiano específico, a Semiótica Discursiva vem somar e trazer subsídios fundamentais para pensar, sentir e vivenciar a visualidade. Mas o que é Semiótica?



### 3. QUEM TEM MEDO DA SEMIÓTICA?

Semiótica<sup>66</sup> é um termo que vem do grego: *semeion* que significa signo, e *ótica* que significa Ciência. A semiótica<sup>67</sup>, então, é o estudo dos signos. Segundo Santaella (1985, p.7) “[...] a semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”. A mesma autora explicita que “[...] as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A semiótica [...] tem por objetivo o exame de modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção e significação e de sentido” (SANTAELLA, 1985, p. 15).

Ainda sobre a definição de Semiótica, Volli (2015, p. 13) define como “[...] a disciplina que se ocupa dos signos, do sentido e da comunicação”. O autor ainda relata que a Semiótica encontra-se dividida, entre dois caminhos:

[...] entre a vocação de ser *filosofia* do signo, do sentido e da comunicação e a ambição de ser uma das ciências humanas, especializada nas técnicas de leitura dos textos, em estreita relação com todas as outras teorias científicas, sociológicas, psicológicas etc. que se ocupam da comunicação (VOLLI, 2015, p.13, grifos do autor).

Elegi como referência nesta pesquisa, a Semiótica Discursiva<sup>68</sup>, hoje situada os quadros das semióticas pós-greimasianas. Seu fundador foi o lituano Algirdas

---

<sup>66</sup>Santaella (1985) esclarece que são várias as correntes epistemológicas da semiótica moderna, que surgiram de forma independente, sucintamente podemos citar três: Semiótica Peirceana, desenvolvida pelo estadunidense Charles Sanders Peirce; Semiótica Francesa Greimasiana, ou Semiótica Discursiva de matriz saussuriana (referente à Ferdinand de Saussure) desenvolvida por Algirdas Julien Greimas; a Semiótica Russa que deu origem, também à Semiótica da Cultura, desenvolvida por um grupo de pesquisadores no Departamento de Semiótica da Universidade de Tártu (Estônia), mediante a congregação de Iuri Lotman. Ramalho e Oliveira (2011) salientam que é uma disciplina em constante construção, uma teoria vívida.

<sup>67</sup>Quanto a nomenclatura semiótica ou semiologia, existem muitas controvérsias, cabe esclarecer que segundo Nöth (1996) foi um termo criado por Ferdinand Saussure, com a intenção primordial de estender as metodologias de análise da língua natural para outros sistemas de significação, adotando o termo Semiologia, designando desta forma o estudo geral de todos os signos. Santarelli (2009, p. 13) esclarece que este “O termo semiótica é empregado atualmente como a designação mais popular para a ciência dos signos e dos processos de significação [...] No entanto, vale ressaltar que o termo semiologia foi mais utilizado pela tradição francesa no quadro da linguística de Ferdinand Saussure, continuada por Roland Barthes. O termo semiologia permaneceu durante muito tempo, como o preferido nos países românicos, enquanto o termo semiótica era preferido pelos americanos e alemães.” NÖTH (2003, p.24) explicita quando o termo semiótica passou a ser adotado: “A rivalidade entre esses dois termos foi oficialmente encerrada pela Associação Internacional de Semiótica que, em 1969, por iniciativa de Roman Jakobson, decidiu adotar semiótica como termo geral do território de investigações nas tradições da semiologia e semiótica geral”, ainda de acordo com ABLALI; DUCARD (2009, p16).

<sup>68</sup>Pode-se encontrar diversas nomenclaturas dentre elas: Semiótica Francesa, Semiótica Discursiva, Semiótica do Discurso, Semiótica Estrutural, Semiótica Greimasiana, Semiótica Tensiva, dentre tantas outras. Elegemos como referência neste estudo a nomenclatura Semiótica Discursiva, pois

Julien Greimas (1917-1992), na década de 60, a partir do livro “Semântica Estrutural”, obra esta considerada a fundadora da Semiótica Discursiva, publicada em 1966. Denominado “Escola de Paris”<sup>69</sup>, o grupo de Greimas, fundamentou seus postulados na Teoria da Linguagem, principalmente nas concepções de Ferdinand de Saussure, Louis Hjelmslev, Vladimir Propp e Roman Osipovich Jakobson. Considerada uma disciplina em processo de constituição ou em desenvolvimento, ou seja, não está acabada, “[...] não é *facta*, mas *in fieri*. Por isso, a todo o momento, está repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se.” (FIORIN, 1999, p. 1) Sobre o fato de a Semiótica não estar acabada, não ter uma única definição, Santaella (1985, p.9) enfatiza que “[...] toda definição acabada é uma espécie de morte, porque, sendo fechada, mata justo a inquietação e a curiosidade que nos impulsionam para as coisas que, vivas, palpitam e pulsam”.

Sobre os desdobramentos pós-greimasianos, Ramalho e Oliveira; Jardim Filho (2015) mencionam as proposições de Landowski (2004), o autor propõe uma semiótica renovada, semiótica dos sentidos, ou do sensível, ou das situações, semiótica existencial ou semiótica sem nome. Os autores esclarecem que Landowski,

[...] fala da dificuldade para se encontrar um título para uma vertente da semiótica discursiva que, sem renegar os pressupostos canônicos, a eles acrescenta novos desenvolvimentos. Entretanto, deixa claro que é uma semiótica que não é neutra, mas leva em conta as emoções, pois se trata de “paixões”. Para tanto, toma, como contraponto, não proposições de outra corrente teórica, mas da própria semiótica, postulações de décadas atrás. Assim, ela transita de um estágio estrutural a uma retomada dos fundamentos fenomenológicos (RAMALHO E OLIVEIRA, JARDIM FILHO, 2015, p. 155).

Barros (2002, p.13) salienta que “[...] a semiótica, como a vê Greimas, tenta determinar as condições em que um objeto se torna objeto significativo para o homem”. A autora (2002) elenca algumas características da teoria semiótica:

---

mesmo não ignorando as especificidades de cada denominação, Semiótica Discursiva é a expressão que de um modo mais ou menos dependente, refere-se às demais nomenclaturas.

<sup>69</sup>A *École de Paris* era formada por Algirdas Julien Greimas, François Rastier, Joseph Courtés, Jean-Marie Floch, Jacques Fontanille, Jacques Geminasca, Eric Landowski entre os mais notáveis. Landowski (2017, p.24) esclarece que “[...] a expressão “Escola de Paris” se impôs pouco a pouco por razões, entre outras, de ordem prática, para designar da maneira mais impessoal possível uma das principais orientações presentes: a que, a partir dos anos 1950-60, desenvolveu-se sob uma forma original de uma “bricolage” (no sentido mais nobre, Lévi-straussiano do termo) cujo mérito, no seu início, pertence inteiramente a Greimas”.

- a) construir métodos e técnicas adequadas de análise interna, procurando chegar ao sujeito por meio do texto; b) propor uma análise imanente, ao reconhecer o objeto textual como uma máscara, sob a qual é preciso procurar as leis que regem o discurso; c) considerar o trabalho de construção do sentido, da imanência à aparência, como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em que cada nível de profundidade é passível de descrições autônomas; d) entender o percurso gerativo como um percurso do conteúdo, independente da manifestação, linguística ou não, e anterior a ela (BARROS, 2002, p. 13).

Embora a autora refira-se à “teoria semiótica”, o fato é que hoje se pode afirmar que são diversas as teorias semióticas, tão diversas quanto seus objetos e, mesmo seus princípios.

A Semiótica Discursiva tornou-se um ramo das ciências humanas e sociais como teoria da significação, sem se preocupar com o sentido tão somente, mas com o modo como ele aparece, como é empregado no texto. Ela volta sua atenção para a explicitação das condições da produção e apreensão e do sentido.

Em sua perspectiva, significar é atribuir “sentido” a uma experiência; e quem possibilita a atribuição de valor, a produção de sentido numa experiência, é a visão de mundo da pessoa. A significação se estabelece à medida que ocorre a correspondência entre o mundo exterior (o significante) e o interior (significado), tal como pregou Saussure, por meio da relação entre diferentes. Logo, o sistema de valores determina como o sujeito se relaciona com os objetos. São também esses sistemas que, mediante discursos e língua levam à percepção da realidade (BARBOSA, 2009, p.1).

Se formos buscar o sentido etimológico da palavra texto, a mesma vem do latim *textus*, que significava “narrativa escrita”, particípio passado de *texere*, derivada do verbo *tecere*, que significa tecer, fazer tecido, trama, entrelaçar, fazer algo através da justaposição de fios, trançar, construir, significava também maneira de tecer, coisa tecida ou estrutura. Segundo Fiorin (1995), a palavra texto provém do substantivo latino *texo, is*, bem como do verbo *texui, textum, texere*, que querem dizer *tecer*.

Segundo Arcoverde (2007, p.2) ao explicitar a etimologia da palavra texto, esclarece que texto e tecido têm a mesma origem. “[...] tecer um tecido e tecer um texto, podem então metaforicamente, representar o mesmo processo: tecer os fios que os compõem”. Cabe esclarecer que esta tessitura não é algo aleatório, mas sim fruto de uma combinação programada, de relações estabelecidas.

A palavra “texto”, levando em consideração os aportes da Semiótica Discursiva, pode ter um significado bem amplo, do texto verbal/linguístico, ao texto não-verbal, bem como os textos chamados sincréticos (utilizam mais de um recurso de expressão de forma simultânea). Barros (1994) detalha os possíveis textos, que podem ser objeto de estudo da semiótica:

O texto, [...] definido por sua organização interna e pelas determinações contextuais, pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral e escrito – uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças –, quanto um texto visual ou gestual – uma aquarela, uma gravura, uma dança – ou, mais frequentemente, um texto sincrético demais uma expressão – uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular (BARROS, 1994, p. 8).

Greimas; Courtés (2016, p.503), esclarecem que o termo texto pode ser utilizado “[...] para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um balé podem ser considerados como textos”.

Mediante a amplitude de definição de texto, nesta pesquisa, adotaremos a língua de sinais como uma linguagem sincrética. Por ser um caso particular, a língua de sinais é língua e é imagem e movimento, simultaneamente ela se expressa de modo sincrético, isto é, por meio de mais de uma forma de expressão ao mesmo tempo ou seja, na modalidade espaço-visual. Adjetivo a língua de sinais de sincrética, mediante a definição de Greimas; Courtés (2016, p.462) que esclarecem “[...] num sentido amplo, são consideradas como sincréticas as semióticas que – como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação”.

Cabe salientar que a Semiótica Discursiva não enfoca o contexto da produção do texto, no entanto, jamais o nega, pois a linguagem só se dá em sociedade, sendo talvez a mais fundamental expressão de uma determinada cultura. A Semiótica Discursiva analisa o texto como uma construção de sentido, a partir das relações entre unidades, o que só pode se dar a partir do meio social, ou seja, de determinado contexto. Rebouças (2002, p.49) esclarece que “[...] além dessas relações dentro do texto, formada pelas partes inseridas numa unidade maior, há ainda a relação entre o texto e o que está fora do texto. Em ambos os casos, o sentido de uma frase ou de uma parte de uma pintura depende do contexto em que estão inseridos”. Não há unidades que significam isoladamente, mas em relações entre outras unidades.

A Semiótica francesa, embora não ignore que o texto seja um objeto histórico [...], dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação e, por conseguinte, preocupa-se fundamentalmente em estudar os mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido. Concebe-se como uma teoria gerativa, sintagmática e geral. É uma teoria sintagmática, porque seu escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos. É geral, porque se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua manifestação. Postula que o conteúdo pode ser analisado separadamente da expressão, uma vez que o mesmo conteúdo pode ser veiculado por diferentes planos de expressão [...]. É, por conseguinte, uma teoria geral dos textos, quer se manifestem verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão visual e verbal, etc. (FIORIN, 1995, p.166).

Ainda sobre as concepções de texto e contexto, Barros (2002) esclarece que “[...] pretende-se, assim, cobrar da semiótica a explicação dos mecanismos de produção do sentido, produção que não se fecha no texto, mas vai do texto à cultura, ao mesmo tempo que dela depende”. (BARROS, 2002, p.14). Fiorin (1995), fala sobre as concepções históricas do texto, afirmando que,

[...] nenhuma teoria do discurso deixa de afirmar que o texto é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico. Dar ênfase ao conceito de que o texto é um objeto de significação implica considerá-lo um todo de sentido, dotado de uma organização específica [...]. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido (FIORIN, 1995, p. 165).

Barros (1994) detalha a noção de texto para a Semiótica Discursiva a partir de duas concepções: a primeira, como *objeto de significação*, sobre o qual se estuda os procedimentos e mecanismos que estruturam o texto, que o tecem como um *todo de sentido*, que é conhecida como análise interna ou estrutural do texto. A segunda concepção, que considera o texto como objeto de comunicação entre dois sujeitos, denominada análise externa do texto. Esta análise encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserida numa sociedade e determinada por questões ideológicas específicas. “[...] o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido (BARROS, 1994, p. 7)”. Barros (1994) esclarece que entre essas duas concepções, há pesquisadores que se dedicam à análise interna e os que se devotam à análise externa do texto,

[...] se recriminam e se criticam uns aos outros: os primeiros são acusados de reducionismo, de empobrecimento e de desconhecimento da história; os últimos, de subjetividade e de confundirem a análise do texto com outras

análises. No entanto, o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. [...]. Para explicar “o que o texto diz” e “como o diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e de recepção do texto (BARROS, 1994, pp. 7-8).

Cabe ressaltar por meio destes esclarecimentos, que entendemos serem infundadas muitas das críticas que comumente são atribuídas à Semiótica Discursiva, com relação à suposta retirada do texto de seu contexto. Será nesta perspectiva que iremos abordar, nesta pesquisa, o *todo de sentido* do texto, que será avaliado quanto à construção de sentidos, que pode ser descrito em sua organização textual, mediante uma análise interna ou estrutural, levando em consideração todos os procedimentos que o organizam, bem como o todo seu processo de recepção. A este respeito ainda busco o depoimento de Floch (2004, p. 244), referenciando as telas do pintor alemão Immendorf, onde questiona: “[...] quem ousaria negar a importância do contexto histórico, político e artístico quando se trata de compreender uma obra tão evidentemente marcada por sua época?”. Rebouças; Buoro (2014, p.312) explicitam que, “[...] os discursos originam-se no contexto de sua cultura, a sua leitura envolve e considera a rede ou o emaranhado de discursos que circulam e que se constituem a partir de uma materialidade significativa textual”.

Oliveira (2001, p.7) faz menção a esta questão “[...] ao universo de historicidade de referências intra e intertextuais vive na organização textual o que permite a análise do contexto pelo próprio texto”. A pesquisadora, enfatiza que

[...] sem deixar de lado a história e o sistema de valores, porém concebendo-os como inscritos nos modos específicos da organização de linguagem, a semiótica adota a abordagem imanente, segunda a qual a significação faz parte do próprio texto, dos seus modos de produção e estruturação, o que lhe permite reconstituir o contexto do qual emerge e do qual, mais importante ainda, é uma das construções.

Sobre a concepção de texto, outra questão que deve ser enfatizada é o conceito de relação; as relações são primordiais para a Semiótica Discursiva. O substantivo relação e o verbo relacionar, de raiz comum, vem do latim *relatio*, que significa restauração ou ato de trazer de volta, de *relatus*, usado como particípio passado de *refferre*, formado por *re-*, que significa “de novo”, mais *ferre-*, “portar,

levar”. De acordo com Floch (2001, p. 18) “[...] para a semiótica, as relações vêm primeiro; os termos são apenas intersecções de relações”.

A primeira observação refere-se a Saussure (1975) não existe sentido sem a diferença, ou seja, são nas relações de oposições, de diferenças, que se constituem as categorias semânticas. Ora o claro só o é em relação ao escuro, o que é pequeno só o é em relação ao grande, o gordo ao magro, o concreto ao abstrato, o pobre ao rico e assim sucessivamente.

Toda grandeza, e por conseguinte todo signo, se define de modo relativo e não absoluto, isto é, unicamente pelo lugar que ocupa no contexto. [...] Considerados isoladamente, signo algum tem significação. Toda significação de signo nasce de um contexto, quer entendamos por isso um contexto de situação ou um contexto ilimitado ou produtivo (uma língua viva, por exemplo), um contexto situacional pode sempre ser tornado explícito (HJELMSLEV, 1975, p. 50).

Barros (2002) diz que toda significação é dada por uma rede de relações, “[...] uma grandeza semiótica qualquer é, por conseguinte, uma rede de relações e nunca um termo isolado” (BARROS, 2002, p.13). A significação decorre da e na relação. A autora prossegue afirmando que a linguagem é como um sistema significante e não como um sistema de signos. Para Hjelmslev (1975), a linguagem, e todos os sistemas de significação são sistemas de relações e não de signos.

Se em vez de considerar as figuras, se consideram agora os signos – não um signo isolado, mas dois ou mais signos em correlação mútua – ver-se-á que sempre há uma relação entre uma correlação da expressão e uma correlação do conteúdo (HJELMSLEV, 1975, p. 69).

O autor relata a relação entre significado (conteúdo) e significante (expressão), explicitando a sua indissociabilidade. Segundo Oliveira (2014, p.24), “[...] os próprios termos importam menos que as relações que os interdefinem. Assim, é menos o estudo dos próprios signos e mais nos seus valores contextuais que a abordagem faz emergir as relações [...]”. Para a autora todos os termos nada mais são que pontos nos quais as relações se interceptam.

Retomando o postulado de Hjelmslev (1975), o autor ficou conhecido por ser o precursor das modernas tendências da linguística, bem como o proponente do termo Glossemática para designar o estudo e a classificação dos glossemas, as menores unidades linguísticas que podem servir de suporte a uma significação.

Nesta disciplina, o autor propõe que as linguagens apresentam duas relações recíprocas: o Plano da Expressão e o Plano do Conteúdo, sendo que a função semiótica se daria na articulação entre estes dois planos.

Na Glossemática, o signo se institui como uma função contraída entre dois funtivos formais, o plano de vista, as unidades da língua não são nem os sons nem os significados, que são em si meras substâncias extralinguísticas, mas, sim, os relata que os formalizam semioticamente. Tal concepção é a melhor demonstração do acerto da intuição saussuriana da natureza da língua como uma forma, não uma substância (HJELMSLEV, 1975, p. VIII/IX).

Hjelmslev (1975), autor do livro “Prolegômenos a uma teoria da linguagem”, foi quem indicou primeiramente a distinção entre sistemas simbólicos, sistemas semissimbólicos e sistemas semióticos. Para o autor, os sistemas simbólicos são linguagens cujos dois planos estão em total harmonia, ou seja, em total conformidade: para cada elemento da expressão, corresponde um elemento do conteúdo. Relata que para este sistema não há valor em analisá-lo, visto que em ambos os níveis, expressão e conteúdo, eles têm apenas uma e a mesma forma. Como exemplo, cita o semáforo e as luzes de trânsito. Fiorin (2003) relata que existe uma correspondência termo a termo, entre os dois planos (expressão e conteúdo), e exemplifica com a foice e o martelo como símbolos do comunismo.

Hjelmslev (1975) adota os funtivos conteúdo e expressão para relatar que ocorre uma solidariedade entre ambos na função semiótica. E enfatiza que, não se deve confundir ausência de conteúdo com ausência de sentido, desta forma o conteúdo de uma expressão pode ser caracterizado como sem sentido, sem com isso deixar de ser um conteúdo.

[...] não poderá haver função semiótica sem a presença simultânea desses dois funtivos, do mesmo modo como nem uma expressão e seu conteúdo e nem um conteúdo e sua expressão poderão existir sem a função que os une. (HJELMSLEV, 1975, p. 54).

Segundo Diniz (2014), o Plano do Conteúdo existe potencializado até que seja manifestado pela junção com a expressão. Para a autora “[...] dessa juntura, há a configuração da forma, constituída por significante e significado. Neste caso, constrói-se uma relação sígnica que proporciona todo esse “parecer de sentido”, apreendido por meio das formas de linguagem” (DINIZ, 2014, p. 4)



Nos sistemas semióticos, Hjelmslev (1975), afirma que são linguagens cujos planos não estão em total harmonia, onde expressão e conteúdo são distintos e conseqüentemente estudados separadamente, como é o caso das línguas naturais<sup>70</sup>. Fiorin (2003) levando em consideração o postulado de Hjelmslev (1975), exemplifica:

Com efeito, o conteúdo deixa-se analisar em semas (por exemplo, *touro* analisa-se em /bovino/, /macho/, /reprodutor/) e a mesma coisa ocorre com o plano da expressão, que se decompõe em femas. Não há, entretanto, correspondência entre as unidades menores da expressão e as do conteúdo, nem entre as unidades maiores do sistema (FIORIN, 2003, p. 78).

No entanto, quando Hjelmslev (1975) refere-se à poesia e às artes visuais, refere-se ao terceiro sistema, ao semissimbólico<sup>71</sup>. Trata-se de um sistema que não é definido levando em consideração a conformidade entre elementos individuais em ambos os planos, mas entre categorias de expressão e de conteúdo. Esclarece exemplificando a categoria “sim/não”, indicando “afirmação/negação” e a categoria do movimento da cabeça, relacionando “verticalidade/horizontalidade”. Fiorin (2003) esclarece que, levando em consideração estes primeiros dois sistemas,

[...] a Semiótica cria o conceito de sistemas semi-simbólicos, que são aqueles em que a conformidade entre os planos de expressão e do conteúdo não se estabelece a partir de unidades, como nos sistemas simbólicos, mas pela correlação entre categorias (oposição que se fundamenta numa identidade) dos dois planos (FIORIN, 2003, p.78).

Se para a Semiótica Discursiva tudo é texto, a partir das concepções de Louis Hjelmslev (1975), postula-se que o texto, tendo como referência inicialmente o signo linguístico, manifesta-se em forma de expressão e em forma de conteúdo; assumindo, a princípio, um caráter de duplicidade, composto de dois planos complementares: a "forma" (ou "significante", aquilo que representa ou simboliza algo, a materialidade) e o "conteúdo" (ou "significado" do que é indicado pelo significante, conceito).

---

<sup>70</sup>Como as línguas de sinais são línguas naturais, podemos compreendê-las como sistemas semióticos.

<sup>71</sup>A grafia da palavra semissimbólico aparecerá de duas maneiras, de acordo com o texto original do qual for citado, aparecerá semi-simbólico, e em conformidade com as novas regras gramaticais, semissimbólico.

Para a análise do texto, para investigar os processos de significação inerentes ao texto, com relação ao Plano do Conteúdo, Greimas (2016) criou um simulacro metodológico, que denominou de Percurso Gerativo do Sentido, o qual engendra como a significação se constrói em um texto. Mediante a amplitude e complexidade de ambos os planos, cabe ressaltar que nos restringiremos a uma breve explanação sobre o do Plano do Conteúdo, na perspectiva do Percurso Gerativo de Sentido<sup>72</sup> visto que o nosso interesse aqui se centra no Plano da Expressão<sup>73</sup>, embora reconhecendo a indissociabilidade e a inter-relação entre eles. Cabe enfatizar que a separação entre Plano do Conteúdo e Plano da Expressão ocorre por uma formalidade exclusivamente analítica, para efeitos investigativos ou como uma estratégia didática. Segundo Hjelmslev (1975), é dessa reciprocidade entre os planos que se dá a função semiótica, pois segundo o autor,

[...] a função semiótica é, em si mesma, uma solidariedade: expressão e conteúdo são solidários e um pressupõe necessariamente o outro. Uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão. Do mesmo modo, é impossível existir (a menos que sejam isolados artificialmente) um conteúdo sem expressão e uma expressão sem conteúdo. (HJELMSLEV, 1975, p. 198)

Desta forma, para cada Plano do Conteúdo (o que se diz; a imanência), existe um Plano da Expressão (como se manifesta). O Plano da Expressão pode assumir diferentes manifestações para o Plano do Conteúdo. Assim sendo, no Plano da Expressão, o texto, pode assumir diferentes materialidades: “[...] linguístico, indiferentemente se oral ou escrito, quanto visual, olfativo ou gestual, ou, ainda, um texto em que se sincretizam diferentes expressões como nos quadrinhos, nos filmes ou nas canções populares.” (BARROS, 2003, p. 188).

Ainda sobre as relações entre os dois planos, Fiorin (1995) esclarece a simbiose de ambos, quanto explicita que “[...] o significante da linguagem verbal é linear, o conteúdo manifesto verbalmente será submetido à linearização”. Lembrando que Fiorin é um estudioso e teórico da linguagem verbal, a qual nos

---

<sup>72</sup>Para uma análise detalhada do Percurso Gerativo do Sentido: BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990; FIORIN, José Luiz. *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013. FIORIN, José Luiz. *Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva*. IN: DELTA vol.15 n.1 São Paulo Feb./Jul. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000100009>. Acesso em 25/05/2016.

<sup>73</sup>Caliandro (2009) com relação à análise de obras de arte visual utiliza a denominação de Semiótica Pictórica, com relação aos sistemas denominados plásticos ou planares.

interessa em si, mas ainda como referência para as demais linguagens, tanto a visual quando a língua de sinais, já que a linguagem visual tem potencial paradigmático. Conforme o autor,

[...] o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz. Como o poeta recria o conteúdo na expressão, a articulação entre os dois planos contribui para a significação global do texto. A compreensão de um texto com função estética exige que se entenda não somente o conteúdo, mas também o significado dos elementos da expressão (FIORIN, 1995, p. 174-175).

Fiorin (1990) esclarece que o modo como o Plano do Conteúdo se entranha ao Plano da Expressão, manifesta-se de modo distinto, em diferentes tipos de discurso pois, em última análise o Plano da Expressão apenas veicula o conteúdo, como nos discursos poéticos, nos quais o Plano da Expressão patenteia o conteúdo, em espaço delimitado. Discursos sincréticos, como o cinema e teatro, com planos de expressão simultâneos, estes se desenrolam no tempo; discursos não sincréticos, como a literatura, mas que também se processa no tempo. Fiorin (2003), levando em consideração a relação entre o conteúdo e a expressão, esclarece a existência de dois tipos de textos que ele denomina de textos com função utilitária, pois tem a função de informar, explicar, documentar e outros. O autor relata que se alguém ouve ou lê um texto, remetendo somente a sua função utilitária, não irá priorizar o Plano da Expressão, acessará diretamente o conteúdo, com o objetivo de entender a informação. No entanto, no segundo tipo classificado como texto com função estética, o Plano da Expressão ganha relevância. Fiorin (2003, p. 78), discorrendo sobre os textos estéticos, defende a ideia de que “[...] o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz”.

Fiorin (2003, p.77) assevera que “[...] o conteúdo só pode manifestar-se por meio de um Plano da Expressão”. O autor cita que no simulacro metodológico, onde ocorre a junção dos dois planos, temos a textualização. “O texto é, assim, uma unidade que se dirige para a manifestação. Aí, então sofre a coerção do material que o veicula”.

Para entender a vinculação entre os dois planos, Pietroforte (2006) explicita que o Plano do Conteúdo é manifestado no Plano da Expressão, mas que a formação do conteúdo independe do Plano da Expressão que o manifesta. Isso quer

dizer que o Plano da Expressão desperta os perceptos, ou os órgãos de percepção, simultânea ou parcialmente, os quais não reagem de modo igual em todos os destinatários das enunciações. Com relação à textos sincréticos (dois ou mais sistemas comunicacionais: verbal e/ou visual e/ou gestual e/ou outros).

Cabe ressaltar que existe uma hierarquização entre o Plano do Conteúdo e o Plano da Expressão, devido inicialmente ao fato de que os estudos da Semiótica Discursiva estarem atrelados às concepções da Teoria da Linguagem. Porém, esta hierarquização torna-se débil com os estudos posteriores da Semiótica Plástica e da Visual, segundo as quais mantém-se a interdependência entre os planos, mas não a hierarquização.

Para se entender alguns conceitos, utilizados na Semiótica Discursiva, levando em consideração os aportes de Barros (1994, 2002); Fiorin (2003, 2007, 2013); Lima (2012); Silva (2014), o que comumente chamaríamos de autor, será denominado de enunciador, e leitor será chamado de enunciatário. Desta forma o texto (poema, uma produção literária, uma pintura em tela, uma vitrine de loja e outros) será o enunciado.

Quadro 2 – Percurso Gerativo de Sentido

<b>TEXTO</b>			
<b>PLANO DO CONTEÚDO: PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO</b>			
<b>Nível do Percurso</b>	<b>Gramática Semiótica</b>	<b>Sintaxe</b>	<b>Semântica</b>
Nível Discursivo	Gramática Discursiva	Sintaxe Discursiva: Discursivização (Actorialização, temporalização, espacialização)	Semântica Discursiva -Tematização Figurativização)
Nível Narrativo (Nível de Superfície)	Gramática Narrativa	Sintaxe Narrativa: (Manipulação, competência, performance, sanção)	Semântica Narrativa
Nível Fundamental (Nível Profundo)	Gramática Fundamental	Sintaxe Fundamental	Semântica Fundamental

Fonte: Barros (2002), Fiorin (2013)

Cabe esclarecer que para a semiótica, enunciador e enunciatário não são instâncias concretas, de carne e osso, ou seja, não se está falando do autor e leitor verdadeiro, como neste texto que sou a autora e você o leitor. Podemos inferir que são instâncias implícitas, de um autor (enunciador) que deixa marcas, efeitos produzidos no texto e que pode ou não ter grande semelhança com a vida,

experiências do autor “real”. Assim, o texto vai revelando seu enunciador, através de suas escolhas (dependendo do meio que se expressa, gravura, um *blog*, uma roupa e outros), sua personalidade, na intencionalidade, suas marcas; e o mesmo acontece com relação ao enunciatário (leitor), que é o destinador para quem o texto é feito, ou pretende atingir e que também é um construtor e vai deixando suas marcas no processo de apreensão quando se depara com um texto. Podemos pensar no caso de um enunciador desconhecido, quando estamos diante de um *grafitti*, ou lemos um poema anônimo. O processo de leitura e apreensão dos efeitos de sentido ocorre igual. Por isso, a Semiótica Discursiva não enfoca no autor concreto, mas o que ele produziu, bem como as estratégias que ele utilizou para dizer “o que o texto diz” e “como o diz”.

### 3.1. Semiótica Visual para uma Língua Espaço-Visual

A Semiótica Plástica e a Visual, desdobramentos da Semiótica Discursiva, cujos estudiosos direcionam suas pesquisas para os textos não verbais/visuais e/ou sincréticos<sup>74</sup>, destacam o Plano da Expressão, como entrada para o Plano de Conteúdo, considerando esta característica adotarei a nomenclatura de Semiótica Discursiva Visual<sup>75</sup>. Floch (1991) ao definir a Semiótica Plástica, esclarece que

[...] la semiótica plástica há surgido de una voluntad de dar cuenta de la materialidad del significante de las imágenes y de los espacios construídos y, mas generalmente, de una interrogación sobre los modos de existência semiótica de las 'lógicas de lo sensible' (FLOCH, 1991a, p.192-193)<sup>76</sup>.

Cabe esclarecer que a Semiótica Discursiva Visual, ao estudar o sentido de um texto, propõe-se a verificar a articulação entre o Plano da Expressão e o Plano do Conteúdo. Sobre esta questão, “[...] a semiótica [...] aborda a imagem como um objeto com sentido; ela visa efetivamente constituir-se em teoria da significação e, para isso, dedica-se a descrever as diferentes linguagens, verbais ou não verbais que manifestam esta significação” (FLOCH, 1985, p.75)

<sup>74</sup> Na Semiótica Discursiva, os textos podem ser verbais (que utilizam palavras – orais e/ou escritas), não verbais ou visuais (que utilizam outras formas além das palavras para estabelecer efeitos de sentido, como as artes visuais, por exemplo) ou sincréticos (que utilizam várias linguagens, por exemplo as charges, canções, arte cinematográfica)..

<sup>75</sup> Termo divulgado por RAMALHO E OLIVEIRA; OLIVEIRA (2015).

<sup>76</sup> [...] a semiótica plástica surgiu da disposição de dar conta da materialidade do significante das imagens e dos espaços construídos e, mais geralmente, de uma interrogação sobre os modos de existência semiótica da 'lógica do sensível'. (Tradução da autora).

Morato (2011, p.1-2) salienta que “[...] no Plano do Conteúdo encontramos o assunto do texto, seus conceitos, valores, sujeitos e modos de enunciação, já no Plano da Expressão temos um código específico (verbal, visual, sonoro, gestual, etc.) através do qual o conteúdo se torna perceptível”. O autor esclarece que por estas questões o Plano do Conteúdo é um elemento invariante, já o Plano da Expressão varia conforme sua natureza. Segundo Morato (2011, p.2), “[...] independentemente do tipo de código usado na expressão, todo texto tem uma dimensão inteligível, seu plano de conteúdo, e uma dimensão do sensível, o plano de expressão”.

Fiorin (2003, p. 83) salienta que, ao analisarmos uma categoria do Plano da Expressão e as suas correlações com uma categoria do Plano do Conteúdo, “[...] não é preciso que os dois termos estejam manifestados, porque a manifestação de um pressupõe a presença do outro”. Ou seja, uma forma, uma cor manifesta no Plano da Expressão, já contém, em si, o conteúdo que expressa, considerando-se o todo do texto ou imagem de que se inserem.

Quando se fala em Semiótica Plástica ou Visual ou Figurativa, cabe esclarecer que estas pesquisas de textos não verbais foram fruto das pesquisas do Atelier de Semiótica Visual da “Escola de Paris” que, dentre seus precursores, posso citar Jean-Marie Floch e Félix Thulerman, que desenvolveram em colaboração com Algirdas Julien Greimas este ramo da semiótica. De acordo com Floch,

Essa abordagem objetiva elucidar as condições nas quais o sentido é produzido e apreendido. Assim sua extensão excede os signos isolados, de modo a dar conta do reconhecimento de sistemas de significação manifestos por linguagens verbais e não-verbais (FLOCH, 2004, p.24).

Floch (2004) desenvolveu pesquisas que abarcam questões relativas à arte, história da arte, arquitetura, design, publicidade, comunicação, marketing, pintura, história em quadrinhos entre outros textos visuais ou sincréticos, sendo que o autor também produzia desenhos, aquarelas e fotografias. Seu aporte teórico motivou outro olhar para o Plano da Expressão, bem como para a correlação entre os Planos do Conteúdo com o da Expressão de textos tanto verbais quanto não verbais.

Do ponto de vista da Semiótica Discursiva Visual, para a análise do Plano da Expressão e das suas relações como Plano do Conteúdo, é necessário observá-lo a partir de categorias ou formantes, definidas primeiramente por Thulermann (1991a),

como cromáticas, eidéticas e topológicas; adotadas posteriormente por Pietroforte (2007, 2008, 2010) como cromáticas, eidéticas e topológicas, por Teixeira (2008) e Oliveira (2004), com o acréscimo das categorias matéricas. Ramalho e Oliveira (2006, 2009) considera Plano de Expressão como a articulação dos Elementos Constitutivos, tais como linhas, pontos, cores, planos, formas, cor, luz, dimensão, volume e textura; com os Procedimentos Relacionais que os articulam, uma espécie de sintaxe visual: assim como a sintaxe organiza as palavras em um texto verbal, os Procedimentos Relacionais organizam os Elementos Constitutivos no texto visual.

Quadro 3 – Plano de Expressão

EIDÉTICAS	Constroem as formas. Contrastes: côncavo/convexo; curvilíneo/retilíneo; ascendente/descendente; reto/ curvo; angular/arredondado; vertical/ horizontal; perpendicular/diagonal. Diferentes tipos de simetria, de perspectiva.
CROMÁTICAS	Infinitas possibilidades de combinações de cores. Contraste: puro/mesclado; brilhante/opaco; saturado/ não saturado; e outros: tons, variação/manutenção de cor, luminosidade, textura, enfim, todos esses elementos, sua presença, ausência ou gradação;
TOPOLÓGICAS	Posição e orientação das formas e do movimento no espaço Contrastes: englobante/englobado; alto/baixo; central/periférico; esquerdo/direito; e outros
MATÉRICAS	Corporalidade, materialidade. Contrastes (para pinceladas): contidas vs. soltas; descendentes vs. ascendentes; diluídas vs. pastosas; rarefeitas vs. saturadas

Fonte: Adaptado de Teixeira (2008), Oliveira (2004)

Thulermann (1991a) define as categorias cromáticas em dois grupos:

[...] categorías no graduables (como la categoría de la cromaticidad, que permite articular la totalidad de la sustância visual según un numero reducido de términos cromáticos de base: /azul/, /rojo/, /verde/ y las categorías graduables (como la saturación, la luminosidad y la subcategoría acromática /negro/ vs / blanco/)<sup>77</sup> (THULERMANN, 1991a, p. 62)

A categoria eidética, segundo o autor (1991b) foi escolhida para evitar a utilização dos termos “forma” e “formal” na semiótica plástica. O autor explicita que este termo na teoria de Hjelmslev, caracteriza um dos níveis dos dois planos de linguagem. Desta forma, o termo é utilizado para designar todas as categorias que servem “[...] para definir una configuración plástica en el nivel de la ‘forma’ tales

<sup>77</sup>[...] categorías não ajustáveis (como a categoria de cromaticidade, que permite a articulação da totalidade da força visual de acordo com um número reduzido de termos cromáticos básicos: / azul /, / vermelho /, verde / e as categorias graduadas (como saturação, luminosidade e subcategoria acromática / preto / vs / branco. (Tradução da autora).

como el contorno (/recto/ VS/ curvo/), la oposición / convexo/ vs /côncavo, etc” (THULERMANN, 1991b, p. 82)<sup>78</sup>.

A categoria topológica, segundo Thulermann (1991c, p.263), “[...] regulan la disposición de las configuraciones plásticas en el espacio bi y tridimensional. Se dividen en varias clases, como la posición y la orientación”<sup>79</sup>.

No Plano da Expressão, conforme Oliveira (2004) o texto visual manifesta sua especificidade nas dimensões: eidética, cromática, matéria e topológica. Aos descrever estas dimensões, posso estabelecer comparações entre as articulações desse Plano da Expressão, com aqueles do Plano do Conteúdo, que propiciam as semioses. Segundo Oliveira (2014, p. 22) “[...] a ocupação de uma superfície se faz pelo arranjo de formas, cores e materialidades que edificam uma plástica da expressão, investida de conteúdos que se põem a circular na imbricada articulação de relações significantes”. Oliveira (2001) explicita que conteúdo é forma e forma é conteúdo, que ambos são inseparáveis, que

[...] as individualizações desses são metodológicas e o tratamento deles permite uma desmontagem da imagem, que é via de acesso para se desprender como a significação é produzida por um certo uso da linguagem, um dado emprego de estratégias selecionadas para produzir, pela organização textual da imagem, determinados efeitos de sentido. (OLIVEIRA, 2001, p.6)

A autora afirma que a homologação dos dois planos (Plano de Expressão e Plano de Conteúdo) aponta que o sistema ordenador das linguagens visuais não é regido “[...] exclusivamente pela convenção, pela arbitrariedade, mas também pela motivação das relações” (OLIVEIRA, 2001, p.6). Oliveira (2005) afirma que

[...] da percepção à visão e à construção da significação, a teoria semiótica propõe, a fim metodologicamente descrever as diferenças significantes, uma organização plástica, segundo os tipos de relações que articulam os elementos formantes da configuração significativa (OLIVEIRA, 2005, p. 111-112)

Podemos descrever as Línguas de Sinais como sincréticas, pensando no Plano da Expressão, através da execução dos parâmetros (movimento, orientação,

---

<sup>78</sup>[...] definir uma configuração plástica no nível da " forma ", como o contorno (/ reto / VS / curvo /), a oposição / convexo / vs / concavo, etc. (Tradução da autora)

<sup>79</sup> [...] regular o arranjo das configurações plásticas no espaço bi e tridimensional. Eles são divididos em várias classes, como posição e orientação. (Tradução da autora).



configuração de mãos, ponto de articulação, expressão facial e corporal) relacionando duas categorias: a eidética que é responsável por construir as formas, combinar linhas e volumes superpostos; e a categoria topológica, que se refere à posição e orientação das formas e do movimento no espaço. Entretanto, optei para efeitos da minha prática pedagógica, por um modelo considerado mais didático: conseqüentemente, neste estudo, também ele será examinado, bem como seus efeitos no ensino de arte para surdos.

Sobre o sincretismo, Greimas; Courtés (2016, p. 467) consideram como o “[...] procedimento (ou seu resultado) que consiste em estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne”. Teixeira (2004, p.230-235) traz conceito semelhante ao mencionar que o sincretismo ocorre quando “dois ou mais termos ou categorias são manifestados por uma única categoria semiótica”, momento em que a integração entre diferentes linguagens atinge seu grau mais “elevado e orgânico”. Segundo a autora “[...] por meio de textos sincréticos, uma unidade formal de sentido integra diferentes linguagens”. Corroborando este conceito, Cortina e Silva (2014) mencionam que o

[...] texto sincrético não é uma simples bricolagem, uma mistura de componentes diversos; é uma superposição de conteúdos formando um todo de significado. Nele não há uma simples soma de seus elementos constituintes, mas um único conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão. Não se trata de unidades somadas, mas de materialidades aglutinadas numa nova linguagem, do sentido individual ao sentido articulado, fruto de uma enunciação única realizada por um mesmo enunciador, fazendo com que cada substância do plano de expressão seja ressemantizada (CORTINA; SILVA, 2014, p. 8)

Outra definição também proveniente de Greimas; Courtés (2016, p.467), considera que “[...] num sentido mais amplo serão consideradas como sincréticas as semióticas que - como a ópera ou o cinema - acionam várias linguagens de manifestação”, caso da comunicação verbal que “[...] não é somente de tipo linguístico: inclui igualmente elementos paralinguísticos (como a gestualidade e a proxêmica<sup>80</sup>), sociolinguísticos, etc.”.

---

<sup>80</sup>A *proxêmica* para a semiótica discursiva, em termos gerais, é considerada como “uma disciplina – ou melhor, um projeto de disciplina – semiótica que visa a analisar a disposição dos sujeitos e dos objetos no espaço e, mais particularmente, o uso que os sujeitos fazem do espaço para fins de significação” (GREIMAS; COURTÉS, 2016, p.395).

Floch (1991, p.233) retoma esta acepção, afirmando que “[...] las semióticas sincréticas, [...] se caracterizan por la aplicación de varios lenguajes de manifestación”. Sobre o assunto, o autor acrescenta que “[...] las semióticas sincréticas constituyen su plano de expresión – y más precisamente la sustancia<sup>81</sup> de su plano de expresión – con los elementos dependientes de varias semióticas heterogéneas”<sup>82</sup>.

A leitura de imagens ganhou grande importância no ensino de arte no Brasil, pois assim denominada para caracterizar uma das três dimensões do conhecimento em arte, fazendo parte da teoria da “abordagem triangular”, formulada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1998), sistematizada ao longo de sua trajetória, inclusive sua experiência de Diretora do Museu de Artes Contemporânea – MAC – USP, de professora e pesquisadora. Constitui a partir da ideia de que o “ver” e o “fazer” são indispensáveis no ensino de artes, para isso a autora criou alguns pontos norteadores para guiar os professores, que são: leitura de imagem, que envolveria a análise estrutural, a interpretação e o julgamento; a contextualização das respectivas obras; e a prática que envolveria o fazer artístico. Segundo Barbosa (1997) ao considerar a arte não apenas como expressão, mas como cultura, as metodologias acabaram apontando para a necessidade de contextualização histórica e de aprendizado da gramática visual.

A Semiótica Discursiva se apresenta como uma teoria da significação, atualmente sendo atualizada como teoria da apreensão de sentidos, não apenas no que diz respeito à comunicação intencional, mas buscando dar conta de toda forma de linguagem (FLOCH, 2001). Além de textos verbais e não verbais, qualquer objeto concreto e material pode ter um significado atribuído, não apenas pelo valor adicionado, pelo fato de estarem situados em uma narrativa de uso. (FLOCH, 2004). O autor esclarece que a semiótica “não pretende substituir o dizível ao visível” (FLOCH, 1985, p.75), mas sim, empenha-se em constatar as qualidades sensíveis dos textos.

---

<sup>81</sup>Para Hjelmslev (1975) tanto o plano do conteúdo como o plano de expressão possuem uma *forma* e uma *substância*. A *forma*, segundo Floch (2001) é “[...] a organização, invariante e puramente relacional, que articula a matéria sensível ou a matéria conceitual de um plano, produzindo assim, a significação”. A *substância*, por sua vez, é “[...] a matéria, o suporte variável que a forma articula. [...] a realização, num determinado momento, da forma” (FLOCH, 2001, p.11).

<sup>82</sup> “[...] semiótica sincrética, [...] caracteriza-se pela aplicação de várias linguagens de manifestação”. Sobre o assunto, o autor acrescenta que “[...] a semiótica sincrética constitui seu plano de expressão - e mais precisamente a substância de seu plano de expressão - com os elementos dependentes de várias semióticas heterogêneas” (Tradução da autora).

A Semiótica Discursiva Visual trouxe para a minha prática docente, um olhar sensível e a importância de pensar a mediação como interação social. Não como o docente que “transmite sentidos” e “verdades”, mas como aquele que mediante os subsídios desta área de conhecimento, apresenta possibilidades de exercitar o olhar dos discentes, para que eles por si próprios, com autonomia possam produzir sentidos a partir do que veem.

#### 4 . “MÃOS À OBRA”: ACESSO À ARTE NO CONTEXTO SURDO

Os estudos acadêmicos sobre propostas de ensino de artes visuais no contexto da educação de surdos mostraram-se incipientes, no geral e inexistentes no campo da Semiótica Discursiva, até onde a presente investigação conseguiu alcançar. Apesar da especificidade linguística bilíngue (Libras/Português), as propostas de ensino de artes visuais para surdos, durante algum tempo mesclam-se com a noção de que os sujeitos surdos são deficientes, ou a ideias associadas a esta concepção.

O panorama dos temas que tratam do ensino na área de artes visuais, nesta perspectiva referem-se em sua maioria a

[...] processos do fazer artístico, investigações sobre a imagem e os sentidos nela representados, sobre como alunos com deficiência leem a imagem, sobre a formação de professores especializados que atuam com alunos com deficiência, sobre programas de ensino que consideram as necessidades dos alunos com deficiência no contexto da inclusão, sobre o acesso da pessoa com deficiência aos bens culturais, entre outros. Entretanto, a produção de conhecimentos neste campo ainda se encontra dispersa – aproxima-se ora da arte-terapia e da psicologia, ora da educação especial e da educação, ora da arte e da cultura sem, contudo conseguir agregar esforços e solidificar saberes. (REILY, 2009, p.95)

Percebi que as temáticas fundamentam-se em um viés terapêutico ou clínico, do que em práticas em artes com aportes teóricos e metodológicos para a leitura de imagens, sobretudo no que tange à educação do olhar. A autora destaca que, nesta perspectiva, “[...] o ensino de arte é enfatizado como recreação, treinamento de habilidades de coordenação manual: pouco se propõe e pouco se espera quanto à expressão e inserção cultural dos alunos [...]” (REILY, 2008, p.232). Isto acaba por gerar um direcionamento da aula de arte para um fim em si mesma, sem o intuito de uma formação prática e teórica em arte. Diz a pesquisadora:

[...] o desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e a socialização. Muitas vezes, a arte trabalha com um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico [...]. (REILY, 2010, p.90)

Santos (2002), em Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais,<sup>83</sup> relata um breve histórico do ensino de arte na educação especial, tendo como marco, no Brasil o trabalho da educadora russa Helena Wladimira Antipoff<sup>84</sup>, do Movimento das Escolinhas de Arte<sup>85</sup> principalmente, o trabalho da arte-educadora Noêmia de Araújo Varela. Nesse contexto da arte na educação especial, cabe salientar também o trabalho desenvolvido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em diversas cidades brasileiras, pelas Sociedades Pestalozzi e por outras entidades similares.

Outra iniciativa citada pela autora foi a fundação do Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts do Brasil, em 1989, que mobilizou debates, exposições, congressos, festivais e diversas iniciativas sobre a arte com pessoas que apresentam necessidades especiais. Em 1999, este mesmo programa realizou um encontro no município de Pirenópolis, localizado no Estado de Goiás, reunindo dirigentes, representantes, professores, especialistas, que produziram um

---

<sup>83</sup>Trata-se do resultado da proposta de formação continuada em cursos de capacitação em Arte, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, com o objetivo de capacitar professores para atuar com alunos com necessidades especiais, como o Programa Nacional de Capacitação de Docentes do Ensino Regular, em parceria com a Associação Vida Sensibilidade e Arte/Programa Arte Sem Barreiras/Very Special Arts do Brasil. Esses cursos de capacitação em Arte ocorreram nos estados de Santa Catarina (Blumenau), Sergipe (Aracaju), Minas Gerais (Belo Horizonte), Pará (Belém) e Distrito Federal (Brasília), com uma média de 100 a 130 participantes em cada localidade, totalizando 130 horas.

<sup>84</sup>Helena Wladimira Antipoff, psicóloga e educadora russa, atuou nas áreas de educação fundamental, educação especial, educação rural ou comunitária. Criou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte, em 1929. Grande pesquisadora e educadora de crianças deficientes, integrada no movimento da Escola Nova do Brasil, foi umas das pioneiras da educação especial, em que fundou a primeira Sociedade Pestalozzi (1932), pioneira no trabalho de arte para os deficientes. Destaca-se a Fazenda do Rosário, também criada por Antipoff em 1942, por sua atuação no contexto da arte e da educação especial. Iniciou o movimento pestalozziano, instituindo cerca de 100 instituições. O seu trabalho no Brasil é continuado pela Fundação Helena Antipoff. Mais informações podem ser obtidas no *site* da Fundação Antipoff em: <http://www.fundacaohantipoff.mg.gov.br/>

<sup>85</sup>A Escolinha de Arte do Brasil foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913-1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora estadunidense Margareth Spencer (1914); é voltada fundamentalmente para o público infantil. A Escolinha recebeu forte apoio de educadores atuantes, como Anísio Teixeira (1900-1971) e Helena Antipoff (1892-1974). Helena Antipoff é especialmente ligada a Augusto Rodrigues, em função do trabalho conjunto na Sociedade Pestalozzi, por ela criada em 1948 e na qual Augusto é professor. Vale lembrar que as relações entre arte e educação especial mobilizam a Escolinha de Arte do Brasil desde o início, favorecida por convênios com a Pestalozzi e com a APAE, por intermédio de Antipoff e de Nise da Silveira (1905-1999). Essas experiências se caracterizam pela ideia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa. Com o tempo, portanto, a Escolinha de Arte do Brasil voltou-se também para o público adulto, tornando-se um importante centro de formação de profissionais que vão supervisionar experiências no Brasil e na América Latina. Informações disponíveis no *site* do Itaú Cultural em: <http://www.itaucultural.org.br>. Acesso em 02/04/2018

documento intitulado *Carta de Pirenópolis*, com diretrizes para a educação e a arte no contexto da educação especial e inclusiva. Conclui a estudiosa, afirmando:

Portanto, ser capaz de ler e de se expressar utilizando-se de linguagens artísticas é uma forma de conhecimento que possibilita a inclusão, cabendo às escolas garantir tal aprendizagem a todos os seus alunos. Nesse sentido, o ensino de arte assegura, além da produção artística por parte do aluno, a formação de público/leitor sensível, aberto ao conhecimento da diversidade de realizações em arte à qual possa ter acesso. [...] A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e de comunicação, por não partirem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a Arte representa, por excelência, um vetor de inclusão social. (SANTOS, 2002, p. 14-15).

Retomando a importância do Movimento das Escolinhas de Arte, para a educação de surdos, Magalhães (2015) comenta que a Escolinha de Arte do Brasil foi uma das pioneiras em aceitar alunos surdos:

[...] deficientes auditivos para lá foram encaminhados pela professora Ivete Vasconcelos e outros educadores, ou para lá iam espontaneamente. Frequentavam classes junto às crianças e adolescentes ouvintes e, também, no atelier de gravura, desde quando foi orientado pelo artista Osvaldo Goeldi. Alguns casos foram acompanhados até a idade adulta por artistas como Poti, Vera Tormenta, Laís Aderne, entre outros (MAGALHÃES, 2015, p. 5).

A autora ressalta o papel de Ivete Vasconcelos, docente de artes de estudantes surdos, conceituada no Brasil e no exterior, que em 1957, fundou a Escola Santa Cecília para surdos, cujas atividades incluíam atividades artísticas e palestras fomentando a importância da arte e da visualidade para este público.

Magalhães (2015) comenta que a relevância da arte também era tema constante nos projetos pedagógicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, o que resultou, em 1953, na criação do curso de Artes Plásticas<sup>86</sup>, mediante o

---

<sup>86</sup>Cabe salientar que atualmente utiliza-se Artes Visuais para a área de conhecimento em substituição à expressão Artes Plásticas. Conforme o Plano Nacional de Artes Visuais (2006), do Ministério da Cultura – MinC e da Fundação Nacional de Arte – FUNARTE: “As Artes Plásticas - como foram, até há pouco tempo conhecidas - ganharam nova dimensão. Passam a ser conhecidas como Artes Visuais. Integram o círculo das Artes Visuais aquelas formas de expressão artística que, tendo como centro a visualidade, gerem - por quaisquer instrumentos e ou técnicas - imagens, objetos e ações (materiais ou virtuais) apreensíveis, necessariamente, através do sentido da visão, podendo ser ampliado a outros sentidos. Partindo desse centro, o círculo se expande, agregando suas diversas manifestações, até que a circunferência das Artes Visuais alcance (e interpenetre) outros círculos das artes, centrados por outros valores, gerando zonas de intersecção que abrigam manifestações mistas, que não deixam de ser “visuais”, mas obedecem, com igual ou maior ênfase, a outras lógicas. Este

empenho da professora Nancy Teixeira Godoy. A autora explicita o objetivo do curso:

[...] com o objetivo de estimular e orientar os alunos com aptidões e talento artístico. Entre seus professores estavam artistas plásticos premiados e conceituados no meio artístico como a própria Nancy Godoy, Bustamante Sá, Lídio Bandeira de Mello, Manoel José Mattos, Elza Dias, Mário Toledo, Maria Celeste Monerat, entre outros que orientavam as aulas de Modelagem, Pintura, Desenho, Arte Decorativa e demais atividades da área artística (MAGALHÃES, 2015, p. 5-6).

Este contexto propiciou, em 1958, a criação da Escolinha de Arte do INES. Segundo Magalhães (2015), a metodologia utilizada recebeu forte influência de Arno Stern<sup>87</sup>. A autora também ressalta a importante passagem da artista Lygia Clark no INES.

Tourinho (2003, p. 31) ressalta que ainda há muita confusão sobre a presença da Arte no currículo escolar e que esse processo “[...] despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade”. A autora elenca alguns argumentos, sobre esse contexto, do entendimento da Arte na escola:

1 – aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2 – ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3 – Arte-Educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4 – Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas; e, finalmente, 5 – Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis. (TOURINHO, 2003, p. 31).

Tourinho (2003) assinala que atualmente assistimos à despolitização do ensino (implicações de questões como classe social, idade, gênero e etnia em

---

círculo e suas intersecções compõem o campo das Artes Visuais”. Disponível em: [http://www2.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2007/10/relatorio\\_final\\_artes\\_visuais\\_30\\_de\\_novembro.pdf](http://www2.cultura.gov.br/site/wpcontent/uploads/2007/10/relatorio_final_artes_visuais_30_de_novembro.pdf). Acesso em 07/05/2018.

<sup>87</sup>Arno Stern nasceu em Kassel na Alemanha em 1924, de origem judia, este educador artístico radicou-se na França, mediante a perseguição nazista. Desenvolveu a "Teoria da formulação" (Semiologia da expressão), dentre outros estudos. Ao relatar a arte da criança e do jovem na escola moderna, Iavelberg (2017; 2015) cita sobre a importância de Arno Stern: “O trabalho de Stern merece nossa atenção, ele acredita que o professor de arte precisa dominar a técnica educativa e conhecer os mecanismos criadores dos alunos. Para o autor a arte infantil é uma linguagem por meio da qual, ao mesmo tempo, a criança figura e simboliza. Nesse simbolismo ocorre uma formulação que provém do campo do inconsciente, que torna possível uma comunicação simbólica” (IAVELBERG, 2017, p.78). Iavelberg (2017) comenta que como a maioria dos arte-educadores modernistas, Stern é contra a criança ser ensinada a alcançar o realismo.

relação aos conteúdos e às práticas escolares); à descorporificação do aluno (anulação do corpo como presença física e sensível na sala de aula); à descontextualização da atividade artística (no sentido de adoção de certos cânones artísticos para o fazer e o apreciar arte); e à desculturalização da aprendizagem e do próprio ensino (ausência de conhecimento teórico e prático da educação, da arte e de sua função pedagógica). Sobre essas questões, Barbosa (2003, p. 14) vaticina que: “[...] somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação”. A autora esclarece que a realidade brasileira ainda é frágil com relação ao ensino de arte, pois,

[...] para as crianças das escolas brasileiras – todas elas, independente de serem alunos com deficiência – uma sólida vivência nas várias linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro) ainda não está garantida durante seus anos de escolarização no ensino básico. [...] A obrigatoriedade da disciplina de arte ainda dá margens a interpretações que dificultam a continuidade e o desenvolvimento de uma iniciação consistente nas várias linguagens artísticas (como, um ano para história da arte, um ano para o teatro, um ano para dança, um ano para artes plásticas). O aprofundamento dos conteúdos das linguagens é prejudicado pela quebra de continuidade do ensino de arte (BARBOSA, 2002, p.19)

Essa situação reflete o fato de que o ensino de arte ainda não é compreendido no contexto escolar, assim como as concepções de diversidade e subjetividade discente não o são. Reily (2010) salienta que a grande parte dos cursos de licenciatura em Artes carece de subsídios para instruir o professor para atuar nessas circunstâncias, o que acarreta que “[...] muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras” (REILY, 2004, p. 23). Este fato é explícito quando o docente vivencia a prática da docência, com estes alunos. Sabe-se que a prática é constitutiva da docência, no entanto, na dinâmica de sala de aula, os modos de produção dos alunos mobilizam uma reorganização metodológica do professor, no caso específico de alunos surdos, o professor de arte que não tiver um embasamento, linguístico e cultural da educação de surdos, para promover a participação plena e o aprendizado dos conteúdos da área para estes discentes, vai trazer subsídios para a sua prática do senso comum, provavelmente cunhado em estereótipos ou deixará a cargo como acontece muitas vezes, do



profissional intérprete que em muitos casos não tem a formação específica da área. A pesquisadora afirma que,

[...] é preciso incentivar a produção de conhecimentos que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico (REILY, 2010, p. 90).

Perlin (2002) denuncia que o que está sendo contado como a história dos surdos é uma narrativa dos ouvintes que, na maioria das vezes, representam os surdos à margem social, como sujeitos inválidos. Somente na contemporaneidade a arte passa a enfocar mais as culturas e as identidades surdas, corroborando com as concepções epistemológicas atuais deste grupo linguístico.

Estudos sobre a arte e deficiência realizados por pessoas que vivem a realidade da deficiência representam uma mudança de paradigma, resultado de um movimento internacional de organização social que impulsionou transformações nos modos que a sociedade concebe os direitos das minorias. Em última instância tais movimentos em prol da acessibilidade e dos avanços tecnológicos levam a novas políticas públicas. (REILY, 2008, p. 222).

O ensino de arte visuais contemporâneo está dedicado ao desenvolvimento de um pensamento crítico, vinculando práticas artísticas a contextos específicos e aos seus desdobramentos políticos e sociais, bem como promovendo também estratégias de reapropriação e reaproximação de minorias e coletivos marginalizados da sociedade. A arte, atualmente, assim como seu ensino, tratam de assuntos pertencentes à pluralidade cultural e social, tais como minorias raciais, questões de gênero e contextos repressivos. Ao incorporar estas questões, abre-se espaço para que essas minorias construam suas próprias representações e ideias de si e do contexto em que estão inseridas. No entanto, cabe ressaltar que se esse contexto atualmente propicia uma abertura maior que contempla a diversidade, nem sempre foi assim.

Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recai sobre o treinamento e a ocupação, com ensinamento de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram tratadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação

manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados. (REILY, 2008, p. 231).

Outro aspecto, focado por Reily (2010) refere-se ao caráter exótico das propostas de produções artísticas para pessoas com deficiência, as quais mobilizam principalmente a área médica e terapêutica<sup>88</sup> em detrimento da preocupação de uma real formação em arte para os autores. Por outro lado, a autora também ressalta a existência de pouco investimento na formação curricular básica em arte na escolarização de alunos com deficiência em desvantagem das propostas ligadas ao artesanato e a atividades manuais gerais.

#### **4.1 O *silêncio* da Arte surda e de seus artistas**

Pensar a arte no contexto da comunidade surda começa já pela própria definição do sinal de arte. Durante o processo de definição deste sinal saliento as importantes modificações ocorridas na própria sinalização da disciplina Arte. Inicialmente, o sinal estava atrelado a concepções mais *concretas*, pois era utilizado o mesmo sinal para “pintar”, “pintura (em tela)”, “pintor (de telas)”, “desenho”, ou mesmo sinalizado como algo concreto, como se o sinalizador estivesse amassando argila. Sendo a ausência deste sinal uma das preocupações deste estudo.

Cabe ressaltar que o sinal de arte (Figura 5) correspondia a todas as Artes, embora enfocasse preferencialmente as artes visuais. Com relação às especificidades (música, artes visuais, teatro, dança, moda) estes já possuíam sinais específicos. Esta questão conceitual dificultava inserir concepções contemporâneas de arte, outros meios e questões teóricas. Refletir sobre a arte não somente como prática, como fazer, mas como produto do pensamento, da complexidade do conhecimento no processo de criação e de cognição artístico.

---

<sup>88</sup>Cabe esclarecer o trabalho inovador desenvolvido por Nise da Silveira (1905-1999), mediante a recusa de aceitar formas de tratamentos psiquiátricos em uso na época, tais como o eletrochoque, a lobotomia e tantos outros criou em 1946 no Centro Psiquiátrico Nacional, no Rio de Janeiro, a Seção de Terapêutica Ocupacional, os frutos deste trabalho deram origem em 1952 ao Museu de Imagens do Inconsciente. Dados obtidos no site: <http://www.museuimagensdoinconsciente.org.br>. Acesso em 07/06/2018.

Figura 5 – Sinal de Arte<sup>89</sup>



Fonte: Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017a, p. 276)

Cruz (2016) relata que durante uma palestra ministrada por Leonardo Castilho, educador surdo do Museu de Arte Moderna (MAM-SP), em 2014, foi apresentado um novo sinal, com o intuito de representar todas as linguagens, o qual está sendo corrente seu uso em museus, escolas, encontros educativos e culturais. Trata-se de um sinal menos icônico, com o intuito de corresponder às questões conceituais atuais e mais abrangentes de Arte, envolvendo expressões e técnicas artísticas inovadoras, que incentivam a reflexão subjetiva. Como é possível observar na figura abaixo (Figura 6) o sinal de Arte passa a não ter relação com nenhum referente direto de expressões artísticas.

Figura 6 – Sinal de arte atualmente utilizado pela comunidade surda



Fonte: Cruz (2016, p. 38)

Neste estudo, adotaremos a definição de arte surda, proposta por Eiji (2016),

Entende-se Arte Surda, então como aquela que revela, direta ou indiretamente, em diferentes suportes e por diferentes linguagens, questões ligadas às culturas e às comunidade surdas, independentemente da

<sup>89</sup>Cabe esclarecer que a definição de Arte de Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017, p.246) é: “[...] área da educação cujas atividades se manifestam por meio de elementos visuais e táteis, tais como o desenho, a pintura, a escultura, etc.”.

condição física/sensorial e da assumpção identitária daquela que a produz. Decorre disso que nem todo artista surdo produz Arte Surda, e que nem toda Arte Surda é feita por surdos (EIJ, 2016, p.262).

A pesquisadora supracitada problematiza o fato de determinadas linguagens artísticas estarem destinadas para alguns tipos de deficiência e inviáveis para outros, como, por exemplo, diálogos entre a surdez e a música.<sup>90</sup> O depoimento de Caldas (2009) faz menção a este assunto:

Podemos dizer que a maioria das pessoas pode ouvir estes sons. Porém, do espaço de onde eu, autora, falo, esses são sons que não tenho capacidade sensorial de escutar, pois falo do espaço do sujeito surdo, do espaço em que as mãos falam, de um espaço, erroneamente pensado ser do silêncio, de um espaço que tem sua própria musicalidade, de um espaço que tem seu próprio ritmo, ou seja, do espaço da Língua de sinais (LS) (CALDAS, 2009, 135)

A pesquisadora faz referência à língua de sinais como fonte de apreciação, “[...] entendo-a para além de seu status de língua, de sua função de comunicação, de fala, do verbal, resgatando seu aspecto não verbal, sensível, visual e sonoro” (CALDAS, 2009, p.135). Ao refletir como o som é expresso pela língua de sinais, Caldas (2009, p.141) elenca sete características: Ritmo – relacionado com a sinalização do usuário durante o uso da língua de sinais; Movimento – refere-se ao deslocamento dos sinais, “[...] de cima para baixo; de um lado para o outro; de baixo para cima; em diagonal; em contato com o corpo; ou sem o contato com o corpo”. A Rima - a autora relaciona pelo uso das configurações de mãos- CMs, “[...] é a marca principal das poesias, em que a partir de uma CM ou um conjunto delas é criado um texto estético”. A quarta característica seria Expressões Corporais e Faciais:

[...] esta característica é uma das que considero mais difícil de pensar separadamente em termos de aspectos verbais ou não verbais. É ela que apresenta a emoção, o sentimento, a poesia da LS, estando relacionada com o sinal executado. Exemplo: O sinal de triste deve estar acompanhado da expressão triste (CALDAS, 2009, p. 141).

A pesquisadora menciona a Iconicidade – referenciando que são sinais em que “[...] são perceptíveis as formas dos objetos reais. Sua marca estética é

---

<sup>90</sup>Cabe salientar que a obrigatoriedade do ensino de arte, exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, prevê a presença da arte em suas diferentes modalidades (artes visuais, teatro, dança e música) nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Ressalta-se que no atual momento discute-se nacionalmente o que se consagrou de Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada em 21/12/2017.

evidenciada quando em sintonia com o movimento” (CALDAS, 2009, p.141). A sexta característica citada é a Intensidade – relacionada com o movimento, está atrelada aos movimentos rápidos ou lentos, com maior ou menor intensidade. A autora faz uma metáfora com as ondas do mar que podem ser fortes, fracas, vibrantes, pequenas, grandes e outras. A última característica a qual a pesquisadora alude é Posição:

[...] sua marca sonora pode ser evidenciada em momentos de contação de história. Quando o narrador assume o lugar de um outro personagem, sua posição durante a execução dos sinais marcará o jeito de cada personagem, inclusive a voz. Assim sua relação com a expressão é muito importante, [...] estará acompanhando a posição para marcar os personagens (CALDAS, 2009, p.141-142).

Caldas (2009, p.142) ressalta que o som pode ser pensado como recurso artístico, “[...] posso pensar e sentir, durante as manifestações artísticas de apreciação de LS, seus ruídos, vibrações, sensações e outros sentidos”. A autora evidencia que é através “[...] de nossa visão, do nosso olhar, de nossa faculdade ótica que nós surdos, apreciamos o som da LS”.

Sobre o aprendizado de música para surdos, Pereira; Traldi (2016) explicitam que há um grande número de surdos que se interessam por esta área e desejam tocar instrumentos musicais. O artigo trata da pesquisa de mestrado da autora, surda e professora de música para surdos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), no Município de Uberlândia, em Minas Gerais. Ela buscou, mediante a utilização de dispositivos tecnológicos, ampliar as possibilidades sensoriais de discentes de música surdos. A pesquisa culminou com o desenvolvimento de um dispositivo denominado de VIBRÁTIL, que se trata de um amplificador musical com características específicas, anatomicamente projetado para ficar sob os pés dos discentes surdos. A pesquisadora salienta que

[...] a música é normalmente excluída do convívio do Surdo. Nesse aspecto, o maior entrave em relação à musicalidade para o Surdo é o conceito preestabelecido de que a música é possível de ser apreciada apenas por pessoas ouvintes. Entretanto, existem pessoas que compartilham de outra opinião, considerando que a música não foi feita apenas para ser ouvida, mas também sentida, percebida e vivida (PEREIRA, TRALDI, 2016, p. 66).

Pereira; Traldi (2016, p.70) ao focar que a música é uma experiência sensorial, afirmam que “[...] o corpo humano capta os sons não só pelo sistema auditivo como também através das vibrações sentidas pela pele e pelos ossos”.

Refletindo sobre o contexto dos alunos surdos e vivências com a música, Finck (2009) aborda a aula de música para alunos surdos em contextos inclusivos, através de atividades práticas desenvolvidas no projeto-piloto “Oficina Sons em Movimento”. A autora tenta desconstruir o estigma de que a música não pertence ao universo do surdo e, para isso, desenvolve práticas musicais, adaptação de materiais e recursos pedagógicos, assim como conteúdos musicais com fins de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Pensar o surdo como musical pressupõe transformações das representações já estabelecidas. Ser musical não é privilégio de seres especiais e bem dotados, mas possibilidade do homem como ser. A revisão destas concepções pode dar novas perspectivas quando essas começam a transitar nas estruturas sociais, por meio dos atos comunicativos. A discussão, o debate, o compartilhar são meios para ativar as representações (FINCK, 2009, p.56)

Corroborando estas perspectivas, Haguiara-Cervellini (2003) enfatiza que os surdos possuem uma maneira própria de expressar a sua musicalidade, o que não significa que seja inferior à maneira dos ouvintes. A autora explicita a importância de estimular estas vivências musicais do seguinte modo:

O sujeito surdo deve ter todas as chances de uma vivência musical ampla que garanta o desenvolvimento de sua sensibilidade musical, lhe possibilite expressar sua musicalidade, lhe dê condições de descobrir, explorar e se apossar dos elementos musicais como recursos para citar e resgatar a prática natural e fazer a própria música (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 85-86).

No contexto musical para surdos, cito alguns grupos e musicistas que merecem destaque: Evelin Glennie<sup>91</sup>, percussionista e compositora surda escocesa, a qual demonstra que o ato de ouvir envolve muito mais que ondas sonoras. Desenvolveu uma metodologia própria, se apresentando descalça para sentir as vibrações do chão, e “abraça” os tambores para senti-los melhor. Interpreta cerca de 60 instrumentos de percussão e já foi duas vezes premiada com o Grammy. Shawn Dale Barnett<sup>92</sup>, baterista, compositor e educador surdo estadunidense, foi o primeiro

---

<sup>91</sup>Para mais informações sobre a metodologia desenvolvida por Evelin Glennie, ver: [www.ted.com/talks/lang/pt-br/evelyn\\_glennie\\_shows\\_how\\_to\\_listen.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt-br/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html)

<sup>92</sup><http://shawndalebarnett.50megs.com/bio.html>

músico surdo a estar no *top hit* do canal Music Television - MTV. Utiliza-se de recursos visuais como luzes piscando ao ritmo de sua música. Em 1987, compôs a canção “*Leave the light on*”, que alcançou o sétimo lugar na parada de sucessos “*Billboard’s Top Ten*”. Participou de shows de diversos músicos entre eles Nirvana, Skid Row, White Lion e Melissa Etheridge.

Dentre as bandas, cito a Banda Surdodum<sup>93</sup>, banda brasileira de percussão que mistura canto e dança, é sediada na cidade de Brasília no Distrito Federal. Composta por surdos e ouvintes, uma de suas vocalistas é surda: Andréia Ferreira. Para citar mais uma banda nacional, destaco Batuqueiros do Silêncio<sup>94</sup> banda de percussão, criada por Irton Silva, mais conhecido como Batman, sediada na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco. Composta por surdos utiliza recursos visuais, dentre eles elementos de percussão corporal, luzes, lanternas, um metrônomo visual que acende no ritmo em que o instrumento é tocado, com o intuito de construir frases musicais através dessas lâmpadas.

Por outro lado, ainda contextualizando a comunidade surda, vale o registro de que a arte surda mereceu destaque no documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, elaborado pela comunidade surda, anteriormente ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Este documento foi entregue ao Ministério da Educação – MEC.

No capítulo dois, daquele documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, denominado: Comunidade, Cultura e Identidade, constam dois itens: as artes surdas e as culturas surdas. Nestes dois itens, entre as reivindicações almejadas estão: bibliotecas visuais nas escolas; programas televisivos socioculturais, artísticos e educativos; promover o contato com artistas surdos e com a arte surda através de diversas expressões (fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro e outros); estimular a produção dos discentes surdos de histórias em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos, pintura e outros meios; o uso de imagens na sala de aula precisa contar algo da cultura dos surdos. Mais adiante, segue o texto do documento:

---

<sup>93</sup><https://culturasurda.net/2012/09/01/banda-surdodum/>

<sup>94</sup><http://albumitaucultural.org.br/notas/dia-nacional-do-surdo/>

[...] os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia a dia do surdo com sua produção de significados; considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos; despertar os surdos para a arte a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma; ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais; repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas; encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s; estimular entre as crianças surdas a criação de significados e vivências das cultura/s surda/s. (FENEIS, 1999)

Campello (2008) destaca a importância da *National Association of Deaf* – NAD, quando ela produziu filmes como uma tentativa de documentar e preservar a língua de sinais. A realização destes filmes durou uma década (1910-1920) registrando os poemas, as narrativas, as histórias dos surdos, bem como sinais antigos da ASL (Língua Americana de Sinais), em produções onde não constava áudio ou movimento dos lábios. A autora relata que este projeto, denominado de “Preservação da Língua de Sinais” foi idealizado pelo surdo George Veditz, ex-presidente da NAD.

Cabe ressaltar a importância das tecnologias digitais/analógicas como meio importante para contribuir na ampliação do exercício da cidadania, favorecendo a participação social, o registro e divulgação da arte surda

[...] esta tem sido uma das ferramentas mais usadas pelos surdos para produção, circulação e consumo de suas artes, para a comunicação dos artistas surdos. Ela tem se tornado fundamental para o surdo produzir, registrar, se expressar, continuar produzindo e se subjetivando como surdo, como sujeito da experiência visual. E como peça da tecnologia, a mídia vem tomando papel central na divulgação das artes surdas (BATAGLIN, 2012, p. 14)

Sacks (1998) explicita que após as pesquisas de Stokoe (1960), que apresentou uma análise descritiva da ASL (Língua Americana de Sinais), revolucionando a linguística da época, bem como apresentando os elementos linguísticos de uma língua de sinais, ela passou a ser vista como língua de fato, ou seja, com o status linguístico. Assim, posso afirmar que foram os artistas surdos os precursores em apoiar esta realidade. Segue o autor, explicitando:

[...] o primeiro movimento derivado da obra de Stokoe não foi educacional, nem político, nem social, mas artístico. O teatro Nacional dos Surdos [Nacional Theater of the Deaf – NTD] foi fundado em 1967, apenas dois anos depois da publicação do *Dictionary*. Mas foi só em 1973, seis anos



mais tarde, que o NTD encomendou, e encenou, uma peça na verdadeira língua de sinais; até então, suas produções haviam sido meras transliterações, no inglês em sinais, de peças inglesas. [...] Assim que a resistência foi vencida e a nova consciência vingou, proliferaram artistas surdos de todos os tipos. Emergiram poesia na língua de sinais, chistes na língua de sinais, canções na língua de sinais, dança na língua de sinais – artes sem igual na língua de sinais que não podiam ser traduzidas para a língua falada. (SACKS, 1998, p. 123)

Análogo aos movimentos dos artistas estadunidenses, o movimento social surdo no processo histórico de lutas e reivindicações que culminou na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, contou com o grupo de ativistas denominado “Surdos Venceremos”. Brito (2013), ao se referir à este grupo, relata que

A primeira grande demonstração pública que deu visibilidade ao movimento social surdo e à sua bandeira da oficialização da Libras foi uma passeata promovida pelo grupo *Surdos Venceremos* com o apoio estratégico da Feneis. A manifestação reuniu aproximadamente duas mil pessoas e ocorreu na orla da Praia de Copacabana, em um domingo ensolarado, no dia 25 de setembro de 1994, na cidade do Rio de Janeiro. Os ativistas desse grupo eram os atores, cenógrafos e figurinistas surdos da Companhia Surda de Teatro, que agiam sob a inspiração e a liderança de Nelson Pimenta. (BRITO, 2013, p. 146-147)

O autor enfatiza que o material gráfico produzido pelo grupo constava de cartazes, slogans, faixas, vídeos e símbolos relacionados à defesa dos direitos dos surdos e à valorização da língua de sinais. Sobre a importância do teatro para os surdos, Sommacal; Berselli (2011, p.70) mencionam as experiências do Grupo de Pesquisa Teatral Signatores, composto por surdos e ouvintes. A este respeito as autoras afirmam que as

[...] atividades dramáticas além de auxiliarem no desenvolvimento pessoal e social, abrem caminho para os surdos descobrirem uma realidade que nem sempre lhes é acessível [...]. Em contato com a linguagem dramática e artística o surdo se vê estimulado a participar também de outras manifestações artísticas e culturais, direito este que cabe a todos os cidadãos. Apropriados das técnicas que envolvem a prática teatral, os participantes estarão também qualificados artisticamente, possibilitando a difusão da arte teatral para a sua comunidade e para a sociedade em geral (SOMMACAL; BERSELLI, 2011, p. 70)

Com relação à arte teatral, em um mundo predominantemente ouvinte, pouco se compreende e se discute sobre o acesso da população surda aos espetáculos

onde há o predomínio da fala. Com o objetivo de responder a este desafio, o Teatro de Formas Animadas, também chamado de teatro de animação, pode ser um dos caminhos para minimizar esta questão. Trata-se um gênero teatral que inclui o teatro de bonecos, máscaras, objetos, sombras, imagens e formas abstratas; influenciado pelo teatro visual, artes visuais e pelo cinema, resulta em um híbrido de experimentação estética, conceitual e dramatúrgica.

O Festival Internacional de Teatro de Animação – FITA que ocorre em Santa Catarina, é um exemplo de festival que leva em consideração a valorização da cultura surda, e a forma como ela possibilita um outro jeito de ver o mundo, explorando outros sentidos e outras formas de expressão. Isto inclui material de divulgação com vídeos em Libras, sinalizando em sua programação as peças que são acessíveis para este público. Em sua programação (Figura 7), as peças que são acessíveis para o público surdo, aparecem marcadas com o ícone que corresponde à língua de sinais.

Figura 7 – Detalhe da Programação do 6º FITA

CENTRO DE CULTURA E EVENTOS UFSC	20h <b>O CANO</b> Circo Udi Grudi (DF)	15h <b>TRES HISTORIAS TRES</b> Angeles de Trapo (Espanha)	20h <b>ACORDA, ZÉ! A COMADRE TÁ DE PÉ</b> Grupo Moitará (RJ)	15h <b>ACORDA, ZÉ! A COMADRE TÁ DE PÉ</b> Grupo Moitará (RJ)	10h / 15h <b>RABISCO, UM CACHORRO PERFEITO</b> Maracujá Laboratório de Artes (SP)	10h / 15h <b>O SÍTIO DOS OBJETOS</b> Mariza Basso Formas Animadas (SP)	15h / 20h <b>POEMES VISUALS</b> Cia. Jordi Bertran (Espanha)
							

Fonte: <http://www.fitafloripa.com.br/6fita>

Cito entre os grupos de Teatro de Animação nacionais que compartilham do encontro de técnicas e estéticas deste gênero teatral e a Libras, Bibi&Nati, composto por Rodrigo Custódio da Silva e Natália Schleder Rigo, atuando desde 2011.

Sobre as artes dramáticas Lulkin (1997), faz menção ao desenvolvimento do sujeito surdo.

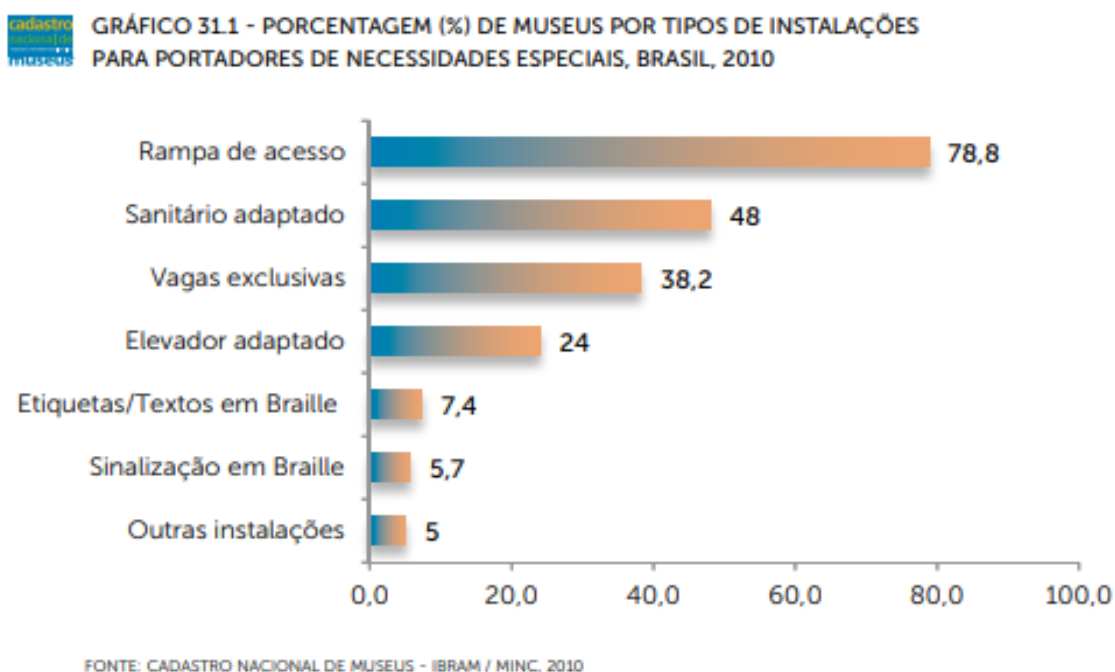
As atividades dramáticas produzem uma gama de eventos e falas que constituem uma memória histórica. Essa memória histórica constitui no sujeito surdo, uma voz que deve ser privilegiada, quando em contato com a cultura da maioria ouvinte. [...] Ao reconhecermos o estatuto da língua de sinais e da expressão cultural própria do estudante surdo, estaremos consolidando uma memória histórica social fundamental para o avanço das condições de educação do sujeito surdo. Esta memória está composta em

parte, pelas performances cênicas: teatro, histórias sinalizadas, piadas, poesia sinalizada. (LULKIN, 1997, p.65)

Ainda que as artes dramáticas façam parte da cultura surda, mediante histórias contadas em línguas de sinais e outras expressões corporais, Sommacal; Berselli (2011, p.71) fazem menção ao fato de que “[...] não há material teórico suficiente e de fácil acesso sobre estas práticas”. As autoras salientam que há a necessidade de produção de materiais pedagógicos e publicações para fomentar discussões sobre o teatro surdo.

Assim como o teatro, o acesso do público surdo aos museus precisa ser repensado. Na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, em 2010 (IBRAM, 2011), junto aos museus cadastrados.

Figura 8 – Tipo de instalações para atender pessoas com deficiência.



Fonte: IBRAM (2011, p.104)

A Figura 8, mostra que 50,7% possuem instalações adequadas para atender ao público com deficiência. No entanto, o conceito posto de acessibilidade enfoca as barreiras arquitetônicas, pois em sua maioria, ou seja, 78,8% mencionaram a rampa de acesso como o recurso mais oferecido. Nota-se a presença de etiquetas/textos em Braille, citado por 7,4% dos museus, enquanto que a presença de mídias (audioguias/videoguias) com conteúdos em Libras, intérpretes de Língua de sinais,

mediadores surdos e outros recursos não foram sequer mencionados, enfatizando a invisibilidade do público surdo. O acesso pleno ao museu não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos de acessibilidade, mas passa também pela formação de profissionais capazes de lidar com este público e com sua especificidade linguística.

Sobre a importância da presença de mediadores surdos, Costa; Lameirão; Boas (2017, p.125), ressaltam que “[...] o encontro de surdos com seus pares na posição de mediadores/educadores no museu, afeta de maneira positiva a visita, fazendo com que se vejam refletidos no outro e mais abertos a essa experiência”.

Um dos exemplos bem sucedidos para se rever o papel dos museus das políticas públicas e do turismo cultural para públicos diversos, é o do trabalho desenvolvido pela museóloga e educadora de museus Amanda Tojal, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, intitulado Programa Educativo Públicos Especiais - PEPE. A autora estudou a monitoria no Museu de Artes para Públicos Especiais, sendo percussora neste tipo de trabalho no Brasil, no início dos anos noventa. Iniciou suas investigações no Museu de Arte Contemporânea da USP, posteriormente, implantou uma equipe multidisciplinar na Pinacoteca do Estado de São Paulo, subsidiando com suas pesquisas anteriores sobre o acolhimento aos públicos especiais no museu de arte. Dentre as ações do Programa, foram desenvolvidos materiais de apoio multissensorial, catálogos com as obras do acervo nas versões em audioguias<sup>95</sup>, videoguias<sup>96</sup>, Braille e Libras, além da contratação de um mediador/educador surdo efetivo em seu quadro de servidores. Em suas pesquisas, Tojal (1999, 2007) aprofunda as justificativas para o seu trabalho e oferece subsídios para a organização de projetos educativos em museus para públicos especiais.

Outra instituição cultural que merece destaque na acessibilidade do público surdo e possui mediadores/educadores surdos, videoguias em Libras, legendas bem como publicações em Braille nas obras é o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM-SP. Coordenado pelo educador surdo Leonardo Castilho, juntamente com um

---

<sup>95</sup>Audioguia pode ser definido como um “sistema eletrônico com áudio que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas” (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

<sup>96</sup>Videoguia é o “sistema eletrônico com áudio e vídeo que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas, inclusive oferecer a tradução em Libras das informações”. (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.300).

grupo de ativistas da comunidade surda, em 2008 criou o Corposinalizante<sup>97</sup>, um coletivo que desenvolve projetos culturais, documentários, performances e intervenções poéticas e artísticas que dão visibilidade à identidade surda e à cultura dos jovens. Responsável pela criação do Slam do Corpo em parceria com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e o Sarau do Burro, trata-se de um sarau de experimentações poéticas em (e com) Língua de sinais. A instituição promoveu algumas edições do *Sencity*, um evento cultural multissensorial produzido com a colaboração da comunidade surda, para surdos e ouvintes. O MAM – SP, ainda promoveu experiências sensoriais, aliando música, cheiros, paladar, vibrações, projeções, performances, luzes, poesias e imagens.

A ação educativa do MAM – SP desenvolveu desde 2002, o projeto “Aprender para Ensinar”<sup>98</sup>, com o intuito de oferecer formação para educadores e mediadores surdos.

O projeto “Aprender para Ensinar” foi concebido depois de se constatar que, nas visitas de grupos de alunos surdos às exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo, havia um longo processo de tradução e interpretação no diálogo entre os grupos de visitantes surdos e o educador-artista (EA) do museu. Este, por desconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tinha seu discurso traduzido pelo professor-intérprete que acompanhava o grupo, que, por sua vez, não estava familiarizado com os conteúdos da arte. Essa situação tinha como contrapartida a intensa comunicação dos visitantes surdos entre si, por meio de gestos, olhares e expressões, mas nada do que eles diziam chegava ao EA. A dificuldade de comunicação entre o educador-artista e os visitantes surdos levava a atenção de todos mais para o que estava sendo dito e traduzido do que para a exposição em si ou para a experiência que poderia ser vivenciada a partir do contato com as obras expostas. O interesse dos visitantes pela exposição era notável, mas suas dúvidas, questões e reflexões não eram suficientemente exploradas, por causa do longo percurso de comunicação estabelecida entre o educador-artista do museu e o grupo. Com a intenção de que os surdos pudessem ser recebidos no museu em sua “língua primeira”, nasceu a idéia deste projeto: formar jovens surdos para que recebessem os visitantes surdos nas exposições do museu (LUCENA; MUSSI; LEYTON, 2008, p.89-90).

Atualmente um dos panoramas mais sistematizados de artes visuais surdas é o estadunidense. Desde 1864, com a criação da Universidade Gallaudet (Gallaudet

---

<sup>97</sup>Corposinalizante IN: <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/2009/11/1-ano-do-corposinalizante.html>

<sup>98</sup>Segundo Lucena; Mussi; Leyton (2008, p.89-90), o projeto "Aprender para Ensinar" é parte do programa Igual Diferente do Setor Educativo do MAM-SP. De 2002 a 2007, o projeto foi realizado em parceria com a escola de educação infantil e ensino fundamental para crianças e jovens surdos da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação – DERDIC e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Em 2008, o "Aprender para Ensinar" ampliou suas parcerias. Atualmente, integram o curso alunos e profissionais da DERDIC, da Escola para Crianças Surdas Rio Branco, da Fundação Bradesco, do Colégio Radial e Instituto Santa Terezinha.

University)<sup>99</sup>, uma instituição bilíngue (Língua Americana de Sinais e Inglês) passou a oferecer um curso de bacharelado em Artes e diversos cursos na área artística, o que vem contribuindo para atender estudantes surdos ou com problemas de audição. Localizada em Washington, D.C. A Gallaudet recebe aproximadamente 1.600 estudantes de graduação e pós-graduação, que podem escolher entre mais de 40 cursos de bacharelado em artes e ciências, ou então entre mestrados, certificados e doutorados em várias outras áreas de estudo. Alguns dos cursos oferecidos em arte e design são: História da Arte, Mídia Digital, Arte e Design de Mídia, Design Gráfico, Fotografia.

Sobre esta questão Sonnenstrahl (2002) faz um mapeamento da história da arte de artistas surdos nos Estados Unidos. Sua pesquisa apresenta casos isolados de artistas, do século XVIII ao XX. A autora reúne uma coletânea de mais de 60 artistas surdos estadunidenses, incluindo mais de 300 obras, desde a época colonial até os dias atuais. Artistas como William Mercer (1765 - 1839), Jonh Brewster (1766 - 1854), George Catlin (1796 - 1872), James Hosley Whitcomb (1806 - 1849), Albert Newsam (1809-1864), Augustus Fuller (1812 - 1873), Jonh Carlin (1813 - 1891) constam do seu levantamento. A autora procura conscientizar os leitores sobre a importância histórica e cultural da arte, através da valorização dos artistas surdos, como contraponto à hegemonia de artistas ouvintes.

Na década de 1970, o artista visual Chuck Baird organizou uma colônia de artistas surdos no Texas, Estados Unidos, intitulando de *Spectrum-Focus on Deaf Artists* e assumindo a coordenação de artes visuais. Fruto deste movimento, em maio de 1989 um coletivo de artistas surdos se reuniu para um seminário de quatro dias imediatamente antes da Deaf Way Festival, um festival de artes da Universidade Gallaudet. Neste encontro, liderado por Betty G. Miller, Paul Johnston e Chuck Baird, foi produzido um manifesto definindo Surdos Cultura Arte, que denominaram de De'VIA, abreviação *Deaf View/Image Art*. O manifesto reitera que as artes surdas podem ser criadas por artistas surdos ou ouvintes, desde que a intenção seja criar uma obra que esteja atrelada às experiências vivenciadas na comunidade surda, em toda a sua dimensão cultural, política e histórica.

---

<sup>99</sup>Informações disponíveis no site: <http://www.gallaudet.edu/department-of-art-communication-and-theatre/art-and-media-design>. Acesso em 12/06/2018.

Outro coletivo expressivo de arte surda estadunidense é o *Deaf Arts Network* – DAN. Fundado em Melbourne, nos Estados Unidos, em 2000. Dedicar-se a aumentar a participação de surdos e de ouvintes envolvidos com a cultura surda, nas artes em suas mais diversas expressões.

No Brasil, a divulgação e sistematização das artes visuais surdas ainda é tímida; no entanto, destacam-se alguns nomes como: Raph Odrus que adotou este nome (surdo de trás para frente) dedica-se ao estilo de grafitti Throw-up, o qual é geralmente constituído por um contorno e camada de várias cores (ODRUS, 2015); Marcos Anthony possivelmente o primeiro arquiteto surdo de Minas Gerais, dedica-se à pintura, influenciado pelo fauvismo, modernismo e expressionismo (ANTHONY, 2015). Segundo Eiji (2016) Billy Saga é um exemplo de um artista não-surdo que produz arte surda; Bruno Vital, é outro artista visual de destaque; Fernanda de Araújo Machado é artista visual, atriz e poetisa e Antônio Edgard de Souza Pitanga consagrado como escultor.

Em outros países, destacam-se alguns nomes: Francisco Goulão (Portugal); Rolando Sigüenza (México) Jennifer Tandoc (Filipinas/EUA); Jennifer Lescouë (França); Albert Fischer (Alemanha); Aleksander Martyanov (Rússia); Amit Vardhan (Índia); Ángel Málaga (Espanha); Arnaud Balard (França); Denny Guinn (Canadá); Dieter Fricke (Alemanha) Ganesh Shetty (Índia); Hideto Noritomi (Japão); Igor Kolombatovic (Iugoslávia); Iris Aranda (Panamá); Jamaluddin Ansari (Índia); Jiayi Zhou (China); Leon Lim (Malásia); Luisella Zuccotti (Itália); Maryam Hafizirad (Irã); Pratigya Shakya (Nepal); Rachel Coppage (Reino Unido); Rommel Agravante (Filipinas); Uzi Buzgalo (Israel); todos artistas surdos de renome.

Dentre um dos artistas mais conhecidos, podemos citar Goya. Segundo Hagen (2003); Carriere (2007) o pintor espanhol Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828) nasceu ouvinte, mas perdeu a audição aos 46 anos devido a enfermidade que provocou uma surdez profunda, ocasionando mudanças no seu estilo de pintar, pois as cores tornaram-se mais escuras e seu modo de pintar tornou-se mais livre e expressivo.

Salienta-se a importância do Atulyakala, que pode ser traduzido como 'algo sem comparação', o primeiro estúdio de designers surdos no mundo, localizado em Nova Delhi, na Índia, criado em 2013. Além dos projetos gráficos, de produção e comunicação visual, Atulyakala oferece formação gratuita mediante a oferta de diversos cursos na área para alunos surdos na Língua Indiana de Sinais - LIS. Para

divulgar a ISL, o Atulyakala oferece aulas para pessoas ouvintes ministradas por um professor surdo. Além de oferecer aulas, eles também tentam preencher a lacuna entre comunidades surdas e ouvintes, criando eventos e workshops envolventes.

Outra referência do design surgiu das pesquisas da Universidade Gallaudet, do Projeto *DeafSpace* - DFP em 2005., desenvolvido por Hansel Bauman, Robert Sirvage, entre outros. O DFP desenvolveu um catálogo o *DeafSpace Guidelines*, com mais de cento e cinquenta elementos distintos de design arquitetônico do DeafSpace, que abordam os cinco principais pontos de contato entre as experiências surdas e o ambiente construído: espaço e proximidade (para manter uma comunicação visual clara em línguas de sinais necessita da dimensão básica do espaço entre as pessoas e o layout básico de mobiliário e espaços de construção); o alcance sensorial (os surdos “lêem” as atividades em seu ambiente através de uma sensibilidade aguda de sinais visuais e táteis, em virtude disso a conscientização espacial “em 360 graus” para facilitar a orientação); a mobilidade e proximidade (um design adequado da circulação e dos espaços que permitam a segurança dos sinalizadores); a luz e cor (iluminação, brilho, padrões de sombra, luz de fundo, podem prejudicar a comunicação visual e provocar fadiga ocular, bem como a sugestão de contrastes de cores e o uso de cores claras) e por último a acústica (relacionada com os diferentes graus de audição, pela reverberação causada por ondas sonoras refletidas por superfícies de construção rígidas). Comum a todas essas categorias são as ideias compartilhamento das comunidades surdas, linguagem visual e a promoção da segurança pessoal e bem-estar.

Uma obra que merece destaque é o dicionário biográfico de pessoas surdas nas artes e nas ciências, organizado por Harry Lang e Bonnie Meath-Lang (1995). Nesta compilação os autores reuniram biografias de personalidades surdas do meio artístico (atores, artistas visuais, poetas, músicos e bailarinos). Outra investigação sobre personalidades surdas, produzida por Carroll; Mather (1997) mencionam a presença de surdos em todos os campos de conhecimento que se destacaram na história (cientistas, historiadores, atletas e outros) No campo das artes, as autoras citam o músico e compositor Ludwig Van Beethoven (1770-1827); no campo das artes visuais, Douglas Tilden (1860-1935) Juan Fernandez Ximeres de Navarette (1526 – 1579), Sir Joshua Reynolds (1723-1792) e Bernardino di Betto Biagi (1474-1513).



Investigar o contexto de arte para surdos, o conhecimento da produção artística visual de determinado grupo sociocultural torna-se importante para dar visibilidade e empoderamento a ele, não esquecendo da produção artística já existente em diferentes períodos da arte, tanto a nacional quanto a internacional, a local e a regional, para estabelecer diálogos que a estética contemporânea permite. Isto foi sistematizado por Strobel (2009, p. 66) quando afirma que “[...] 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”. Barbosa (2000) faz menção à esta questão quando menciona que,

[...] todo brasileiro e brasileira tem garantido pela Constituição o direito de, através da arte, contemplar sua própria cultura e a dos outros, qualquer que seja o nível intelectual e/ou a diferença físico-mental ou social que ameaça separá-la dos outros que constituem a maioria (BARBOSA, 2000, p.8)

Nesse contexto, vale ressaltar o espaço e o papel das artes e do docente de artes para a comunidade surda, em relação à ampliação do repertório estético dos alunos, o auxílio para posicioná-los criticamente sobre as questões da arte, da vida social e da cidadania. A este respeito:

O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção da sua identidade, caso contrário, sua experiência vai torna-lo um sujeito sem possibilidades de auto identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural (PERLIN, 2000, p.24).

As reflexões e as teorizações apresentadas neste item mostram algumas das minhas inquietações. Relacionam-se com ensino de arte na contemporaneidade para discentes surdos que se aproxima cada vez mais do cotidiano e das diferentes esferas das interações humanas, comunicando diferentes sistemas de representações, fugindo de um olhar hegemônico e de uma totalidade de “verdade”, proporcionando assim representatividade para quem, muitas vezes, não se encontra nos padrões da mídia, na história da arte, nos livros de arte, nos materiais pedagógicos e no sistema de ensino de arte atual.

Atualmente, vários artistas e, entre eles, os artistas surdos, ressignificam a experiência artística e o papel do espectador, transformando-o em sujeito ativo e não mero observador passivo, problematizando o olhar do outro, exigindo do

espectador uma postura muito mais participativa. O uso das produções de artistas surdos parece representar um dos recursos/conhecimentos significativos para viabilizar o desenvolvimento cognitivo de alunos surdos e repensar a escola socioinclusiva, a partir de uma reorganização, uma reestruturação nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a considerar e a minimizar o silenciamento da arte surda no ambiente escolar e social.

## 5. IMAGEM TAMBÉM SE SINALIZA

*Depois de seis anos de contato com a comunidade surda e cinco anos de IFSC, assumi sozinha duas turmas de surdos, para ministrar a unidade curricular de Linguagem Visual<sup>100</sup>, para o curso técnico integrado de Comunicação Visual. Relato sozinha, porque até então pude contar com profissionais intérpretes junto comigo nas aulas que ministrei, o que me mantinha mais segura e de certa forma numa zona de conforto. Neste tempo fui buscar diversas capacitações em cursos de Libras, em universidades: Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e na Associação de Surdos da Grande Florianópolis – ASGF, o que não me tornou proficiente, mas fluente. Já tinha experiência de aprendizado de outras línguas estrangeiras, mas nada se compara ao aprendizado de uma língua de sinais<sup>101</sup>, é o teu corpo e o teu olhar que precisa desaprender para aprender. Mediante esta situação, iniciei meu primeiro dia, explicitando as minhas inquietações para ministrar aula em uma língua que não era minha primeira língua. relatei aos alunos que eu tinha domínio na área de artes visuais, mas que eles precisariam saber as minhas limitações. Eles preferiam que eu atuasse sozinha, pois segundo eles, eu tinha formação na área, me fazia entender e eles não teriam mediação, receberiam as aulas diretamente em língua de sinais. Um dos meus primeiros desafios iniciou já no plano de ensino, apresentado em Língua Portuguesa e explicando em Libras, a qual me dei conta da ausência de muitos sinais específicos da área de artes visuais, indispensáveis para minha prática docente. E isto consiste no problema da presente pesquisa, sendo que a hipótese é que, em conjunto com os discentes é possível criar sinais para suprir a lacuna que eventualmente como neste caso, ainda não existiam mas naquela ocasião, quando não havia o sinal que eu necessitava para ensinar-lhes o conteúdo de artes, eu utilizava o recurso da datilologia, ou seja soletrar a palavra utilizando as configurações de mãos, que correspondiam as letras do alfabeto e explicando o conceito desta palavra. Este processo leva tempo, o que acarreta algumas vezes o desinteresse do aluno se utilizado constantemente. Uma de minhas escolhas foi de priorizar as minhas explicações em Libras junto com esta turma de discentes surdos e assumir mesmo que momentaneamente, alguma fragilidade em relação ao conteúdo, o que fui buscando posteriormente.*

Tenho consciência que a Libras, permite expressar qualquer conteúdo, como uma língua outra qualquer. Sobre esta questão Quadros; Karnopp (2004, p.35) mencionam que “[...] não há limites práticos para a ordem, tipo ou qualidade de uma conversação em sinais, exceto aqueles impostos pela memória, experiência,

---

<sup>100</sup>A ementa desta unidade curricular consta: Elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, forma, profundidade, superfície, transparência, volume, direção, luz, cor, escala e movimento e sua organização compositiva (semelhanças e contrastes, ritmo e proporções). Fundamentos sintáticos da composição: equilíbrio, tensão, atração e agrupamento, figura e fundo. Percepção visual. Técnicas de composição. A visualidade sob o aspecto das línguas de sinais. Estudo da natureza e das características das linguagens visuais (bi e tridimensional) e seus relacionamentos, trabalhando suas especificidades.

<sup>101</sup>Sobre o aprendiz ouvinte de língua de sinais, Gesser (2012, p.67) explicita que “[...] o aprendiz de línguas [...] também é influenciado por suas experiências de vida, trazendo para o aprendizado seus anseios, metas e crenças, que afetam em grande medida suas atitudes em relação à Libras e, igualmente, a seu próprio aprendizado.

conhecimento de mundo e inteligência”. Segundo Brito (1997, p.2) “[...] as línguas de sinais [...] permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano”. No entanto conforme o meu estágio de aprendizado da Libras, adotei o que Gesser (2012) denomina de “educação centrada no conteúdo”, trata-se de

[...] estudo simultâneo da língua-alvo e do conteúdo, disciplina e/ou assunto. O conteúdo é o que ditaria as formas e sequências linguísticas, e a língua passa a ser meio cuja finalidade vai além da proficiência linguística. [...] Assim, concomitantemente à construção de conhecimentos em matemática ou geografia, por exemplo, adquire-se a língua-alvo (GESSER, 2012, p. 126).

A Libras, como qualquer outra língua é viva, está em constante modificação, se constrói no seu uso, se desenvolve quando colocada em prática e a terminologia<sup>102</sup> surge mediante a necessidade de seus usuários. Cruz (2016) ressalta que

A criação de sinais é bastante debatida entre os pesquisadores da área e a comunidade surda. A postura ética a ser adotada é a do diálogo e da validação dos interesses dos alunos. É importante que haja participação do surdo, seja pela figura do aluno, do instrutor ou de formadores surdos, no desenvolvimento destes sinais provisórios. Assim, sinais novos podem ser adotados a fim de compor o repertório de um grupo específico de aprendizes e docentes. Concluído o projeto ou o plano de aula, estes sinais provisórios, que atenderam aos propósitos de facilitar a comunicação dentro da aula, podem simplesmente deixar de ser utilizados ou, caso seu uso se consolide dentro da comunidade surda, podem ser incorporados definitivamente à língua de sinais. (CRUZ, 2016, p. 37)

Ratificando como funciona a criação terminológica de novos sinais, Nascimento (2009) alerta que é preciso conscientizar os discentes surdos, principalmente dos cursos de graduação, que

[...] a respeito dos processos de construção terminológica permitirá o enriquecimento ainda mais acelerado da LSB, e a rápida sistematização e divulgação dos neologismos terminológicos acarretará o acesso e o domínio mais rápido, também, dos intérpretes para adequarem sua tradução ao contexto emergente (NASCIMENTO, 2009, p.58)

---

<sup>102</sup>Stumpf (2005) esclarece que se utiliza o neologismo sinalário para se referir ao vocabulário de um determinado conteúdo em língua de sinais usado pela comunidade surda.

Sobre o uso da datilologia, Campello (2008) afirma que era muito usada como metodologia de ensino durante um período da educação de surdos, pois consistia em ensinar mais facilmente aos surdos a prática da leitura usando o alfabeto manual. Trata-se de um sistema de representação, quer icônica, quer simbólica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, mediante o uso das configurações de mãos.

Era um dos recursos visuais de aprendizagem mecânica e de memorização, pois a leitura com a grafia estampada nos papéis e com a datilologia, por meio de soletração, permitia captar mentalmente cada letra, assim como a leitura das crianças não surdas que, ao ler, soletram cada letra em voz alta. Cada letra soletrada e seu uso se dirigem para o canal auditivo e as captações são gravadas em memória auditiva para ajudar a distinguir as diferenças das letras e seus sons. No caso das crianças Surdas, ao lerem, soletram cada letra com as mãos. Cada letra soletrada e sua visualidade gráfica vão para os olhos e as captações são gravadas em memória visual para ajudar a distinguir as diferenças das letras grafadas (CAMPELLO, 2008, p. 51-52).

Segundo Carvalho (2007, 2009, 2011), um dos primeiros registros de datilologia foram encontrados na Espanha. Nos estudos da obra do monge franciscano Mechor Sánchez de Yebra (1526-1586), intitulada *Refugium Infirmorum* publicada em 1593, ele afirma que a fonte original desse alfabeto é San Buenaventura (Frei Juan de Fidanza, 1221-1274). Este alfabeto gravado em xilogravura<sup>103</sup>, letra a letra, formava parte das estratégias para a confissão dos surdos. Posteriormente, Ponce de León<sup>104</sup> desenvolveu um método de ensino para surdos, utilizando o alfabeto manual<sup>105</sup> que ajudava os surdos a soletrar as palavras. No entanto, foi Juan Pablo Bonet, quem sistematizou os estudos de Ponce de León e, em 1620, publicou um livro com o título de *Reduction de las letras y Arte para enseñar á hablar los mudos* (Figura 9).

---

<sup>103</sup>No Glossário de Técnicas Artísticas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS define xilogravura como gravura em madeira trabalhada na superfície perpendicular às fibras da prancha. A impressão se dá a partir da superfície do bloco, retirando-se as partes que devem permanecer brancas. É uma antiga técnica, de origem chinesa. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervo\\_artes/glossario/xilogravura](http://www.ufrgs.br/acervo_artes/glossario/xilogravura). Acesso em 22/06/2018.

<sup>104</sup>Carvalho (2007, p.19) relata que Pedro Ponce de León (1520-1584) seria considerado o primeiro professor de surdos. Monge da ordem dos Beneditinos viveu em Oña, Espanha, e o seu trabalho serviu de base a vários educadores de surdos. Ramos (2014) relata que seu método incluía datilologia, escrita e fala.

<sup>105</sup>Strobel; Fernandes (1998, p. 36) relatam que “[...] o alfabeto manual é utilizado para soletrar os nomes de pessoas, de lugares, de rótulos, etc., e para os vocábulos não existentes na língua de sinais”.

Figura 9 – Reduction de las letras y Arte para enseñar á hablar los mudos



Fonte: <https://historiaragon.com/2017/01/05/juan-de-pablo-bonet/>

Goldfeld (1997); Carvalho (2007, 2009, 2011) ressaltam que também outras publicações influenciaram o uso da datilologia, como as propostas por John Bulwer<sup>106</sup> (1606 - 1656), que tentou registrar o vocabulário contido em gestos e movimentos corporais e, em 1644, publicou *Chirologia, ou a Linguagem Natural da Mão*<sup>107</sup> (Figura 10), juntamente com um texto complementar intitulado *Quiromania, ou a Arte da Retórica Manual* (Figura 11), o qual consistia em uma coleção ilustrada de gestos com as mãos e os dedos, destinados a um orador para memorizar e executar enquanto fala.

Posteriormente, em 1648, John Bulwer publicou *Philocopus, ou o Amigo do Homem Surdo e Mudo*, o qual consta como o primeiro livro a relacionar a surdez e o problema da linguagem.

<sup>106</sup>Segundo Carvalho (2007), John Bulwer foi um médico e filósofo inglês, que em suas publicações não se refere diretamente à Língua de sinais, ainda que com pouca experiência e recursos financeiros, foi a primeira pessoa a tentar propor a educação de surdos e criar uma academia, sem sucesso. As formas de mão descritas na *Chirológia* ainda são usadas na Língua de sinais Britânica hoje.

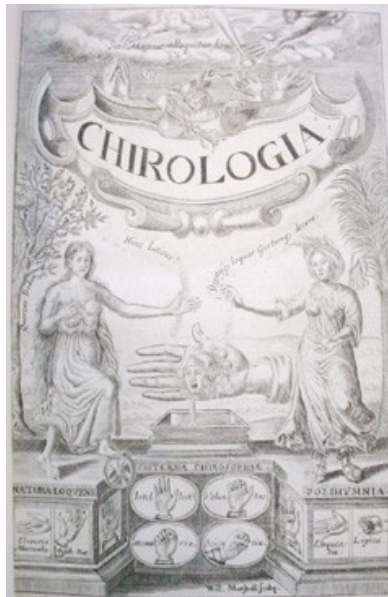
<sup>107</sup>Goldfeld (1997, p. 28) salienta que em “*Chirológia* [...], J. Bulwer acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos e, [...] em *Philocopus*, [...] afirma ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral”.

Figura 10 - Página do livro *Chirologia*.



Fonte: <https://publicdomainreview.org/collections/>

Figura 11 - *Chirologia*: ou a linguagem natural da mão.



Fonte: <http://beckerexhibits.wustl.edu/chirologia-or-the-natural-language-of-the-hand-1644/>

Sobre os materiais que utilizaram imagens referentes à datilologia, podemos citar o caso no Brasil, de Flausino Jose da Costa Gama<sup>108</sup>, que publicou a

<sup>108</sup>Segundo Reily; Sofiato (2011), Flausino Jose da Costa Gama foi ex-aluno do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, no século XIX. Devido à suas habilidades técnicas e artísticas, ao inestimável trabalho de iconografia, assumiu o posto de "repetidor" nesta instituição de 1871 a 1879.

*Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*<sup>109</sup>, em 1875, obra considerada a primeira da Língua Brasileira de Sinais. Reily; Sofiato enfatizam que (2011, p.662) “[...] a obra de Flausino constitui-se basicamente de 382 estampas, compostas por imagens referentes aos sinais que foram escolhidos para compor o léxico e, também pelos verbetes em Língua Portuguesa correspondentes ao significado desses mesmos sinais”. As autoras salientam sua importância em termos históricos, culturais e linguísticos. No entanto, alertam para a polêmica que se criou na história da origem da Língua Brasileira de Sinais, acerca do livro de Flausino, pois trata-se de uma cópia das imagens do dicionário do surdo francês Pierre Pélissier, obra datada de 1856.

Quadros; Karnopp (2004), destacando as dificuldades de expressões, esclarecem que os usuários da Libras utilizam a datilologia, ou seja

[...] soletram palavras do português em uma variedade de contextos, para introduzir uma palavra técnica que não tem sinal equivalente. [...] Soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 88)

Oliveira; Stumpf (2013, p.223) corroboram também esta questão, ressaltando “[...] a soletração um recurso utilizado como espécie de ‘empréstimo’ enquanto não existe um ‘sinal’ considerado adequado para representar o conceito estudado”.

Portanto, a datilologia surgiu pelo anseio de comunicação das expressões linguísticas quando não há um sinal específico, e por este motivo foi utilizada. Como um dos meus maiores questionamentos em sala de aula era a falta de sinais que eu precisava para ensinar conceitos da linguagem visual, recorri a um recurso importante utilizado para auxiliar na pesquisa de terminologias em artes visuais. Trata-se dos Elementos Básicos da Linguagem Visual (o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento), além disso, dediquei-me a buscar fontes como a consulta aos dicionários de Capovilla; Raphael (2001a, 2001b, 2009), nas enciclopédias de Capovilla; Raphael (2009a, 2009b, 2009c, 2009d), no dicionário da Língua de Sinais do Brasil de Capovilla; Raphael; Temoteo; Martins (2017a, 2017b, 2017c); no dicionário digital de Libras da

---

<sup>109</sup>Rocha (2011) esclarece que se trata de um dicionário iconográfico contendo registros dos sinais praticados pelos surdos, na segunda metade do século XIX, na província do Rio de Janeiro, onde sempre funcionou o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.



Acessibilidade Brasil (ACESSIBILIDADE BRASIL, 2006), dicionários online: Libras- UDESC<sup>110</sup>; Dicionário LIBRAS<sup>111</sup>; Dicionário Ilustrado LIBRAS<sup>112</sup>; Acesso Brasil<sup>113</sup>. Para enriquecimento da pesquisa, a título de curiosidade, pois trata-se de outra língua de sinais, foi consultado também um dicionário virtual da Língua Americana de Sinais (*American Sing Language – ASL*)<sup>114</sup>. Mediante este primeiro levantamento de dados encontrei sinais relevantes para vários dos elementos que constam na ementa da unidade curricular, a qual eu devia ministrar em minhas aulas.

*Como já havia previamente encontrado vários verbetes que me interessavam sobre os Elementos Básicos da Linguagem Visual, resolvi experimentar o uso de dicionários com meus alunos. Levei alguns dicionários de língua de sinais disponíveis na biblioteca e escrevi alguns links de dicionários online. Iniciamos pelas cores, primeiramente mostrei o círculo das cores, e fui perguntando o sinal de cada cor. Esta atividade transcorreu sem problema algum. Solicitei que procurassem os sinais das cores nos dicionários, para compararmos com os sinais que conhecíamos e para vermos outros sinais de cores. Expliquei a questão das variações lexicais, ou seja, o uso de palavras distintas para designar o mesmo referente que variam de uma região para outra. No entanto, os verbetes nos dicionários se encontram em Língua Portuguesa, percebi que surgiu um clima de apreensão. Questionei o que estava acontecendo, se tinham entendido o que eu havia sugerido. Um aluno respondeu que sim, mas que preferia que eu escrevesse o nome das cores no quadro. Já tinha conhecimento das questões que envolviam a aquisição da Língua Portuguesa por surdos, que muitos alunos surdos no percurso de sua trajetória escolar, não percorrem de maneira satisfatória o caminho de elaboração da língua escrita na L2 (Língua Portuguesa) e também sem terem proficiência em sua L1 (Libras). É um caminho tortuoso que prescinde de muitas pesquisas com relação à aquisição da Língua Portuguesa por surdos. Percebi que não seria tão fácil inserir a escrita nas atividades, mas expliquei que era importante conhecerem os termos escritos em Língua Portuguesa, desta forma escrevi todos os verbetes que eu tinha a intenção que procurassem nos dicionários e pedi que escrevessem também, em um documento do word. Quando encontramos os verbetes das cores, pela representação gráfica dos sinais, surgiram algumas dúvidas sobre a correta sinalização, o movimento, a orientação de mão dos sinais. Conversamos sobre as possibilidades das interpretações possíveis dos dicionários impressos e comparamos com os dicionários online, que utilizam os sinais em vídeo. A aceitação foi incomparável para os dicionários que disponibilizavam os sinais em vídeo, muito mais positiva. Para os elementos que ainda não tinham um sinal conhecido, os alunos assim como o que correspondia aos verbetes nos dicionários recorriam aos Classificadores, de forma a descrevê-los de acordo com as propriedades verificadas por cada qual. Outra questão que precisei esclarecer foi a*

<sup>110</sup>Disponível no site: <http://sistemas.virtual.udesc.br/surdos/dicionario/>

<sup>111</sup>Disponível no site: <http://www.dicionariolibras.com.br>

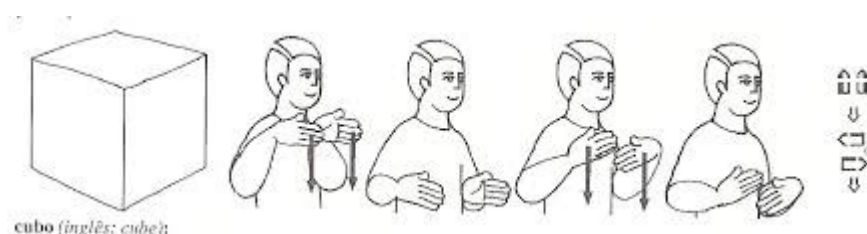
<sup>112</sup>Disponível no site: [http://www.acessasp.sp.gov.br/html/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=8](http://www.acessasp.sp.gov.br/html/modules/xt_conteudo/index.php?id=8)

<sup>113</sup>Disponível no site: <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

<sup>114</sup>Disponível no site: <http://www.aslpro.com/cgi-bin/aslpro/aslpro.cgi>

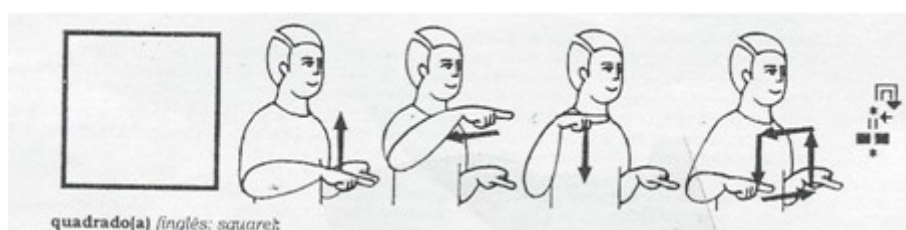
questão do volume dos elementos visuais (Figura 12 e 13), exemplificando a diferença entre o quadrado e o cubo, entre bidimensionalidade (altura e largura) e tridimensionalidade (profundidade, volume, luz e sombra, textura). Que podemos sentir no tato, mas que nosso olho “cria” estas dimensões de ilusão. O retorno foi impressionante, como se tivesse aberto uma caixa obscura que estava trancada há muito tempo. Entender que a luz e sombra transformam um círculo em uma esfera

Figura 12 - Cubo



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001a, p.484

Figura 13 - Quadrado



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b, p.1785

Reily; Sofiato (2014) destacam a importância do uso dos dicionários nas Línguas de Sinais. As autoras analisaram diversos dicionários impressos e ressaltam que devido à sua modalidade espaço-visual, cuja representação gráfica se dá por meio de imagens, surgem dificuldades de interpretação para realizar as configurações de mãos e os movimentos previstos nos sinais, por parte de um grupo de alunos ouvintes de cursos superiores com pouco contato com a comunidade surda. Acrescentam ainda que, no caso dos alunos surdos,

[...] podem estar mais familiarizados com a interpretação de sinais desenhados, os dicionários podem funcionar para a aprendizagem de sinais novos ou para tirar dúvidas, mas ainda assim, a consulta a um usuário com maior domínio pode se fazer necessária para se confirmar a correta realização dos movimentos ou significado dos verbetes escritos em português (REILY, SOFIATO, 2014, p. 112).

Outro elemento que contribui para a educação de surdos é o uso da tecnologia. Freire (2003) destaca a importância de repensar as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, no processo educacional dos surdos. A utilização das TICs é algo usual, pois se trata da acessibilidade cotidiana na vida dos sujeitos surdos mediante aparatos tecnológicos<sup>115</sup>. A autora faz referência à experiência visual dos surdos que se manifesta na inserção e na usabilidade das TICs e que podem constituir um ambiente propício para a produção de narrativas, bem como uma maneira significativa para a inserção da criança surda no mundo letrado. Freire (2003) destaca que atualmente com o intuito de atenuar um histórico de exclusão digital de grupos sociais minoritários, o uso das TICs, no caso específico dos surdos, tem um interesse teórico-metodológico adicional.

A integração de diferentes recursos semióticos verbais e não-verbais característica da maior parte das interfaces dos programas de computador, possibilita analisar o funcionamento discursivo da linguagem de maneira peculiar [...] Considerando a surdez uma experiência visual [...] que se manifesta em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do surdo, tanto no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural e a variedade de recursos multimídia presentes nas interfaces dos computadores, a inserção produtiva das TICs na educação bilíngüe dessa população pode constituir um “espaço privilegiado de produção de narrativas”(FREIRE, 2003, p.195).

Além das TICs, a busca de pesquisas na área de tecnologias assistidas, através de aplicativos para dispositivos móveis, que promovam a mediação do conhecimento da língua de sinais para línguas orais-auditivas, vem ao encontro das necessidades deste grupo minoritário lingüístico, da qualificação dos profissionais que trabalham na educação, bem como da sociedade em geral, para atuar numa perspectiva bilíngüe, um dos maiores desafios para a viabilização de autonomia e inclusão social dos sujeitos surdos.

Dentre estes aplicativos, podemos citar, o VLibras<sup>116</sup> (Figura 14) , o HandTalk<sup>117</sup> (Figura 15) e o ProDeaf<sup>118</sup> (Figura 16). Trata-se de aplicativos gratuitos,

---

<sup>115</sup>Freire (2003) aponta alguns exemplos de TICs: dispositivos luminosos, como campainhas e sinalizadores nas residências de surdos, o *Telephone Device for the Deaf* - TDD, relógios vibratórios que servem como despertadores, babás eletrônicas, o modem do *Teletypewriter* - TTY, telefones celulares e o uso de legendas *closed-caption* em alguns canais televisivos e filmes.

<sup>116</sup>Trata-se do resultado do projeto de pesquisa Suíte VLibras, desenvolvido pelo Laboratório de Aplicações de Vídeo Digital - LAVID do Centro de Informática da Universidade Federal da Paraíba - UFPA. O conjunto de aplicativos ainda está em fase de testes, proporciona a tradução de conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) de Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. Juntamente com estes dispositivos, está sendo estruturado um dicionário de Libras. Informações disponível no site: <http://www.lavid.ufpb.br/> Acesso em 05/04/2015

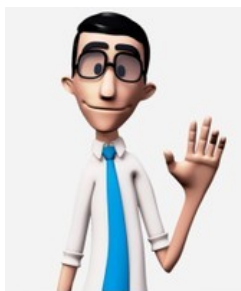
que utilizam animações com avatares em 3D, que reagem aos estímulos de áudio, texto e imagem, para realizar suas traduções da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, com o intuito de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Estes aplicativos foram utilizados como recursos metodológicos para auxiliar nas terminologias de artes visuais.

Figura 14 – Avatar Vlibras



Fonte: <http://www.vlibras.gov.br/>

Figura 15 – Avatar HandTalk



Fonte: <https://www.handtalk.me/>

---

<sup>117</sup>Desenvolvido pelo Instituto de Computação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, o projeto intitulado de FALibras, criou um sistema computacional que converte textos e áudios da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. O concurso *World Summit Award Mobile* - WSA-Mobile, o maior prêmio de tecnologia móvel do mundo, promovido pela Organização das Nações Unidas - ONU, premiou o aplicativo Hand Talk (da tradução em português “Mãos que Falam”), em 2013, em Abu Dhabi, nos Emirados Árabes. Informações disponíveis no site: <http://www.ufal.edu.br/noticias/2013/02/tecnologia-da-ufal-e-usada-em-aplicativo-de-inclusao-para-surdos>. Acesso em 05/04/2015

<sup>118</sup>Desenvolvido pela empresa de nome homônimo, o ProDeaf foi concebido por pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. O projeto foi o vencedor da Copa da Imaginação em 2011, evento da Microsoft que premia inovações tecnológicas. Trata-se de um software de tradução de textos e áudios na Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais. Informações disponíveis em: [www.prodeaf.net](http://www.prodeaf.net) Acesso em 05/04/2015.

Figura 16 – AvatarProfDeaf



Fonte: [www.prodeaf.net/](http://www.prodeaf.net/)

Sobre o assunto, Barbosa; Amaral (2008, p.23) afirmam que “vivemos a era ‘inter’ [...] tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios”

*“Vivemos a era inter” e aproveitei esta era, para fazer uso dos recursos dos aplicativos, como o Prodeaf, Handtalk e Vlibras. Todos os meus alunos possuem telefones que disponibilizam baixar estes aplicativos. Para comparar ao que encontramos nos dicionários impressos e virtuais. Exemplificando cubo e quadrado, no aplicativo Prodeaf, quadrado é o mesmo sinal apresentado por Capovilla; Raphael (2001), já cubo, recorre à datilologia; no Handtalk, cubo foi o mesmo sinal apresentado por Capovilla; Raphael (2001) e quadrado precisou acrescentar a palavra forma. Já o Vlibras, coincidiu com os dois sinais apresentados por Capovilla; Raphael (2001). As críticas dos alunos são que estes aplicativos partem da Língua Portuguesa (escrita ou falada) para a Língua de sinais, e não o contrário, outra questão é a expressão facial dos avatares, que não corresponde exatamente ao que deveria ser gramaticalmente em Libras. Mas consideram que é um bom recurso quando precisam conversar com um ouvinte que não sabe Libras.*

### **5.1 Fundamentos estético-semióticos da experiência de ensino de arte para surdos**

*Vivenciei muitas vezes esta marca identitária do ser surdo: o empoderamento do ser surdo é explícito quando muitas vezes eu conhecia um surdo, na comunidade surda, ou mesmo em meus primeiros contatos com meus alunos surdos, uma das primeiras perguntas que me faziam era se eu era ouvinte. Mesmo quando era apresentada por meus amigos surdos para outros surdos, antes mesmo do meu nome ou sinal, me apresentavam como ouvinte. No início isso me causava estranheza, mas, depois entendi como um dos aspectos da subjetividade surda. Outra questão que me chamou a atenção, era a acuidade e a experiência visual dos surdos. Eles sempre faziam comentários sobre detalhes visuais em imagens que muitas vezes eu não notava, assim como algumas vezes, ao entrar em sala, pela minha postura corporal ou mesmo pelas minhas expressões faciais, imediatamente sinalizavam que eu*

*estava diferente, se tinha acontecido alguma coisa. Eu questionava o porquê da pergunta e eles logo me justificavam: expressão diferente! E realmente de fato, nestes dias eu estava com algumas preocupações particulares, mas que até o momento tinha passado despercebido pelos outros. Isso me fascinava, este olhar sensível. Até porque a comunicação precisa acontecer no contato, no visual, prestando atenção ao outro.*

Dondis (2000) defende a ideia de que consideramos a capacidade de ver sem nos darmos conta que ela pode ser aperfeiçoada, pois aceitamos da mesma maneira como a vivenciamos, ou seja, uma ação que não exige esforço, uma função natural. Em virtude desta questão, a leitura da imagem, conseqüentemente, passa a ser apartada dos processos de ensino e de aprendizagem da arte. Ver a imagem não é o mesmo que ler a imagem, que entendê-la, uma vez que não é algo intuitivo, inato, natural, precisa ser vivenciado, aprendido e apreendido. Corroborando esta questão, Lebedeff (2014, p.15) afirma que “[...] não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias”. Dondis (2000, p.6) reforça que o sentido visual “[...] pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana”.

Há algum tempo os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais (CARVALHO, 2009). Entretanto Skliar (2001, p.102) comenta que, esta caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais permanece “[...] restrita, somente, a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de produzir e compreender informação em uma ou várias línguas de sinais”. O autor salienta que a experiência visual dos surdos ultrapassa as questões linguísticas, e envolve todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: o reconhecimento dos surdos de outros surdos e ouvintes mediante seus sinais/nomes pessoais; metáforas visuais ao redor de informações estéticas e éticas; imagens visuais; humor visual; definição de marcas do tempo, na língua de sinais, a partir de figuras visuais; didáticas e mecanismos de ensino visuais; literatura visual; poesia visual e tantas outras formas de significações. Nesse sentido, Strobel (2009) questiona:

[...] o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade? (STROBEL, 2009, p.40)

Sobre a importância da visualidade no campo das pesquisas em educação de surdos, Campello propõe uma educação visual, explicitando que “[...] a língua de sinais brasileira inscreve-se no âmbito da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos Surdos” (CAMPELLO, 2008, p.20). Para a autora,

[...] criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e da “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda. (CAMPELLO, 2008, p.91)

Quadros (2004, p. 1-2) ainda contribuindo para a reflexão sobre a educação de surdos, destaca a importância da visualidade, quando afirma que atualmente existem várias experiências de educação bilíngue em que “[...] a língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual”. A autora evidencia a importância de reorganizar o currículo, partindo de uma perspectiva visual-espacial e propõe “práticas pedagógicas visuais”. Estas práticas relacionam-se com aspectos culturais, aspectos específicos da organização das línguas de sinais, essencialmente visuais, bem como algumas características específicas dos textos escritos na língua portuguesa. Para a autora a identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais e da cultura surda.

Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes (QUADROS, 2004, p. 10)

Referenciando a cultura, a identidade e a visualidade surda, Müller (2014) reitera que ela acontece mediante a experiência do olhar e pelo uso das línguas de sinais, da tradução cultural através da escrita em línguas orais, bem como pela participação em comunidades e nas lutas. Salienta também as produções culturais surdas, como marcadores culturais que denunciam os estereótipos e apresentam a subjetividade da comunidade surda.

O fato de a visualidade ser uma das marcas identitárias surdas é afirmada por Skliar (1998, p.11) quando o autor afirma que “[...] A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual”. Casarin (2011, p. 213) menciona que “[...] a surdez constitui uma diferença que deve ser reconhecida, é uma identidade múltipla que se gesta e se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e, principalmente, a surdez constitui uma experiência efetivamente visual”.

Para Perlin (1998), as identidades surdas,

[...] estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com *experiência visual* propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso da comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo. [...] Este tipo de identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda. (PERLIN, 1998, p.62-63, grifo meu)

Reily (2003, p.161) explana suas ideias sobre a leitura de imagem, o papel da imagem visual na apropriação de conhecimento na escolarização do surdo, afirmando que “[...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens, quanto no de produzi-las”. A autora menciona que as “[...] crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados”.

Reily (2003) afirma que a imagem traz consigo um conceito fundamental de raciocínio lógico e também lúdico, pelo seu caráter polissêmico: “[...] a imagem nos obriga a exercitar o pensamento metalinguístico” (REILY, 2003, p. 189). Por essas questões, os processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo teria ganhos com o uso das imagens, auxiliando na formação de conceitos, no letramento, na compreensão linguística, no léxico, no raciocínio classificatório nos conceitos de genérico *versus* específico, raciocínio sequencial/temporal e espacial, entre outros. A autora alerta para o fato de que os arte-educadores deveriam estar mais alerta para o poder construtivo das representações visuais, embora ela afirme que a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, com o intuito de “[...]diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes”.



Lebedeff (2014) salienta a relevância da experiência visual da surdez, ressaltando que a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos devam implementar estratégias ou atividades visuais, e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas. Desta forma,

[...] a característica visual dos surdos tensiona a inferência de que a educação deveria ser, conseqüentemente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. (LEBEDEFF, 2014, p. 13)

Para a autora, a temática da experiência visual da surdez está presente na maioria dos discursos e artigos acadêmicos, no entanto, “[...] há uma carência de práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se realmente como sujeitos visuais, e, para perceberem as possibilidades de construção de conhecimento que a experiência visual permite realizar” (LEBEDEFF, 2014, p. 23).

A experiência visual na constituição do sujeito surdo e no desenvolvimento da identidade surda é mencionada no documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa<sup>119</sup>” Neste relatório em defesa da educação bilíngue consta que a “Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português” (MEC/SECADI, 2014, p.6).

Emmanuelle Laborit (1994), atriz francesa surda e diretora do Teatro Visual Internacional, ao escrever sua biografia, no livro *Le cri de la mouette* (O grito da gaivota). Explica que o título deriva de uma característica sua, já que o apelido de “gaivota” lhe foi dado por seus pais, pois diziam que os sons que ela pronunciava eram “[...] gritos agudos de pássaros do mar, como uma gaivota planando sobre o oceano. Então, apelidaram-me de gaivota. E a gaivota gritava sobre um oceano de ruídos que não escutava, e eles não compreendiam o vôo da gaivota<sup>120</sup>” (LABORIT,

---

<sup>119</sup>Elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC/SECADI em 2014, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

<sup>120</sup>O livro em português recebeu o título de O Vôo da gaivota.

1994, p. 11, grifos meus). Seus gritos eram tentativas de falar. Em francês, as palavras “mouette” e “muette” representam, respectivamente, “gaivota” e “muda”, uma semelhança fonética que reforçou os sentidos desse apelido.

O silêncio tem pois um sentido exclusivamente meu, o de ser a ausência de comunicação. Em outras palavras: nunca vivi no silêncio completo. Tinha meus barulhos pessoais, inexplicáveis para quem escuta. Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto ou branco. Os barulhos dos que escutam são também imagens para mim, sensações. (LABORIT, 1994, p.19)

No entanto, aos sete anos, Laborit tem contato com a Língua de sinais Francesa – LSF, o muda seu mundo, sua experiência visual e subjetividade surda fazem com que ela reconheça que, “[...] a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos” (LABORIT, 1994, p. 131). E desabafa dizendo que: “Meu silêncio não é como o silêncio de vocês. Meu silêncio verdadeiro seria o de ter olhos fechados, as mãos paralisadas, o corpo insensível, a pele inerte. Um silêncio do corpo” (LABORIT, 1994, p. 201).

Apesar de a surdez ser significada como experiência visual, nem sempre as escolas dão a devida importância a este fato nos projetos de educação e escolarização:

A experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise no que se refere a sua importância nos projetos de educação e escolarização [...] Essa experiência visual tem um significado crucial na comunicação e nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos, e não somente nas questões linguísticas (SKLIAR, 2001, p.103)

Considerando a importância da visualidade para o sujeito surdo, busco a autonomia do olhar de meus alunos, compreendendo a interação das imagens. Isso implica tornar o aluno não um mero espectador passivo mas um enunciatário<sup>121</sup> da imagem, um leitor sensível, isto é, alguém que dialogue, que também produza significados, que aprende a ver, rever, criar e recriar a imagem, distante do olhar ingênuo e natural. Alguém “[...] capaz de acreditar naquilo que seus olhos veem

---

<sup>121</sup>Greimas; Cortez (2016, p.171) “Enunciatário corresponderá ao destinatário implícito da enunciação, [...] o enunciatário não é apenas destinatário da comunicação, mas também sujeito produtor do discurso, por ser a “leitura” um ato de linguagem (um ato de significar) na mesma maneira que a produção do discurso propriamente dito”.

como material significativa para um processo de leitura visual” (REBOUÇAS; BUORO, 2014, p.310)

Os fundamentos aqui apresentados foram os que utilizei para formatar a proposta de ensino, portanto, vinculados aos meus interesses pedagógicos que redundaram nesse estudo, ou seja, pensar a leitura da imagem que pode resultar em experiências de *educação do olhar*<sup>122</sup> estético do discente surdo. Identifico uma lacuna a ser preenchida nas reflexões acerca do delineamento de uma abordagem que auxilie na prática da leitura dessas imagens no contexto da escola bilíngue, isto é, a prática de leitura da imagem do texto como um todo de sentido, a partir da relação do leitor com as qualidades sensíveis e inteligíveis da imagem, fugindo do olhar natural.

A abordagem teórico-metodológica de leitura de imagem que adotei na minha experiência com alunos surdos é a mesma consequentemente que examino neste estudo dentre outras existentes<sup>123</sup>, foi proposta por Ramalho e Oliveira (2009), que busca subsídios na Semiótica Discursiva Visual. Diferentemente de outras abordagens que partem do contexto histórico ou da vida do artista, para chegarem à obra, esta abordagem propõe que se inicie a partir da própria imagem, através de suas visibilidades, visualidades, plasticidades e sentido; em um caminho que percorre de dentro da obra para fora, mostre seus efeitos de sentido e traços de seu contexto inscritos nela. Cabe registrar que esta abordagem não é uma leitura em si, mas ela estabelece condições para a leitura. Não se trata de um modelo, uma receita a ser aplicada, uma vez que, ao ser utilizada ela pode ser modificada, por cada texto que for analisado, e também pelo seu “leitor”.

A imagem por si mesma não é lisível, “[...] cada imagem se vivifica em cada ato de olhá-la, o que faz ser e agir como um sujeito no aqui e no agora da duração do olhar daquele sujeito que a capta” (OLIVEIRA, 2001, p. 5). A autora afirma que

[...] toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo *como* ela dá a ver o *que* torna visível. A preocupação do estudioso é,

---

<sup>122</sup>A expressão *educação do olhar* foi proposta por Analice Dutra Pillar, principalmente em seu livro *A educação do olhar no ensino das artes*, obra relevante para os estudos da leitura da imagem.

<sup>123</sup>A minha opção neste estudo de leitura de imagem segue a linha epistemológica que adotei, da Semiótica Discursiva Visual, para compreender a estrutura do texto imagético. No entanto, não desconheço que existem diferentes teorias, abordagens e métodos de leitura de imagem; exemplifico ao citar a proposta metodológica Iconográfica e Iconológica concebida por Erwin Panofsky (2007) que pode ser utilizada em análises de obras de arte, bem como a proposta formalista de Heinrich Wölfflin (1989).

pois, com o **como** a imagem mostra o que mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender **como** ela significa **o que** significa, pelos modos de sua estruturação textual (OLIVEIRA, 2001, p.6, grifos da autora)

A autora esclarece que o objetivo da abordagem semiótica é “[...] o desenvolvimento de instrumentos para descrição e análise da imagem enquanto texto lisível, um texto que tem força para colocar os sujeitos na presença das coisas” (OLIVEIRA, 2001, p.7).

Pillar (1993, p.77-81) esclarece que “[...] ler uma imagem seria, então, compreendê-la, interpretá-la, descrevê-la, decompô-la e recompô-la para apreendê-la como objeto a conhecer”. A autora enfatiza que a imagem propicia uma infinidade de leituras devido às relações que seus elementos sugerem; no entanto, “[...] não significa dizer o que os outros disseram sobre a imagem, mas aquilo que se vê e sente, aquilo que as evidências visuais sugerem ou significam”.

Ramalho e Oliveira (1998) ao referir o apartamento da leitura de imagem das propostas pedagógicas do ensino de arte por parte de alguns docentes, em defesa de atividades exclusivamente práticas, faz referência

[...] à opção pela criação em detrimento da apreciação nas aulas de arte pode somar-se outra causa: o fato de que a leitura de obras de arte exige maior envolvimento dos professores nas aulas, já que cada obra é uma obra, além de maiores níveis de conhecimento sobre arte, transformando-se, portanto, em caminho mais difícil para o desempenho de suas atividades profissionais (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, P.25)

É preciso observar que esta afirmativa data de 1998, e que atualmente a realidade escolar já difere muito daquela apresentada pela autora, entretanto na educação de surdos, a situação continua semelhante àquela referida na década de 90.

Ramalho e Oliveira (1998) sinaliza que a leitura de imagem, com base em parâmetros estéticos, também é uma criação. O leitor também é um criador, um produtor de significações, pois dá sentido a todos os elementos e procedimentos relacionais geradores de significado, que participam do conjunto da imagem. Desta forma, o sentido é produzido (ou a leitura se dá), considerando o que a imagem diz, como diz e como é vista por seu leitor. Podemos pensar em duas relações que constituem o texto: uma interna, a partir de visibilidade e outra externa levando em consideração a interação do leitor com esse texto; a primeira coincide com a

relação com o Plano de Expressão e a segunda com o Plano de Conteúdo. O olhar de cada leitor é o que “completa” a imagem, que a recria, desta forma são múltiplas as leituras, o que salienta a não dicotomia entre o produzir e o apreciar:

[...] ambas são atividades que, inicialmente, demandam conhecimentos estéticos; em segundo lugar, elas exigem a mesma elaboração mental, acerca de idênticos elementos e processos, pois tanto uma quanto a outra envolvem procedimentos criativos e produtores de significados (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, p.26).

Portanto, a leitura de uma imagem estética ou de uma obra de arte passa por uma prática que não exige a criação de uma imagem, mas sim a compreensão do funcionamento sensível dos elementos constitutivos e dos procedimentos relacionais, de modo que se percebam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem. Nesta perspectiva, para a Semiótica Discursiva, a leitura é um ato de linguagem, um ato que produz significados, assim como a produção também o é. Segundo Rebouças (2003, p.1), “[...] a semiótica não toma a linguagem como um sistema de signos, mas sim de significações, ou melhor, de relações, pois a significação se dá na relação”.

Cabe ressaltar, que esta escolha deixa explícito que não há a intenção nem a presunção de ensinar alguém a ver, mas sim de apresentar subsídios de uma prática de leitura de imagem, consciente de sua capacidade produtora de sentido, a partir daquilo que vemos. Ramalho e Oliveira (1998, p.67, grifo da autora) relata as dificuldades encontradas pela maioria das pessoas diante da compreensão das imagens estéticas

[...] A ausência de um referencial para a leitura, que permita o acesso aos bens estéticos, acaba fazendo com que o fruidor potencial receba a obra como um *nonsense*, um experimentalismo sem objetivos, uma excentricidade.

Oliveira (2006, p.2) menciona que cada vez mais percebemos o mundo por meio de “[...] ‘mensagem-imagem’ – é a imagem criando/ reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias”. A autora (2006, p.5) salienta que, apesar do uso intensivo da imagem no cotidiano, fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, internet, jornais entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo, “[...] O que se percebe é que a utilização da imagem socialmente está ainda bem distante do que

poderia ser feito academicamente”. A pesquisadora salienta que em termos curriculares, ainda existe a predominância do conceito tradicional de texto linear. Por outro lado a imagem costuma ser aceita como status secundário, como representação simples e estática da realidade, compreendida como apêndice ilustrativo do texto, conforme já apontado por Reily (2003).

Oliveira (2006) propõe entender o texto para além do linear, através de uma gramática visual:

[...] qualidades lexicais (ex. cores, saturação, nitidez); qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas); qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados); qualidades pragmáticos (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) (OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Defende-se a ideia de que é direito de todo cidadão o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos socialmente, mediante a compreensão do mundo a partir da leitura de imagens no seu cotidiano, dentre elas as artísticas. O caminho pedagógico escolhido<sup>124</sup> foi o de lidar com as imagens, deixando para trás o olhar natural, intuitivo e buscando um olhar contagiado e produtor de sentido. O fazer mediador tem a intenção não apenas de capacitar o discente/leitor para identificar os elementos constitutivos que compõem a imagem, mas também e, principalmente, como estes elementos são arranjados na imagem como um todo discursivo.

[...] o esforço cognitivo de aprender a imagem da arte ampliou o campo de ação do ensino da arte, da percepção visual, da interpretação da linguagem visual a partir da cultura que a produziu. A imagem produzida por artista entrou na escola para ampliar o sentido cognitivo da arte (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2006, p.17-18)

Explicito como é constituída a proposta didático metodológica elaborada por Ramalho e Oliveira (2006, 2009) para uma melhor apreensão e compreensão de textos visuais na busca de sentidos e que foi utilizada na minha experiência de ensino de arte, junto aos discentes surdos. Primeiramente, a autora propõe um *escaneamento* visual, ou seja, a busca da estrutura básica da composição; logo em seguida a *desconstrução*, nesta etapa o enfoque é para as linhas gerais, elaborando

---

<sup>124</sup>Ramalho e Oliveira (1998, p. 91) denomina este caminho de “pedagogia semiótica das imagens estéticas”. Para a autora, a semiótica pode ser simultaneamente, conteúdo e metodologia de ensino.

esquemas visuais<sup>125</sup>; após estas duas primeiras etapas, cabe ressaltar a *redefinição* dos elementos básicos constitutivos; a *busca de procedimentos relacionais* entre os elementos e para concluir a *re-construção* dos efeitos de sentido, com base nos procedimentos relacionais. Trata-se de um processo de análise-síntese, onde cada texto impõe o modo de ser reconhecido, ou seja,

[...] ela ilumina a escolha dos procedimentos metodológicos e não vice-versa. Desse semiotizar o objeto de estudo é que se determina o modo de decompor o todo em elementos, para melhor conhecê-los e apreendê-los em suas articulações; paralelamente encontram-se as relações dos elementos do todo, o que consiste em reconstituir, a cada momento, uma visão do todo que agregue a complexidade das partes (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, p. 49-50).

Para Ramalho e Oliveira (1998) a abordagem semiótica para a leitura de imagens, significa propor um processo que leve em conta às correlações entre elementos estéticos e seus procedimentos no texto; as relações entre Planos de Expressão e o Plano de Conteúdo; as articulações intertextuais. Ramalho e Oliveira (1998) esclarece que o plano de expressão é onde elementos constitutivos ou diferenciais selecionam e articulam as qualidades que um texto se utiliza para se manifestar tais como linha, cor, textura; e por outro lado, são os procedimentos ou regras de articulação como o contraste, a simetria, o ritmo e a harmonia; que organizam uma espécie de sintaxe do visual, a qual difere da sintaxe verbal, mas guarda dela o sentido de articulador de unidades que podem se apresentar isolados, no verbal, a palavra e no visual a forma, por exemplo. Por outro lado, o Plano de Conteúdo é onde a significação nasce das articulações entre estes elementos diferenciais. Estes elementos não adquirem sentido no isolamento, mas sempre e somente na relação.

Conforme já mencionado, reitero que, é preciso considerar a inter-relação, a interdependência e a reciprocidade entre o Plano da Expressão e o Plano do

---

<sup>125</sup>Segundo Ramalho e Oliveira (1998, p.93) os esquemas visuais serviriam para a melhor apreensão e visualização dos elementos constitutivos e posteriormente dos procedimentos relacionais. “Para tanto, é necessário que, a partir de cada texto dado, construam-se *esquemas visuais*, que são a reprodução das principais linhas da imagem, os quais contribuem como suporte à leitura. Nos esquemas ficam mais evidentes os traços e as figuras que são os elementos mínimos e os procedimentos presentes na imagem. A importância dos esquemas visuais se dá em função de servirem como uma espécie de radiografia, a qual permite a concentração dos sentidos na direção das estruturas profundas da imagem. Destituídos dos detalhes, os quais podem ser observados no próprio texto, os esquemas visuais colocam diante do tradutor da imagem, com mais clareza, o plano da expressão, propiciando uma melhor compreensão da sua ação geradora de significados”.

Conteúdo, pois, entre eles inexistem qualquer tipo de hierarquia, assim também como não há autonomia de um em relação ao outro.

Para que se proceda a análises em textos imagéticos, é necessário, inicialmente, identificar de acordo com a especificidade do sistema (linguísticos, pictóricos, gestuais, sonoros, imagéticos, audiovisuais e outros), os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais próprios. Os trabalhos teóricos examinados, nos quais busquei subsídios para minhas aulas, com o objetivo de levantar fontes para a análise de imagens do sistema visual com relação aos Elementos Básicos da Linguagem Visual foram: Dondis (2000); Fraser; Banks (2011); Ostrower (2004); Elam (2010); Hurlburt (2002); Pedrosa (2009); Silva (2013); Leborg (2015); Arnheim (2004); Kandinsky (1987).

Dentre estes trabalhos exemplificarei os pressupostos teóricos apresentados por Dondis (2000). A autora relaciona como “elementos básicos da composição visual” os seguintes: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento. Para a pesquisadora, o *ponto* é uma unidade simples e irreduzível e um elemento que encerra grande poder de atração visual sobre o olho; por sua vez, a *linha* é o resultado de pontos em movimento, pontos impossíveis de serem identificados individualmente, os quais têm a propriedade de aumentar o sentido da direção. Na sequência, *forma* é tudo o que é descrito pela linha, e *direção* é um atributo das formas que pode se dar através de três possibilidades básicas: horizontal e vertical, direções que dizem respeito ao quadrado; diagonal, com a qual se relaciona o triângulo; e curva, que segue a direção do círculo. Segundo suas proposições, *tom* é o resultado de maior ou menor incidência de luz sobre um objeto:

[...] quando observamos a tonalidade na natureza, estamos vendo a verdadeira luz. Quando falamos em tonalidade em artes gráficas, pintura, fotografia e cinema, fazemos referência a algum tipo de pigmento, tinta ou nitrato de prata que se usa para simular o tom natural (DONDIS, 2000, p.61)

Quanto à *cor*, ainda de acordo com Dondis (2000), resultante da luz ou de pigmentos, pode se apresentar em três dimensões: matiz ou croma, a cor em si; saturação, ou matiz do cinza; e brilho, relativo ao tom, que difere de saturação. No que se refere à *textura*, a qualidade tátil das superfícies, visível em função de efeitos de luz e sombra, é um elemento visual que com frequência serve de substituto para qualidades observáveis por meio de um sentido que não é visual, ou seja, o tato.



A *escala* é o paradigma de mensuração utilizado para estabelecer o tamanho relativo das imagens visuais. Segundo a autora, este tamanho é estabelecido através de relações de justaposição: “[...] a medida é parte integrante da escala, mas sua importância não é crucial. Mais importante é a justaposição, o que se encontra ao lado do objeto visual, em que cenário se insere” (DONDIS, 2000, p. 73). Por sua vez, a *dimensão*, o tamanho das formas, para ela é ilusória: “[...] em nenhuma das representações bidimensionais da realidade, como o desenho, a pintura, a fotografia, o cinema e a televisão, existe uma dimensão real” (DONDIS, 2000, p. 75).

Por último, Dondis elenca o *movimento*, a dinâmica das formas no texto estético, o qual considera um elemento visual mais implícito do que explícito; apenas sugestão de movimento nas linguagens visuais não-temporalizadas, isto é, estáticas.

Dondis distancia a apresentação destes elementos da discussão sobre sua sintaxe, intercalando com um capítulo onde propõe uma classificação da imagem visual em três níveis “interligados e que se sobrepõem”, que são o representacional, o abstrato e o simbólico, organização que denomina “anatomia da linguagem visual”.

Após a discussão sobre o que chama de “níveis”, Dondis dedica espaço para o que considera a “técnica visual” mais importante para o “controle” da mensagem: o *contraste*. Isto porque o contraste é usado como parâmetro para as oposições que apresenta em um duplo rol de possíveis processos sintáticos, por ela denominadas de “técnicas visuais”. Na sua visão, é através dessas “técnicas” de contrastes que os elementos constitutivos são manipulados com vistas ao “efeito expressivo”. Para a autora, o contraste pode se dar nas formas, nas assimetrias, no valor, na textura, nas linhas, no tamanho, na proporção, no tom, na cor e na escala, intensificando o significado.

Após discorrer sobre o contraste, que evidencia oposições, polaridades, Dondis (2000) passa a relacionar, descrever e exemplificar com fotografias, cartazes e composições esquemáticas o que chama de “técnicas visuais”, o que na verdade são os procedimentos, as regras de articulação ou os mecanismos usados para a construção ou organização, regidos pelo contraste. São as seguintes então as possibilidades de contraste levantados pela autora: equilíbrio/ estabilidade; simetria/ assimetria; regularidade/ irregularidade; simplicidade/ complexidade; unidade/ fragmentação; economia/ profusão; minimização/ exagero; previsibilidade/

espontaneidade; atividade/ estase; sutileza/ ousadia; naturalidade/ ênfase; transparência/ opacidade; estabilidade/ variação; exatidão/ distorção; planura/ profundidade; singularidade/ justaposição; seqüencialidade/ acaso; agudeza/ difusão; repetição/ episodicidade. De uma maneira geral, é bastante abrangente o trabalho de Dondis, mas verificam-se poucas alusões a questões relacionadas, mais especificamente, ao plano do conteúdo; seu enfoque é centrado no plano de expressão.

A leitura de um texto exige um processo de percorrer o texto pelo avesso, “refazendo” o caminho de seu produtor: reconhecer seus elementos constitutivos, desvelar os procedimentos sintáticos existentes entre eles, verificar seu papel na produção de significados, sempre levando em consideração o processo relacional entre o todo e as partes (a relação entre os elementos sintáticos com os semânticos; entre o Plano de Expressão e o Plano de Conteúdo). Ramalho e Oliveira (1998, p.49) esclarece que em síntese, a expressão já é conteúdo, em si. “[...] é através da estruturação da imagem, do modo como os elementos e procedimentos são articulados, que ela própria fornece condições de acesso à significação”.

Entre os elementos estabelecem-se relações. De relações entre unidades a relações entre bloco de unidades, as articulações micro e macrotextuais são processadas. A leitura passa a ser um processamento das relações, onde a cadeia de significações é remontada, com base em determinadas regras de combinação, selecionadas para construir a imagem, que são os procedimentos adotados pelo sujeito criador (RAMALHO E OLIVEIRA, 1998, p. 92).

A leitura não pode se basear em fragmentos isolados do texto, pois o significado de uma parte não é autônomo, mas depende de outras partes as quais se relaciona. Quando se evidencia uma parte, é uma atitude didática, metodológica, para efeitos de análise. Sobre esta questão Rebouças (2003, p. 4) salienta que “[...] o significado global de um texto não é o resultado de mera soma de suas partes, mas de uma certa combinação de sentidos”.

*Quando iniciei os conceitos da unidade curricular Linguagem Visual, utilizei uma estratégia de manipulação intencional, para apresentar os Elementos Básicos da Comunicação Visual (elementos constitutivos e seus procedimentos relacionais), partindo de produções de coletivos de artistas surdos estadunidenses, tais como o DAN (Rede de Artistas Surdos), o Deaf View/Image Art, e de museus de arte surda. Já que os elementos como o ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento e outros estariam presentes em diversas obras de*

arte e estéticas, porque não escolher artistas surdos? Utilizei para me auxiliar no conteúdo de glosas<sup>126</sup> para poder me expressar melhor em Libras Em outra disciplina que ministro, História da Arte, eles poderiam ter contato com outras perspectivas de diferentes artistas. Ao mostrar a imagem de uma artista que me identifiquei Nancy Rourke, os alunos ficaram muito animados, começaram a sinalizar, e a comentar que era algo da cultura surda, alguns conheciam a palavra deaf. Mesmo no Brasil existem vários conceitos que utilizam a palavra em inglês e ela é bastante utilizada em cartazes e em redes sociais. Todas as salas de aula possuem projetores e foi através deles que as imagens foram apresentadas. Mostrei a imagem da figura 17.

Figura 17 - Where is your deaf pride?



Nancy Rourke "Where is your deaf pride?" 8x10 – oil on canvas, 2010

<sup>126</sup>Para facilitar a leitura de uma língua de sinais, é muito comum o uso do sistema de transcrição por glosas. Glosas são palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais de sentido próximo. Leite; Viotti; McCleary (2010, p. 266-267) esclarecem que desde os “[...] meados dos anos 1960 até hoje, têm sido apresentadas várias propostas de representação das línguas de sinais. Entretanto nenhum dos sistemas propostos tem recebido a aceitação geral das comunidades surdas como uma ferramenta ortográfica, nem da comunidade linguística como uma ferramenta de análise. Para driblar essa dificuldade, de maneira geral, tem sido adotada uma variação de um sistema de glosas, em que uma palavra em inglês (ou em outra língua oral) é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente. Sinais não manuais podem ser representados por códigos sobrescritos, e usos do espaço de sinalização podem ser indicados por letras ou números subscritos”.

*Como a artista é estadunidense, escrevi no quadro a tradução do que estava escrito. Assim iniciei explanando os elementos, o como eles se apresentavam na imagem. Percebi pelas expressões dos alunos, que parecia que eu estava explicando em Língua de sinais Grega. Depois de um tempo trabalhando com surdos, torna-se evidente quando eles não entendem algo, mediante a expressão visível de interrogação, com as sobrancelhas franzidas. Comecei a questiona-los sobre o que estavam vendo, quais cores, como e porque a artista apresenta as cores, formas, linhas e que relações de sentido podemos extrair delas? Perguntei se eles entendiam que a própria imagem denuncia suas relações. O que respondiam é que a artista escolheu assim. As respostas giravam mais em torno do triste e alegre, que um era ouvinte e esta triste e o outro surdo estava alegre. E sempre que eu questionava, respondiam, por exemplo, que o surdo está batendo palmas, festejando. Percebi que precisava mudar a minha estratégia didática, mas não sabia por onde começar. Como fazer com que eles conseguissem ver sentido, que conseguissem fazer relações entre o que a imagem estava comunicando? Sai da aula frustrada, não sabia se era o fato de eu não conseguir explicar em língua de sinais, muitas perguntas e poucas respostas. No outro dia, eu tinha aula com a turma de ouvintes, desta mesma disciplina, resolvi utilizar a mesma imagem e o retorno foi semelhante. Como fazer com que eles conseguissem ler as imagens, já que o curso que fazem é de Comunicação Visual? Fui para a casa com esta dúvida: leitura de imagens!!! Quando comecei a procurar livros em minha estante: já que depois de duas graduações em artes visuais e um mestrado também em artes visuais, livros é o que não falta. Foi quando me lembrei da disciplina que havia feito na universidade, intitulada Leitura de Imagens. Eu já tinha conhecimento da abordagem de leitura de imagem, proposta pela professora Sandra, durante as disciplinas que havia feito em minha graduação e pós-graduação; e eu tinha seu livro “Imagem também se lê”. Comecei a buscar os meus escritos, rascunhos e caderninhos e a reler o livro. Dentre os exemplos que este livro traz, escolhi algo que me identifiquei: uma rendeira e um pescador artesanal. O bairro onde eu resido (Barra da Lagoa) se localiza no município de Florianópolis, é um bairro de pescadores e rendeiras e está distante do câmpus IFSC que se situa no município da Palhoça. Seria também uma oportunidade de troca e de falar que algumas imagens nos seduzem, nos tocam mais que outras. Verifiquei se este livro existia na biblioteca do campus e para a minha alegria, vários exemplares. Preparei uma aula com este exemplo. Apresentei a leitura de imagem exatamente como estava no livro, com todos os detalhes.*

Ramalho e Oliveira (2009), sob o título de “Imagens Hand Made”, apresenta duas imagens (Figura 18), ou seja, um conjunto em cerâmica, originário da cidade de São José, Santa Catarina. Trata-se de dois personagens: o pescador artesanal e a rendeira. As duas peças medem cerca de dez centímetros, são coloridas a frio com tinta comum, após a queima da argila. A autora alerta ao ler a imagem deste texto estético, por tratar-se de objetos tridimensionais, necessita-se considerar diversos ângulos de observação. Inicia descrevendo-os detalhadamente, levando em consideração “[...] a cadeia de efeitos que geram os elementos constitutivos,

linhas e formas, associados às cores” (RAMALHO E OLIVEIRA, 2009, p. 105). Em seguida, são destacadas as relações estabelecidas entre os elementos constitutivos, de maneira que se possa observar onde, como e por que o plano da expressão gera e indica os significados do texto imagético em estudo.

Figura 18 – Pescador artesanal e rendeira (foto e esquema gráfico)



Fonte: Ramalho e Oliveira, 2009, p. 117

*Depois de transitar pelas imagens, procedendo sua leitura conforme o livro, questionei se eles entendiam o porque das imagens serem como são e as respostas que obtive me deixaram satisfeita: eu estava no caminho correto! Falaram sobre a forma redonda-mulher, aguda-homem, das cores, dos peixes mas principalmente um comentário me chamou a atenção: parece um diálogo, uma conversa, disse um aluno. Respondi que sim era uma conversa, entre os elementos e o que eles significavam e como significavam. Na outra semana, resolvi voltar a imagem inicial, da aula anterior, figura 17, e, analisando juntamente com meus alunos, surgiram intervenções que me fizeram perceber que eles tinham conseguido entender o princípio do que eu queria que eles entendessem. Surgiram intervenções sobre o surdo estar com cores alegres e ele estar alegre, e o ouvinte, com cores triste e ele estar triste, e exemplificaram que é como o sinal de triste, que não se pode fazer sorrindo, que precisa ter uma expressão que acompanha o sinal. Na análise das cores, observamos a presença das três cores primárias: duas quentes (amarelo e vermelho) e uma fria (azul), mais o preto e o branco. A existência do preto e do branco conferem luminosidade a obra. O contraste fica por conta do fundo (azul/vermelho). Este contraste pode ser representado no plano de expressão pelo par de termos /intenso/ versus /ameno/ e estabelece efeitos de sentido de /vigor/ versus /apatia/ no plano do conteúdo. Os elementos narrativos sucintamente apresentados, fizeram com que chegassem ao Plano de Conteúdo onde identificamos efeitos de sentido que se deflagram, inicialmente pela oposição de*

*ideias que se sobrepõem ao longo da história dos surdos, de modo que uma recebe uma qualificação eufórica (surdo) como um valor positivo e, a outra é qualificada como disfórica (ouvinte ou surdo que não aceita ser surdo) com valor negativo. Na narrativa em questão, a ideia eufórica e positiva é a alegria, enquanto a tristeza assume papel disfórico e negativo. Esta artista, Nancy Rourke, retomando a primeira imagem que apresentei, a qual não obtive sucesso inicialmente na leitura, trabalha sempre com estas cores (primárias – vermelho, amarelo, azul e as cores: preto e branco), sob a temática da surdez, apresenta o sujeito surdo, representado por sua visualidade, mãos, olhos e a língua de sinais. Muitas constatações foram acrescentadas e cada aluno se dirigia até a imagem projetada na parede e explicava, as relações que fazia apontando e sinalizando na imagem. Ao acrescentar dados em uma das relações, perguntei qual o sinal que eles usariam para “linha”? Gostaria que me ensinassem para eu poder explicar algumas coisas indaguei e a resposta foi: pode usar um Classificador que a gente entende. Comecei a estudar mais os Classificadores e a relacionar os elementos constitutivos com os Classificadores, trabalhando o movimento, a direção, ascendente, descendente, movimentos eufóricos, movimentos disfóricos. Observamos elementos linguísticos e extra-linguísticos, evidenciando o registro da sinalização da Língua de Sinais, e aspectos da cultura surda/ouvinte.*

Na arte e nos marcadores culturais surdos (cartazes, capas de livros, sites e outros), percebemos temáticas recorrentes: Língua de Sinais, mãos, olhos, sinalizadores enfocando a visão sociocultural e a orelha, a fala, procedimentos médico/terapêuticos relacionados com a visão patológica da surdez.

Percebem-se isotopias, termo originário da física-química que, no quadro da teoria semiótica discursiva, refere-se à permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso, respondendo, portanto, pela sua coerência semântica temática e figurativa que podem estar relacionadas ou não. Greimas; Courtés (2016, p.276-277), apontam quatro possibilidades para o termo isotopia: isotopia figurativa sem correspondente temático; figurativa correspondente a uma única isotopia temática; diversas isotopias figurativas, correspondendo a uma só temática, e a pluriisotopia, quando várias isotopias figurativas correspondem ao mesmo número de isotopias temáticas.

Cabe ressaltar que na leitura de imagem, a relação pode ser intratextual e extratextual. Intratextual, corresponderia a tudo dentro do texto, os elementos constitutivos e os procedimentos relacionais, pertencentes a um único universo semiótico, no caso pictórico por exemplo, cores, formas, linhas. A relação extratextual entre vários universos semióticos, por exemplo, se uma pintura tem um título, temos um texto sincrético (visual e verbal). Neste caso devemos mencionar o título, pois faz parte da imagem.

## 5.2 Classificadores (CL) em Libras

Quadros; Karnopp (2004, p. 92-93), conceituam que os sinais Classificadores como léxico nativo, pois eles possuem distintas propriedades morfológicas. As autoras afirmam que os Classificadores são extremamente influenciados pela modalidade visual-espacial, e que assim que um Classificador entra no léxico nuclear, segue os mesmos padrões de lexicalização encontrados nas línguas naturais, independentemente de sua modalidade.

[...] são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos. [...] Um aspecto específico da modalidade do léxico da língua de sinais é o sistema separado de construções com classificadores que participam densamente na formação de novas palavras. (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 92-93)

Bernardino (2012, p. 253, grifo da autora) afirma que “[...] existem muitas discussões sobre o uso do termo *classificadores* para denotar as construções de línguas de sinais que têm sido comparadas com sistemas classificadores em línguas orais”. Sobre os Classificadores encontramos muitas definições, tais como: “componentes classificadores”, “morfemas produtivos”, sinais “polissintéticos”, “descrições imagéticas”, “multicomponenciais”, “construções classificadoras”.

Capovilla; Raphael (2009a, p.117) definem o Classificador como “[...] conceito utilizado nas línguas de sinais que diz respeito aos diferentes modos como determinado sinal é produzido dependendo das propriedades físicas específicas do referente representado”.

Brito (1997, p. 28-29) define Classificador como um “[...] tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente é segurado ou se comporta na ação verbal”. Para Campello, com relação às línguas de sinais,

[...] a natureza bidimensional, tridimensional e até quadridimensional e seu canal viso-gestual-espacial criam novos tipos de estruturas, chamados de classificadores nas pesquisas com base lingüística, e estas estruturas estão sempre atreladas a novos conceitos e descrições imagéticas diferentemente

da língua oral. Em consequência disso, introduzem novo fundamento na interface cognitivo-semântico, cuja metodologia é mais atrelada à observação e descrição do que propriamente ao signo lingüístico. (CAMPELLO, 2008, p. 158-159)

Para Strobel; Fernandes (1998) os Classificadores definem, classificam, caracterizam, descrevem, são marcadores de concordância de gênero para objetos, pessoas, coisas, ações, lugares, juntamente com expressões não manuais<sup>127</sup>, atribuem significados quando estes não puderem ser representados somente por sinais<sup>128</sup>, necessitando de um detalhamento maior. Cabe esclarecer que segundo Porto (2016, p.21) “[...] os classificadores não são considerados sinais”. Trata-se de uma percepção visual que é utilizada como um recurso comunicativo com o intuito de promover um maior detalhamento a determinado fato que está sendo posto em evidencia

Um classificador (CI) é uma forma que estabelece um tipo de concordância em uma língua. Na LIBRAS, os classificadores são formas representadas por configurações de mão que, substituindo o nome que as precedem, podem vir junto de verbos de movimento e de localização para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. [...] São muito importantes, pois ajudam construir sua estrutura sintática, através de recursos corporais que possibilitam relações gramaticais altamente abstratas. (STROBEL, FERNANDES, 1998, p. 27)

As autoras (1998) salientam que as expressões faciais possuem importância fundamental na execução dos Classificadores, pois intensificam seu significado. Exemplificando, bochechas infladas e olhos bem abertos remetem para objetos grandes e volumosos; olhos semi-fechados, testa franzida, ombros levantados e inclinação da cabeça para frente significam coisas estreitas ou finas e, no caso de objetos de tamanho mediano, usa-se a expressão facial normal.

Os Classificadores também são utilizados conforme Strobel; Fernandes (1998) quanto ao modo de segurar certos objetos, utilizando determinadas configurações de mãos como: CI: [F] é utilizado para objetos pequenos e finos (botões, moedas, palitos de fósforos, asa de xícara); CI: [H] para segurar o cigarro;

---

<sup>127</sup>Strobel; Fernandes (1998) explicitam que as expressões não manuais são uma série de componentes, como a expressão facial (bochechas, sobrancelhas e outros) o movimento do corpo e outros.

<sup>128</sup>É importante salientar que “[...] sendo as descrições imagéticas parte da língua de sinais estaremos falando de interpretação interlinguística sim. No entanto, também podemos reconhecer que o surdo que sinaliza uma DI está fazendo uma interpretação intersemiótica e intralingual, pois o mesmo transmuta elementos da linguagem imagética (de imagens, por exemplo) para a língua de sinais” (LUCHI, 2013, p.55).



Cl: [C] segurar copos e vasos; Cl: [As] para buque de flores, faca, carimbo, sacola, mala, guarda-chuva, caneca ou *chopp*, pedaço de pau, e outros.

Segundo Luchi (2013, p. 81) “[...] a CM desempenha um papel fundamental na compreensão das transferências, mas que os outros aspectos como movimento (M), locação (L), orientação de mão (OM) e expressão não manual (ENM) também têm uma função muito relevante na construção de sentido das descrições imagéticas”.

Ferreira (2010) esclarece que muitos classificadores são icônicos em seu significado pela semelhança entre a sua forma ou tamanho do objeto a ser referido, podendo ser representado como um todo, ou referindo-se apenas a uma parte ou característica mais marcante.

Pimenta; Quadros (2006, p.71) denominam alguns Classificadores, de Classificadores Descritivos, pois “[...] desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. Brito (1997) adverte, por outro lado, que não se deve confundir os Classificadores com os adjetivos descritivos

[...] nas línguas de sinais, por estas serem espaço-visuais, representam iconicamente qualidades de objetos. Por exemplo, para dizer nestas línguas que “uma pessoa está vestindo uma blusa de bolinhas, quadriculada ou listrada”, estas expressões adjetivas serão desenhadas no peito do emissor, mas esta descrição não é um classificador, e sim um adjetivo que, embora classifique, estabelece apenas uma relação de qualidade do objeto e não relação de concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL, COISA, que é a característica dos classificadores na LIBRAS, como também em outras línguas orais e de sinais. (BRITO, 1997, p. 58)

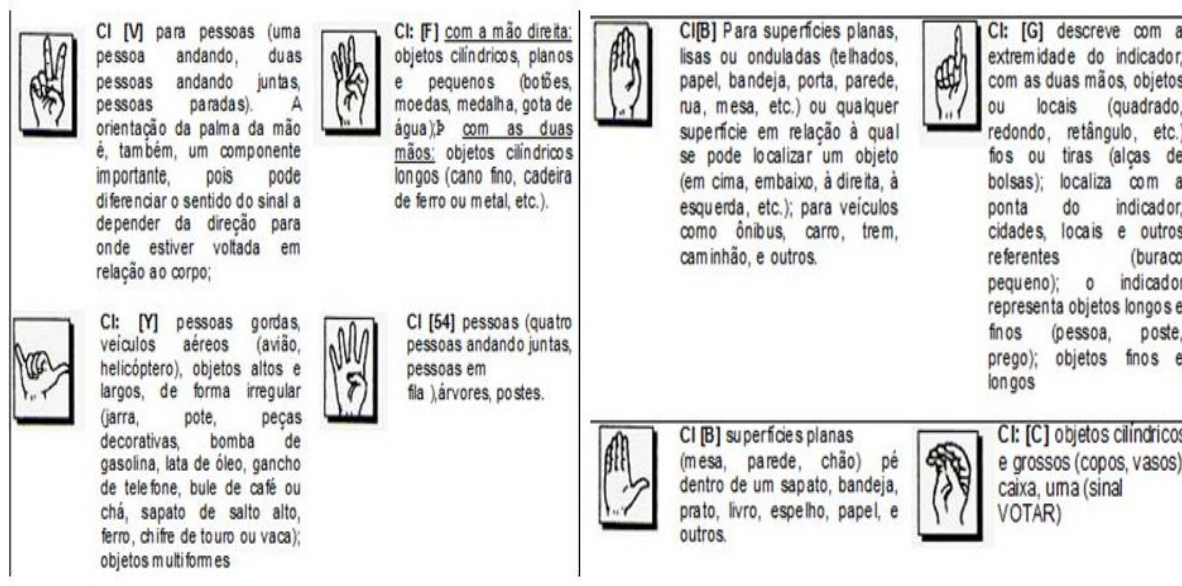
Mendonça (2012) informa que os Classificadores são descritos pela literatura em língua de sinais como um fenômeno que decorre de uma classificação de paradigmas verbais ou formas usadas para descrever um determinado item lexical que não há na língua. Campello (2008, p.207) complementa, afirmando que o

[...] classificador visual é parte da língua de sinais, para expressar visualmente as especificidades e “dar vida” a uma idéia ou de um conceito ou de signos visuais. Então, concluímos que o Classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos. (CAMPELLO, 2008, p.98)

Segundo Arnaldo Junior; Geller (2012), grande parte das barreiras de comunicação de discentes surdos são minimizadas, recorrendo-se a uma estrutura gramatical da Libras, que é o Classificador.

Uma das questões que vale a pena ressaltar é a relação entre as Configurações de Mãos (CM) e o Movimento, Direção e Orientação dos sinais. Cada Classificador, embora não tenha uma regra rígida e adapta-se à imagem do seu referente, é importante observar como são utilizadas as CM, na produção desses Classificadores. Strobel; Fernandes (1998) ; Brito (1997) registraram as CM mais utilizadas para a produção de determinados Classificadores, com o intuito de expressar melhor visualmente o item lexical. Exemplificando para superfícies planas é comum utilizar a Configuração de Mão [B] como foi utilizado ao se referir à forma do Cubo, para desenhar a forma do quadrado utiliza-se a Configuração de Mão [G], para obter mais precisão.

Figura 19 – Configurações de Mão (CM) de Classificadores



Fonte: Adaptado pela autora; Strobel, Fernandes (1998), Brito (1997)

Campello (2007, p.106) resalta a importância da “[...] semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também”. Segundo a autora

Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: [...] docentes, pesquisadores,

alunos, ou seja, a escola em sua totalidade. Esta área é ainda restrita a poucos: imagem visual, semiótica imagética ou também o uso de língua de sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual (CAMPELLO, 2007, p.113-114).

Campello (2007) propõe o que denomina de Pedagogia Visual que contemplaria dentre outras questões: a Língua de sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação, utilização da escrita de sinais na informática e recursos visuais. Conforme a autora, “[...] é necessário criar uma pedagogia específica voltada para os recursos, técnicas e procedimentos visuais sem desligar dos artefatos culturais que emergem a constituição do ser Surdo como sujeito”. (CAMPELLO, 2008, p.69) Campello ainda salienta que é preciso levar em conta a modalidade viso-espacial, como um dos recursos visuais, a qual é “[...] discutida pelos sujeitos Surdos na perspectiva de uma política visual da língua de sinais como um conjunto de experiências culturalmente produzidas” (CAMPELLO, 2008, p.209).

Esse é um processo para a escolarização de Surdos, adotando a prática dos aspectos da visualidade na educação de Surdos. Esse passo vem firmar a importância do uso visual na escolarização dos Surdos. A pedagogia visual, no meu entender, não pode ser deixada e ignorada, já que o valor da língua de sinais vai ganhando, gradativamente, o seu espaço visual. A língua de sinais por meio de “experiência visual” tem derrubado a crença centralista e oralista, que era um instrumento de serviço da língua distinta da língua de sinais. É um processo político e de movimento social que precisam ser identificados como um todo. (CAMPELLO, 2008, p.84)

Cabe esclarecer que os Classificadores, recebem pelos estudos de Cuxac (1996, 2010); Cuxac; Sallandre (2007) a denominação de Transferência. Os autores identificam três tipos básicos de transferência<sup>129</sup>: Transferência de Tamanho e Forma (TTF), Transferência de Situação (TS) e Transferência de Pessoa (TP).

Campello (2008) propõe que os Classificadores, sejam denominados de Descrições Imagéticas<sup>130</sup> (DI), baseada nas pesquisas de Cuxac (1996, 2010),

---

<sup>129</sup>Cuxac (1996, 2010); Cuxac; Sallandre (2007) denominaram de transferência porque elas utilizam recursos cinestésicos.

<sup>130</sup>Para Campello (2008, p. 209), o termo Descrição Imagética, “[...] deve ser usado todos os sistemas de classificação, passando a caracterizá-los como sistemas visuais. O objetivo é utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, a compreensão dos conceitos deverão ser aplicados com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual. As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças

Campello reformula as três transferências propostas pelo autor, acrescentado mais duas. A autora classifica em cinco tipos, que serão detalhadas a seguir: Transferência de Tamanho e Forma – TTF, Transferência Espacial – TE, Transferência de Localização – TL, Transferência de Movimento – TM e Transferência de Incorporação – TI.

Para maior clareza e exatidão, o fenômeno linguístico denominado de DI será examinado a partir das proposições desta última autora, por considerá-las mais abrangentes. Por outro lado, os autores Cuxac (1996, 2010); Cuxac; Sallandre (2007), centraram sua proposta acerca das transferências, o fizeram a partir da Língua Francesa de Sinais – LFS, que difere da Libras.

### **5.2.1 Transferência de Tamanho e de Forma – TFF**

Para Campello (2008, p.166) dentro da especificidade da estrutura icônica, a transferência de tamanho e de forma serve para representar o signo visual do referente, “[...] reflete a transferência da percepção visual, cujos detalhes são transferidos mentalmente para o signo visual e conseqüentemente, repassa para a imagem visual que acaba transmitindo o tamanho por meio de sinais”.

As formas remetem às “[...] características físicas dos seres e das coisas como decorrência da estruturação de suas partes, formatos, feitio, figura, corpo, substância, estado, e ou aparência física de um ser ou de uma coisa aquilo que é visto” (CAMPELLO, 2008, p. 214). Ainda segundo a autora, a aparência

[...] pode ser grande, pequeno, miúdo, colosso, maior, avantajado, vasto, corpulento, alto, de longa extensão, comprido, longo, excessivo, agudo, forte, intenso, violento (dependendo do envolvimento sentimental), poderoso, importante, notável, de qualidade superior, marcante, pouco extenso, pouco volume, estatura abaixo da média, valor inapreciável, acanhado, mesquinho, insignificante, humildade, sentimento de inferioridade, medo, menor, [...] pequeno, etc. e as formas podem ser configuradas de acordo com as características físicas, dos seres e das coisas como decorrência da estruturação de suas partes [...] (CAMPELLO, 2008, p.213)

---

bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender”.

Figura 20 – DI de tamanho e forma de um urso



Fonte: Campello (2008, p. 166)

O corpo da sinalizante expande para representar o corpo de um urso, assim como detalhes como as orelhas, a partir de uma intencionalidade se não mimética, ao menos icônica.

Relacionando com os elementos constitutivos, a linha descreve uma forma, segundo Dondis (2000) a partir de combinações e variações infinitas das três formas básicas: quadrado, o círculo e o triângulo, das quais derivam todas as formas físicas da natureza e da cultura. A autora relaciona a escala, a dimensão às questões das formas. Para o discente surdo, é importante estabelecer estas relações quando se lê um texto imagético.

### 5.2.2. Transferência Espacial – TE

Para Campello (2008) na Transferência Espacial –TE, o sinalizante demonstra todos os elementos espaciais, transferindo os elementos constitutivos de um determinado espaço para outro, seja ele micro ou macro. Para Campello (2008, p.214), algumas questões influenciam as DI tais como a:

[...] localização, profundidade espacial (tanto para baixo ou para cima), tamanho (no sentido da intensidade), isolamento, dos diferentes ângulos, com movimentos ou sem movimentos circulares, que pode ser com reto, em curvas, em curvilíneos, de quadrado, de retangulares, de triangulares, diferença de status e interesse intrínseco. (CAMPELLO, 2008, p.214)

Segundo a autora, a profundidade espacial também pode ser observada em sinal dimensional, bidimensional ou tridimensional. QUADROS; PIMENTA (2009) salientam que na Língua de sinais, com relação ao espaço sintático ou topográfico, ele se refere ao mapeamento espacial, ou seja, o espaço no qual os sinais são

executados, podendo ser usado para descrever a silhueta de um objeto, ou um sujeito no espaço.

Figura 21 – DI Cacto no meio do deserto



Fonte: Campello (2008, p.170)

Kogut (2015, p.56-57) ao analisar a DI, apresentada na figura 19, caracteriza como “[...] os elementos que a sinalizante utiliza em relação a um traço espacial maior dentro de uma localização, a CM com expressão facial como as bochechas sugadas para indicar o vazio que está em sua volta, como um ponto de referência no espaço indicando o cacto e o deserto”.

### 5.2.3. Transferência de Localização – TL

Campello (2008) explicita que a localização no espaço se relaciona com a direção do objeto a ser sinalizado: pode dirigir-se para frente, para trás, ao lado direito, ao lado esquerdo, usar a alternância, puxar ou soltar. Outras características também dependem da localização do ponto de aplicação, sua intensidade, movimento direcional, sempre levando-se em consideração um sinal em relação a outros. A autora reitera a importância da

[...] direção visual, os olhos são uma das características mais importantes na sua direcionalidade para com o signo. Os olhos do observador se manifestam diante da situação ou do acontecimento ou da percepção visual que norteia em sua volta [...] ou as CMs que podem simular como os olhos visuais” (CAMPELLO, 2008, p175).

Conforme a figura 22, Campello (2008) mostra a localização das casas, recurso que pode ser associado na linguagem visual, como primeiro plano, segundo plano, ou mesmo mais explicitamente na localização da imagem, levando em

consideração um ponto de referência, para explicitar: direita, esquerda, centro, abaixo e acima.

Figura 22 - DI Casas vizinhas



Fonte: Campello (2008, p. 172)

Luchi (2013, p. 45) ao analisar a DI apresentada na figura 20, esclarece que a localização das casas acontece no espaço de sinalização. Para o autor, “[...] essa forma de descrição é acompanhada posteriormente de uma realização do percurso do local que o referente está para o local que deverá chegar, [...] ao indicar o local da casa, em seguida o sinalizador diz qual casa que ele se refere, ou mostra pela sinalização o percurso de uma determinada casa a outra [...]”.

#### **5.2.4. Transferência de Movimento – TM**

Esta transferência, Campello (2008) alerta que serve para conseguir o equilíbrio visual e se pode usar várias maneiras de modo igual ou diferente, como: o balanceamento da trompa do elefante e do movimento das pernas da aranha, assim como questões ideológicas, acentuando a transferência de movimento para conseguir uma percepção visual, como por exemplo, as classes sociais (figuras 22 e 23).

O movimento é fundamental para a realização das transferências, bem como dos sinais, sendo considerado um dos cinco parâmetros das Línguas de Sinais, cabe salientar que o mesmo está diretamente relacionado, com a orientação de mãos. Na figura 23, Campello (2008) procura retratar o movimento do deslocamento de uma aranha, ainda que por meio de fotos, fica subentendido o deslocamento e o tipo de movimento proposto pela autora.

As características de Alto e Baixo mostram as desigualdades de signos e sempre mostram a dualidade ou diferença ou oposto. É comum a associação dos signos visuais com sua concepção de desigualdade, o que passa a diferenciar seus contextos visuais. O contexto de rico / pobre, acadêmico / não-acadêmico, e muitos signos, passam a ter suas distinções visualmente [...] (CAMPELLO, 2008, p.215)

Brito (1997, p.19) relata que “[...] alongando-se o movimento dos sinais e imprimindo-se a ele um ritmo mais acelerado, obtem-se uma maior intensidade ou quantidade”. Coutinho também esclarece este fato, afirmando que

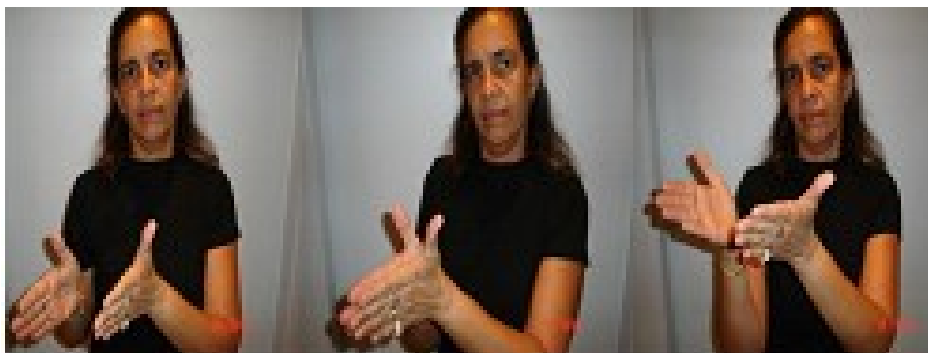
[...] na LIBRAS, a variação do grau na indicação de tamanho e intensidade pode ser feita de diversas maneiras, [...]. Após realizar o sinal, [...] acrescenta-se outros sinais que indicam a qualidade, como: grande, pequeno, enorme, etc. [...] Podemos indicar intensidade (demais, menos, bastante, muito pouco, etc.) de várias formas. Entre elas, temos: a) a repetição do sinal quando o realizamos; b) o tempo de duração na realização do sinal e c) a força na realização do sinal. (COUTINHO, 2015, p. 45-46).

Figura 23 – DI Movimento das pernas de uma aranha



Fonte: Campello (2008, p.176)

Figura 24 – Sinal de POBRE



Fonte: Campello (2008, p.177 )



Figura 25 – Sinal de RICO

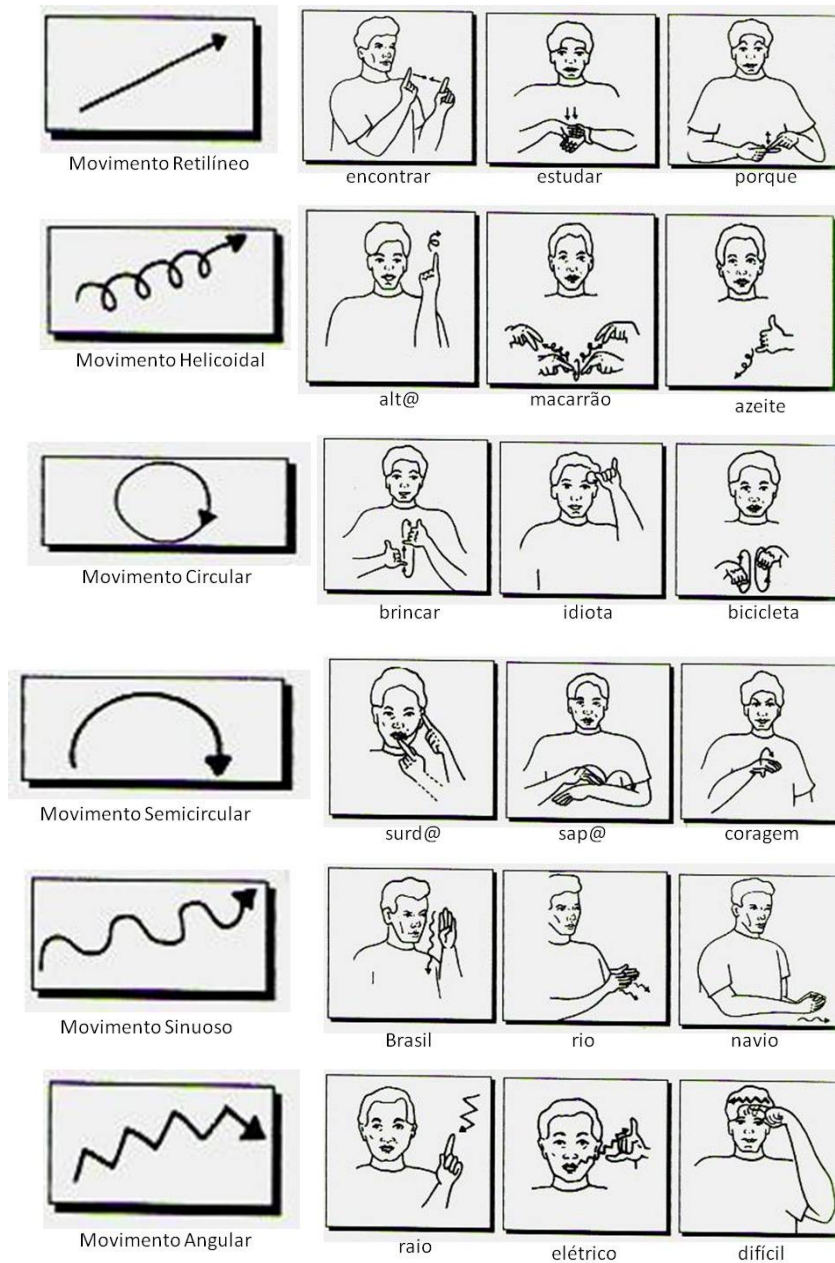


Fonte: Campello (2008, p. 177)

Luchi (2013, 46), ao descrever as duas imagens de sinais (figura 24 e 25) afirma que existe “[...] um paralelo ideológico do movimento presente nesses sinais, sendo o sinal de POBRE realizado mais abaixo enquanto o sinal de RICO é realizado num movimento de baixo para cima, representando algum tipo de ascensão social”. Ou seja, o baixo com conotações pejorativas e atribuídas ao pobre, enquanto que o movimento ascendente, carrega valores positivos e é atribuído ao rico.

Com relação à direção do movimento na Libras, Strobel; Fernandes (1998) explicitam que pode ser caracterizado como unidirecional (movimento em uma direção no espaço, durante a realização de um sinal); bidirecional (movimento realizado por uma ou ambas as mãos, em duas direções diferentes) e multidirecional (movimentos que exploram várias direções no espaço, durante a realização de um sinal). As autoras exemplificam alguns tipos de movimentos (figura 26). Corroborando estas conceituações, Dondis (2000) pontua os movimentos relacionados com as três formas básicas, deste modo, o quadrado expressa a direção: horizontal e vertical; o triângulo: a diagonal; o círculo: a curva. Quando à direção, o movimento segundo a autora se encontra mais frequentemente implícito do que explícito no modo visual, mas ressalta que o olhar do leitor é que dá movimento à imagem, e estaria relacionado com as questões de tensões e ritmos compositivos. A descrição dos movimentos pode estar relacionada com o elemento linha. Dondis (2000, p.55) define a linha como “[...] um ponto em movimento, ou como a história do movimento de um ponto”. Do mesmo modo, a representação gráfica dos movimentos ocorre mediante o elemento linha e também é bastante utilizado nos Classificadores.

Figura 26 – Tipo de movimentos



Fonte: Strobel, Fernandes (1998, p.11-13)

### 5.2.5. Transferência de Incorporação – TI

Campello (2008) afirma que neste tipo de transferência, o narrador incorpora em seu próprio corpo ações, imagens, objetos, pessoas ou cenas, naquilo que vai sinalizar demonstrando o que sente ou como é fisicamente. Esta transferência pode conter todas as demais. Diferentemente da TTF, que explicita tamanho, forma,

aparência física, dentre outros, neste caso o sinalizador transforma-se em seu referente.

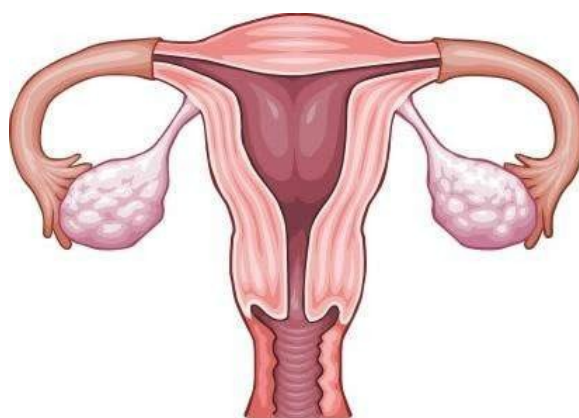
Esta estrutura reproduz várias ações ou imagens, tudo aquilo que o narrador coloca todos os objetos ou cenas no corpo do mesmo narrador. O narrador passa a mostrar as ações efetuadas ou sofridas no processo do enunciado humano, animal ou de objeto, e mais frequentemente, pode ser um não-animado. O narrador passa a ser transformado em um objeto para caracterizar aquilo que sente ou mostra fisicamente (CAMPELLO, 2008, p. 215).

Figura 27 – DI do Aparelho reprodutor feminino



Fonte: Campello (2008, p. 189)

Figura 28 – Aparelho reprodutor feminino



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/sistema-reprodutor-feminino.htm>

Neste exemplo, a sinalizante incorpora o “aparelho reprodutor feminino”, em seu próprio corpo, explicitando uma TI: é o reflexo do referente visível no corpo do sinalizador. Os dois braços arqueados com as mãos posicionando-se para baixo e as palmas das mãos levemente fechadas, sinalizam a localização dos óvulos, e as

pernas fechadas, representam o canal vaginal por onde o espermatozoide passa para chegar aos óvulos. Kogut (2015, p. 60) pontua que

[...] como o sinalizante coloca um determinado objeto no corpo do mesmo sinalizante, ele passa a mostrar ações durante a realização do sinal, por isso precisa utilizar o tamanho e a forma, espaço, localização e movimento para representar o significado. As demais transferências da DI utilizam a sinalização por fora do corpo, à sua frente, como em espaço neutro, sem o seu corpo passar a ser transformado em um objeto ou animal.

### 5.2.6. Transferência de Vibração – TV

Esta transferência faz parte das pesquisas de Ramos (2017), levando em consideração os três tipos de transferências propostos por Cuxac (1996, 2010) e Cuxac; Salandre (2007) conceitua uma representação de som imaginado, ou seja, uma representação vibracional. Segundo o autor,

[...] pode ser definida como a expressão e representação de um determinado som produzido por uma pessoa, animal ou objeto inanimado, ou ainda, produzido por um evento ou acontecimento, que é imaginado pelo sinalizante e representado na língua a partir de seu caráter vibratório. Esse caráter vibratório pode ser observado em diferentes elementos linguísticos, não se restringindo somente às expressões da face, mas compreendendo também as expressões de todo o corpo do sinalizante. (RAMOS, 2017, p. 96)

Figura 29 – Raio e trovão



Fonte: Ramos (2017, p. 121)

Ainda de acordo com Ramos (2017, p. 121) a expressão não manual do sinalizante é o indicativo principal de informação do aspecto vibracional. “A combinação da expressão não manual envolve o uso da face, sobretudo, do tencionar das sobrancelhas, precisão do direcionamento do olhar do sinalizante e formato que a boca assume”.

Depois de alguns exercícios de leituras de imagens, pude observar como os Elementos Constitutivos e os Procedimentos Relacionais interagem com os Classificadores, formando algo inseparável nas descrições de imagens produzidas na cultura surda. Ter este conhecimento aliando estas duas visões facilitou o aprendizado de meus alunos. Para saber se eles teriam adquirido autonomia de fazer suas próprias leituras, indiquei alguns nomes de artistas surdos e solicitei que escolhessem uma das imagens produzidas por eles e que preparassem para apresentar na sala para os colegas, uma leitura de imagem baseada no que havíamos estudado durante o semestre. Expliquei que seria uma avaliação, que seria gravado somente para que eu pudesse rever e registrar a avaliação. Desta forma tentarei repassar o que ele demonstrou na aula e no vídeo que eu tenho gravado em Língua de sinais. Estipulamos entre nós alguns sinais, para o Plano da Expressão, a datilologia das letras PE, para o Plano de Conteúdo, a datilologia das letras PC. Futuramente pelo uso corrente e sistematização destes conceitos pela comunidade surda, poderemos ter sinais específicos. Um dos alunos escolheu e apresentou a figura 30. Uma pintura de Nancy Rourke. Ele explicou que colocou no Google tradutor o título da pintura, conhecia a palavra Oralismo, e teve dúvidas se Manualismo era o mesmo que Bilinguismo, e respondi que sim. Então ele fez o sinal de UFA, e começou a apresentar a leitura desta imagem. Disse que escolheu primeiro pelas cores, que gostou primeiro preto e depois tudo colorido. Relatou que lembrou que o título também faz parte da imagem e que também estava escrito no quadro. Explicou que o Oralismo era a parte do preto, porque proibia a Língua de sinais, era triste, os surdos sofreram muito, que esta parte do preto não tinha movimento, não tinha nada, tudo escuro, que o surdo não consegue usar a Língua de sinais no escuro que precisa ter luz, porque é visual, que o Oralismo o surdo era obrigado a só falar, isso é muito ruim e que o lado colorido é o lado do Bilinguismo, porque tem muitas cores, alegre, o surdo usa a Língua de sinais, tem movimento de cores, parece muitas mãos conversando, que o mundo era outro, feliz, saía de mundo triste, preto, para o mundo colorido. Que as cores significavam a Língua de sinais. Perguntei porque ele disse que o colorido tem movimento? Ele me respondeu que cada cor estava indo numa direção, e que o olho pula de uma cor para outra, como carnaval (me mostrou com o dedo as direções das cores). Me perguntou se estava certo, e disse preocupado a professora falou para não inventar para olhar para a imagem e ver o que tem, cores, formas e ver relações com o título, com o conteúdo, certo? Estás com expressão de preocupação? A nota será ruim? Respondi que não estava preocupada, mas pensativa porque estava muito feliz com a leitura de imagem que ele tinha feito, me surpreendeu com as relações que ele tinha criado. Abrimos para o diálogo se mais alguém queria acrescentar mais alguma coisa, um outro aluno acrescentou que na parte onde tem o preto, tem um pouco de branco, e na parte que tem as cores tem preto também, e disse: antes mais Oralismo e bem pouquinho Língua de sinais, hoje mais Língua de sinais e bem pouquinho Oralismo. Respondi que sim, que não existe uma única leitura, mas leituras de mundo. Terminei o semestre com esta turma, com um sentimento de completa realização. É possível aliar Ensino de Artes, Semiótica e Educação de Surdos. Poderia apresentar cada uma das leituras que foram apresentadas, pois cada uma é um mundo de possibilidades, mas esta aqui exemplifica os resultados de todos.

Figura 30 – Oralism VS Manualism



Nancy Rourke – “Oralism VS Manualism” 5x7 – oil on canvas - 2010

Retomando o postulado da Semiótica Discursiva Visual, podemos afirmar que a direção do olhar diante de uma imagem constrói tanto um percurso quanto um sentido; nesta perspectiva, a imagem deixa de ser algo com o qual lidamos apenas de modo intuitivo e assume o seu caráter produtor de sentido, a partir de um pensamento visual que pode ser aprendido e apreendido.

Ramalho e Oliveira (2014) postula que,

[...] para o acesso aos bens estéticos, para a leitura da visualidade e, principalmente, para o ensino da arte nas escolas, as contribuições da semiótica para o estudo das imagens, ou dos textos visuais, permanecem requisitadas e bem recebidas (RAMALHO E OLIVEIRA, 2014, p.232)

Dessa forma, a leitura da imagem não passa apenas pelo (re)conhecimento de seus elementos constitutivos, mas pelo modo com que esses elementos interagem, se relacionam e constituem o objeto imagético que é percebido por nós, entendendo que não estamos diante do objeto em si, mas do que é considerado como tal por nós a partir da nossa visão, da relação que estabelecemos com este

objeto. O ato de ver para os surdos, considerados “mais visuais” que os ouvintes, pode ser ilusório, pois o processo de compreensão daquilo que vemos só se concretiza a partir do momento em que estabelecemos relação entre o significante, ou o Plano de Expressão, aquilo que olhamos e estabelecemos a busca por um significado. Aprender a ver, estimular um olhar consciente, demanda o ingresso da Semiótica Discursiva Visual, na escola e que o docente mostre os caminhos da busca de sentido, estabelecendo relações entre o enunciador e enunciatário.

## 6. DAS (IN)CONCLUSÕES: NARRATIVAS EM CONTINUIDADE

As questões apresentadas e as dúvidas que surgem no cotidiano de uma sala de aula de arte bilíngue (Libras/Português) movem minhas leituras, inquietações e direcionam o investimento contínuo na reflexão sobre a minha prática, vindo a desembocar nesta pesquisa, que relaciona a educação de surdos, o ensino de arte e a leitura de imagem.

Considerando os múltiplos questionamentos dos professores de artes visuais, e me incluo neste grupo, pois não se têm contato com a educação de surdos, constato que existem muitas dúvidas, medo e insegurança, por desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras e mesmo da cultura surda, por carências na própria formação docente. Na tentativa de aliar os conhecimentos adquiridos na academia com os conhecimentos que surgem da prática, surgiu a intenção de partilhar essas angústias e algumas conquistas, o que determinou o interesse de pesquisar mais detalhadamente a prática docente, o cotidiano de uma sala de aula de artes. Para isso, parti do meu cotidiano, da minha experiência através de relatos e de leituras produzidas pelos meus alunos, bem como do processo de ensino e aprendizagem de discentes surdos inseridos na comunidade surda, que ocorre mediante o contato com os conteúdos das artes visuais.

Larrosa Bondía (2002, p. 20) cita que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A língua de sinais, a comunidade surda, a experiência da visualidade, isso me passa, me acontece, me toca. As razões que nos levam a entrar em contato com o universo surdo podem ser de ordem profissional, intelectual ou sentimental, mas no meu caso foram todos juntos e ao mesmo tempo. Minha formação em artes visuais me trouxe subsídios, tanto teóricos quanto metodológicos do campo de conhecimento desta área, mas, o olhar sensível, o aprender a enxergar o outro, colocar em prática a visualidade vivida, isto estou aprendendo no dia a dia com os surdos.

A ouvinte e o desconhecido mundo dos surdos: foi assim, que tudo começou; primeiro, o aprender uma nova língua que exige dedicação, desafios, barreiras muito envolvimento, já que é outra modalidade linguística, visual e espacial, pois é o corpo que fala. Fazer o movimento de aprender outras línguas é também uma forma de experimentar outras relações e de construir outras identidades, de viver outras vidas. Federico Fellini disse que uma língua diferente é



uma visão diferente da vida. Permitir-me aprender Libras, usando as mãos, abrindo os olhos e o coração para esse aprendizado e para este mundo visual, trouxe, em suma, o que eu deveria saber para entender a atmosfera de ensino e aprendizagem na perspectiva da subjetividade do aluno surdo, assim como outra visão da vida. Entender as concepções da estrutura linguística da Libras, me trouxe mais segurança sobre o meu aprendizado.

Depois de um tempo neste caminho, com o conhecimento de artes visuais, a compreensão do contexto, dos alunos, de práticas de ensino, tudo isso somado ao aprendizado da Libras, influenciaram-me para construir esta proposta de ensino de arte de surdos.

Com relação ao ensino de arte, trata-se também de um olhar que privilegia as relações entre arte e conhecimento, bem como com os significados auto-atribuídos pelos próprios sujeitos. No entanto, tratando-se de alunos surdos ou inseridos na comunidade surda, eles trazem de suas vivências aspectos culturais e linguísticos específicos, que interferem na construção da mediação entre eles e os conhecimentos artísticos. Muitas vezes, para eles essas trocas e aquisições podem parecer descontextualizadas ou mesmo pouco importantes para a apreensão dos conteúdos de artes. E então como tornar relevantes e como fazê-los considerar úteis os aportes teóricos e práticos da arte? Como aliar o pensamento acadêmico com o pensamento surdo?

Quando os professores possuem pouco contato com os surdos e desconhecem os aspectos da visualidade na educação de surdos que se estrutura fundamentalmente a partir da língua de sinais e seus marcadores culturais, a importância da percepção visual passa despercebida e provoca consequências negativas na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos para estes discentes. Esta investigação, então toma a iniciativa de evidenciar as lacunas existentes na formação docente, as quais só vêm à tona quando se vivencia a realidade com discentes surdos. Esta prática muitas vezes é marcada pelo imprevisto, com soluções encontradas de maneira intuitiva, sem respaldo teórico ou literatura pertinente, sem o diálogo com os pares, sem a socialização de um saber advindo da experiência.

Neste percurso propus repensar a prática docente neste contexto e, em decorrência da escassez de sinais técnicos na área de artes visuais, propor a criação, juntamente com esses discentes, de sinais para presentificar termos dos

elementos básicos da linguagem visual. Para além disso, como fazer com que este olhar surdo, estabeleça relações, que sejam significativas? Foi assim que busquei a Semiótica Discursiva Visual, na perspectiva da proposta teórico metodológica de Ramalho e Oliveira (1998, 2009) de leitura de imagens. Posso afirmar que conhecer os subsídios da Semiótica Discursiva e da leitura de imagens, durante a minha formação na Universidade, foi um divisor de águas, pois seria o que Josso (2010) chama de acontecimentos-charneira<sup>131</sup>. Através dessas vivências que foram descritas, pude perceber o como a semiótica pode contribuir para o âmbito do ensino de arte e do conhecimento dos textos imagéticos ou, mais especificamente, para a visualidade surda.

A leitura de imagens, nesta perspectiva, conseguiu aliar a subjetividade da visualidade surda com artistas surdos, lembrando que o texto não é anterior ao leitor, o sentido está sempre pronto a ser reconstruído, uma vez que não se pode congelar sentidos. Considerando os Elementos Constitutivos e os Procedimentos Relacionais combinados e em relação, são eles que conduziram o olhar surdo para o Plano de Conteúdo e para os efeitos de sentido do texto. São eles mesmos, os alunos que, a partir destes pressupostos, conquistarão sua autonomia, contribuindo para a minimização da exclusão social deste grupo e das lacunas escolares, em virtude de um processo histórico, que não oportunizou um maior número de interações e de diversificação de métodos didáticos. A leitura de imagens representou tanto recurso pedagógico quanto um conjunto de conhecimentos fundamentais para viabilizar o desenvolvimento cognitivo dos discentes surdos e para repensar a escola socioinclusiva, evidenciando a necessidade de uma reorganização, uma reestruturação nos processos de ensino e aprendizagem de arte, de modo a considerar os diferentes perfis de professores e de alunos.

Esta pesquisa pode contribuir tanto para o campo da Educação como para o do Ensino da Arte, seja em contextos escolares ou além deles. Reafirmo aos atores envolvidos no processo, a necessidade da inserção de textos e práticas do cotidiano para a leitura de imagem. Para alcançar essa constituição sensível da imagem há, porém, que se buscar métodos de leitura da imagem, que auxiliem a compreender

---

<sup>131</sup>Josso (2010, p. 90) define como momentos ou acontecimento-charneira, “[...] são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto em obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”.

como esse texto se constitui, os quais servirão para a criação de metodologias por cada professor de acordo com as suas circunstâncias. Neste estudo, me baseei na Semiótica Discursiva Visual para compreender a estrutura do texto imagético, isto é, a reciprocidade entre expressão e conteúdo na constituição do texto, no entendimento que a leitura da imagem deixe de ser considerada como inata.

É fato que as leis e suas regulamentações apenas legitimam as ações e para isso, é preciso muita vontade política e social para que essas leis sejam efetivamente colocadas em prática. No caso específico, referente aos direitos dos surdos, é a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, regulamentada três anos após pelo Decreto 5.626/2005. Essa legitimação, sem dúvida, foi o primeiro e importante passo para que atualmente exista a consolidação do câmpus Palhoça Bilíngue. No entanto, ainda inúmeras barreiras impedem que a inclusão social se torne realidade na prática cotidiana educacional dos surdos. Dentre elas estão os recursos didáticos que, em sua grande maioria não são editados em Libras, ou seja, os conteúdos são criados e produzidos em sua língua materna. E na formação profissional docente, os currículos são excludentes no que se refere às questões da visualidade e da cultura surda.

A maioria das pesquisas encontradas sobre educação de surdos é centrada nos primeiros anos de vida, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Há poucos trabalhos sobre o Ensino Médio, adolescentes, adultos e o público surdo em cursos profissionalizantes. A educação profissional para surdos foi e, continua sendo um tema pouco discutido e pesquisado no meio acadêmico. Talvez ainda pela predominância da noção de que a educação de surdos deva ser tratada sob o viés médico clínico, no contexto da educação especial. Se considerarmos que, dos cerca de cinco milhões e meio de surdos existentes no Brasil, pouco mais de um por cento se encontra nas escolas, é possível concluir que, neste contexto, o câmpus Palhoça Bilíngue, veio para tentar minimizar tal situação de exclusão, ao assumir a concepção antropológica, contribuindo para a compreensão e interação das experiências de um grupo sobre o qual os educadores e legisladores têm necessidade de conhecer e compreender melhor.

Esta perspectiva recebe o amparo das premissas da Concepção Histórico-Cultural de Vigotski, definindo a aprendizagem visual como algo que ocorre a partir da interação com o mundo, de uma interação despertada pelo interesse de um

sujeito cognitivo, um ser humano capaz de se modificar. Assim, esse aprendiz visual ou leitor de imagem é visto como senhor da sua transformação em sujeito leitor. Não é algo destinado aos iniciados, pois esta autonomia diante de uma imagem é desejável e possível, mediante o reconstruir das relações textuais enunciadas. No entanto, isso evita que o surdo esteja isolado e descontextualizado do meio onde vive, pois é na interação com esse meio que a sua modificação se dá. Mediar é estabelecer, portanto, caminhos para uma interação social que não está baseada na transmissão de sentidos a partir do que se vê, mas na produção de significados que surgem como consequência da relação com a imagem e dos olhares que para ela se voltam. Uma leitura é uma experiência que propicia, além do contato com o texto imagético, também a possibilidade de exercitar a capacidade sensível e cognitiva de produzir sentidos a partir do que se vê.

Os estudos acadêmicos sobre leitura de imagens com discentes surdos são praticamente inexistentes no campo dos estudos da Semiótica Discursiva, até o presente momento. A leitura de imagens na educação, levando em consideração subsídios da Semiótica Discursiva como deflagradora de experiências sensíveis, pode e deve ser proporcionada pela instituição escolar, com o intuito de fornecer um aporte teórico e metodológico para a leitura de mundo dos discentes surdos, atendendo as singularidades. Cabe ao docente contribuir para que o discente adquirira o *status* de enunciatário, um criador de significados, para que a surdez do aluno não seja vista como algo limitador, redutor, deficiente, mas como parte dele, como uma de suas características.

Ainda é tímida a presença de iniciativas que sistematizem a prática, que levem em conta os registros dessa realidade específica, com suas peculiaridades sociais e suas especificidades linguísticas, relacionando as teorias no âmbito da prática escolar. É preciso partir de novos referenciais didático metodológicos, construir tanto o material didático quanto a modificar a própria maneira de o professor se posicionar frente aos alunos e frente a si mesmo: é a vivência da experiência do aprender a aprender, e aprender a desaprender cada vez mais rapidamente para poder aprender novamente.

O fato é que ministrar aulas para um grupo do Ensino Médio integrado exclusivamente por surdos tem, no meu ponto de vista, desdobramentos positivos imensuráveis, permite avaliar metodologias e estratégias de ensino que melhor se aplicam ao processo de construção do conhecimento por parte do discente surdo

além de permitir ao docente superar desafios, como foi e está sendo vivido cotidianamente para mim.

Esta pesquisa pode representar uma coleção de fragmentos que traduz para muitos uma batalha quixotesca da professora ouvinte no mundo dos surdos; para alguns uma experiência da qual pode brotar a empatia, para outros, desafios linguísticos. Desta forma, focalizar, mediante a Pesquisa Narrativa em um espaço específico, em situações do/no contexto escolar bilíngue poderá, quiçá, ajudar outros educadores interessados na aprendizagem, no ensino e no como esse processo ocorre, a lidar com línguas de modalidades diferentes, valores diferentes, atitudes diferentes, crenças, e no como eles estão todos articulados no aprender e no ensinar. Outros professores, lendo, analisando e discutindo essas narrativas, podem atribuir-lhes novos sentidos e apropriar-se do seu conteúdo de uma forma muito particular, mediante seus próprios conhecimentos e vivências, retirando dessas histórias os aspectos que consideram mais relevantes. Pensei ser possível propor processos de pesquisa para outros docentes como um prelúdio para trabalharmos nosso próprio processo de pesquisa; desta forma espero que mais docentes pesquisem a temática artes vinculada a discentes surdos. Lendo e reconstruindo, imaginativamente, a experiência de pesquisa do outro nos permite ver possibilidades para o nosso próprio caminho.

No que se refere a fundamentos, este trabalho oferece uma base eclética, a qual, foi buscada para sistematizar e buscar teoricamente a experiência vivida na prática. E ainda quanto às bases cabe ressaltar o reconhecimento de que há abundância de notas de rodapé. Isto se dá pelo fato de que raros estudiosos da educação de surdos e da cultura surda têm conhecimentos mais aprofundados sobre o ensino de arte, assim como são poucos os professores de arte que têm conhecimentos sobre ensino e a educação de surdos. As notas de rodapé têm a intenção de inserir os leitores de uma e outra área nos campos que não são da sua especialidade.

Trata-se de um campo sincrético propício às pesquisa futuras e, no caso deste estudo, uma possibilidade de aplicar a experiência de cotidiano escolar bilíngue, bem como práticas de acompanhamento a alunos surdos em ambientes de interação no processo educativo em artes visuais. No entanto, pelas especificações linguísticas dos surdos, o acesso às informações é mais restrito. Ainda há caminhos a serem percorridos: a criação de alguns conceitos de arte, um levantamento

histórico específico da arte surda brasileira, materiais didáticos bilíngues, a proposição de sinais específicos da área de artes visuais, e mesmo as questões teóricas e conceituais que estariam implícitas nestes sinais, pois o conceito precisa ser interiorizado, incorporado, de modo a gerar uma a necessidade de utilizá-lo, a qual precisa ser sentida, vivenciada, criada e reivindicada pela comunidade surda.

Nas (in)conclusões deste estudo, meu sentimento é de orgulho, de gratificação, e de gratidão por poder interagir com a comunidade surda, por ter este sentimento de pertencimento e por poder sempre desaprender e aprender a escutar a cor.

## REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. *Libras – Dicionário da Língua Brasileira de Sinais*. Acessibilidade Brasil. Software Versão 2.0. 2006. Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras/> Acesso em 10/03/2016.

ALBRES, Neiva de Aquino. *Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva*. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALVES, Nilda. *Os 'mundos culturais dos docentes'*. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Orgs.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014.

ANDALOUSSI, Khalid El. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: UFSCar, 2004.

ANTHONY, Marcos. *Arte e cultura surda*. IN: Revista Espaço/ Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, v.43, jan/jun, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em 03/05/2018.

ARAGÃO, Rodrigo. *Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem*. IN: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 8, núm. 2, julho-diciembre, 2008. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>. Acesso em: 03/04/2018.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual*. Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007.

ARNALDO JUNIOR, Henrique; GELLER, Marlise. *Emancipação de Sinais em Libras: um estudo acerca dos Classificadores Matemáticos*. IN: RBTv- Revista Brasileira de Tradução Visual, Recife, 2012 [maio]. [2012]. Disponível em: [www.rbtv.associadosdainclusao.com.br](http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br). Acesso em 11/08/2016.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual – Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA (BIOGRAPH). Disponível em: <http://www.biograph.org.br/> Acesso em 15/05/2018.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.  
BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte e educação*. IN: AJZENBERG, Elza (Coord.). *Arte e ciência: criatividade – brincando com arte*. São Paulo: Terra Brasilis/ECA-USP, 2000.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; AMARAL, Lílian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. *Artes Visuais da exposição à sala de aula*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BARBOSA, Romilda Meira de Souza. *O Percurso Gerativo de Sentido em "Amante Profissional"*. Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos , v. 03, p. 1-9, 2009.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1994.

BATAGLIN, Mayara. *Experiência visual e arte: elementos constituidores de subjetividades surdas*. IN: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 29/de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.phpanpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/919/757> Acesso em 21/04/2018.



BENJAMIN, Walter. *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. IN: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. *O uso dos classificadores na língua de sinais brasileira*. IN: ReVEL, v.10, n.19, 2012. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br) Acesso em 03/04/2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 23/09/2012.

BRASIL. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRITO, Lucinda Ferreira. *A Língua Brasileira de Sinais*. IN: RINALDI, Giuseppe [et all.] (Org.). *Educação Especial Deficiência Auditiva – Vol III*. Brasília DF: SEESP, 1997. (serie Atualidades Pedagógicas; n.4). Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/11/Files/20264.pdf>. Acesso em 27/05/2016.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *A língua de sinais e os sons: uma apreciação estética*. IN: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. (Orgs.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CALIANDRO, Stefania. *O Semi-simbólico na arte*. IN: *Estudos Semióticos*, vol. 5, nº 1, p. 1-8, jun 2009. Disponível em: [www.fflch.usp.br/dl/semiologica/es](http://www.fflch.usp.br/dl/semiologica/es). Acesso em 11/12/2015.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de Surdos*. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos*. IN: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Pesquisa e compartilhamentos entre narrativas filmicas e experiência educativa*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

CARRIERE, Jean-Claude. *Os fantasmas de Goya*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARROLL, Cathyn; MATHER, Susan. *Mover & Shakers: Deaf People Who Changed the World*. San Diego, CA: Dawn Sign Press, 1997.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve história dos surdos no mundo*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da educação de surdos I*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2009.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *História da Educação de Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

CASARIN, Melania M. *Atendimento às necessidades dos alunos com surdez*. In: SILUK, Ana Paula P. *Formação de professores para o atendimento educacional especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

CASTAÑEDA, José Antonio Serrano; MORALES, Juan Mario Ramos. *Narrar a vida: deliberações no campo biográfico*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. *As contribuições da Psicologia no ensino de crianças surdas*. *Revista Espaço Aberto*, n. 49, p. 6-11, 2012. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/lance/reportagens.html>>. Acesso em: 22 out. 2012.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe: Língua de sinais brasileira – Libras*. São Paulo: EDUSP, v.I: sinais de A a L, 2001a.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe: Língua de sinais brasileira – Libras*. São Paulo: EDUSP, v.II: sinais de M a Z, 2001b.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Enciclopédia da Língua de sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, Vol.1: Educação. Educação*. São Paulo: CNPQ: [Fundação] Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2009a.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Enciclopédia da Língua de sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, Vol.2: Artes e Cultura, Esportes e Lazer*. Educação. São Paulo: CNPQ: [Fundação] Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2009b.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Enciclopédia da Língua de sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, Vol.3: Família e Relações Familiares e Casa. Educação*. São Paulo: CNPQ: [Fundação] Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2009c.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Enciclopédia da Língua de sinais Brasileira: o mundo do surdo em Libras, Vol.4: Comunicação, Religião e Eventos*. Educação. São Paulo: CNPQ: [Fundação] Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2009d.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. *Dicionário da Língua de sinais do Brasil – Volume 1 – Sinais de A a D*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017a.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. *Dicionário da Língua de sinais do Brasil – Volume II – Sinais de E a O*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017b.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; TEMOTEO, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli. *Dicionário da Língua de sinais do Brasil – Volume III – Sinais de P a Z*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017c.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael F. *Pesquisa Narrativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael F. *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. IN: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, Michael F. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

CORREA, Rosemeri Bernieri de Souza. *A complementariedade entre língua e gestos nas narrativas de sujeitos surdos*. 2007. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CORTINA, Arnaldo; SILVA; Fernando Moreno da. *Semiótica e comunicação: estudo sobre textos sincréticos*. Araquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

COSTA, Victor Hugo Sepulveda. *Iconicidade e Produtividade na Língua Brasileira de Sinais: A Dupla Articulação da Linguagem em Perspectiva*. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Andréa F.; LAMEIRÃO, Patrícia; BOAS, Sheila Villas. *O acesso do público surdo ao Museu Nacional: avanços e desafios*. IN: Revista Forum/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. v.35, jan-jun 2017. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/296>. Acesso em 03/05/2018.

COUTINHO, Denise. *Libras e Língua Portuguesa (Semelhanças e Diferenças)*. Volume I. João Pessoa: Ideia, 2015.

CRUZ, Andreza Nunes Real da. Aula de arte para com surdos: criando uma prática de ensino. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

CUXAC, Christian. Fonctions et structures de l'iconicité des langues des signes. Tese de doutorado, Université Paris V, 1996.

CUXAC, Christian. Langue des signes e gestuelle co-verbale: pour un programme commun de recherches. In: Cosnier, Jacques (Org.) Le signifiant gestuel: langue des signes e gestualité co-verbale, Cahiers de Linguistique Analogique 5 (4/2010), p. 181-228, 2010.

CUXAC, Christian; SALLANDRE, Marie-Anne. *Iconicity and arbitrariness in French Sign Language*: Highly iconic structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. In: Pizzuto, E. Pietrandrea, P. and Simone, R. (ed.), *Verbal and Signed Languages*, 15 - 30. New York: Mouton de Gruyter, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Os desafios da pesquisa biográfica em educação*. IN: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) *Memória, (auto)biografia e diversidade*. Salvador: EDUFBA, 2011a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A criação compartilhada: uma biografização coletiva*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Fotobiografia e formação de si*. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.) *Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação*. *Revista em Educação*, Belo Horizonte, v.27, n.1, abr.2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em 01/04/2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. São Paulo: Paulus; Natal, RN: EDUFRN, 2008.

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. *O semissymbolismo na dança*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 148-157, jul. 2014. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/6090>>. Acesso em: 10/05/2016.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EIJI, Hugo. *A arte surda de Billy Saga*. IN: Revista Espaço/ Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, v.45, jan/jun, 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em 03/05/2018.

ELAM, Kimberly. *Geometria do design: estudos sobre proporção e composição*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A educação que nós surdos queremos*. 1999. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/arquivos>>. Acesso em: 10/03/2018.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. (Orgs.) *O Método (auto)biográfico e a Formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2010.

FERREIRA, Lucinda. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FERREIRA, Luiz Carlos Pinheiro. *Olhando pelo espelho retrovisor: narrativas de formação e atuação em artes visuais*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

FINCK, Regina Schambeck. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Sobre a tipologia dos discursos*. IN: Significação. Revista Brasileira de semiótica. São Paulo, n.8/9, out. 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao>. Acesso em 01/03/2016

FIORIN, José Luiz. *A noção de texto na semiótica*. IN: Organon. Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 163-173, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo*. IN: Itinerários. Número especial. 2003. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios>. Acesso em 13/04/2016.

FIORIN, José Luiz. *Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva*. IN: DELTA vol.15 n.1 São Paulo Feb./Jul. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000100009>. Acesso em 25/05/2016.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. *O Sujeito na Semiótica Narrativa e Discursiva*. In. Todas as Letras, v. 9, n. 1, 2007.

FLOCH, Jean-Marie. *A contribuição da semiótica estrutural para o design de um hipermercado*. Galaxia (São Paulo, Online), n.27, p. 21-47, jun.2014.

FLOCH, Jean-Marie. *De uma crítica ideológica da arte a uma mitologia de criação artística: Immendorf 1973-1988*. IN: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.) *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*. Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Edições CPS, 2001.

FLOCH, Jean-Marie. *Imagens, signos, figuras - a abordagem semiótica da imagem*. IN: Revista Cruzeiro Semiótico, n.3, Porto/Portugal, 1985. Disponível em: <http://www.felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2017/01/cruzeirosemiatico3.pdf> Acesso em 19/03/2018.

FLOCH, Jean-Marie. *Sincréticas semióticas*. IN: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

FLOCH, Jean-Marie. *Semiótica Plástica*. IN: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991a.

FRASER, Tom; BANKS, Adam. *O essencial da cor no design*. São Paulo: Ed. Senac, 2011.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GESSER, Audrei. *Libras? Que Língua é Essa? – Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. *O Ouvinte e a Surdez – Sobre Ensinar e Aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOLDFELD, Márcia. *A Criança Surda – Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Ana Rita Costa. A narrativa enquanto instrumento de investigação e de autoconhecimento – Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de Educação Física acerca de sua experiência no projecto “Férias em Português em Timor Lorosa’e”. 2003. 252f. Dissertação ( Mestrado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2003.

GONZAGA, Juliane de Araújo. *Do prazer ao mal-estar do sexo: análise semiótica da publicidade de Ninfomaniaca de Lars Von Trier*. IN: Domínios de Lingu@gem. V.9, n.1 (jan/mar.2015). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 05/04/2016.

GOODSON, Ivor. *A ascensão da narrativa de vida*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2016.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.



GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Instituto Mara Gabrielli. Vol. II, 2014. Disponível em: [www.acessibilidadecultural.com.br](http://www.acessibilidadecultural.com.br)  
Acesso em 15/06/2018.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus, 2003.

HAGEN, Rose-Marie. *Goya*. São Paulo: Taschen do Brasil, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HURLBURT, Allen. *Layout: o design da página impressa*. São Paulo: Nobel, 2002.

IASBECK, Luiz Carlos Assis. *Método semiótico*. IN: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

IABELBERG, Rosa. *Arte/Educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.

IABELBERG, Rosa. *Arte - Educação modernista e pós-modernista: fluxos*. 2015. 259f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IBRAM. *Museus em Números/Instituto Brasileiro de Museus*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Vol.1. Disponível em: [http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2011/11/museus\\_em\\_numeros\\_volume1.pdf](http://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2011/11/museus_em_numeros_volume1.pdf). Acesso: 18/04/2018.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto, linha, plano*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOGUT, Marcos Kluber. *As descrições imagéticas na transcrição de leitura de um texto em signwriting*. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LABORIT, Emmanuelle. *O Vôo da Gaivota*. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

LANDOWSKI, Eric. *Com Greimas: interações semióticas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2017.

LANDOWSKI, Eric. *Para uma semiótica sensível*. IN: Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul./dez.), UFRGS, 2005.

LANDOWSKI, Eric. *O olhar comprometido*. In: Galáxia, nº 2, 2001.

LANDOWSKI, Eric. *Passions sans nom*. Paris: Presses Universitaires de France/PUF, 2004.

LANG, Harry G.; MEATH-LANG, Bonnie. *Deaf Persons in the Arts and Sciences – A Biographical Dictionary*. Westport, Connecticut/EUA: Greenwood Press, 1995.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. IN: Revista Brasileira de Educação, n.19, jan/fev/mar/abr 2002.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. *Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”*. IN: Revista Forum/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. n. 29 e 30, jan-dez, 2014. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/263> Acesso em 02/06/2018.

LEBORG, Christian. *Gramática Visual*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

LEITE, Tarcisio de Arantes; VIOTTI, Evani; McCLEARY, Leland. *Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados*. IN: Revista Alfa- Revista de Linguística. v.54, n.01. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/393> Acesso em 03/04/2018.

LIMA, Anderson de Oliveira. *Semiótica Discursiva: uma introdução metodológica para biblistas*. IN: Âncora – Revista Digital de Estudos em Religião. Vol. VIII, ano 07/ outubro. 2012. Disponível:

[http://www.revistaancora.com.br/revista\\_8/Anderson%20OK!.pdf](http://www.revistaancora.com.br/revista_8/Anderson%20OK!.pdf) Acesso em 04/05/2016.

LOMBA, Juliana Andreassa da. A Motivação do Signo: aspectos do simbolismo sonoro e da expressividade da fala. Revista Intercâmbio, Especial Expressividade, v. XXXVI. São Paulo: LAEL/PUCSP, 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/35757/24595>. Acesso em 19/06/2018.

LUCENA, Cibele; MUSSI, Joana; LEYTON, Daina. *O projeto “Aprender para Ensinar” e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras)*.

In: MASSARANI, L. Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museu e Centros Ciência. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://corpo-sinalizante.blogspot.com/2008/11/o-projeto-aprender-para-ensinar-e.html> Acesso em 21/05/2018.

LUCHI, Marcos. *Interpretação de descrições imagéticas: onde está o léxico?* 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LULKIN, Sérgio Andrés. *Atividades dramáticas com estudantes surdos*. IN: SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

MAGALHÃES, Annabella de Araújo. *Arte-Educação e o deficiente auditivo*. IN: Revista Espaço/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. v. 44, jul/dez 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em 03/05/2018.

MARIANI, Fábio. *A Pesquisa Narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam*. IN: Revista Roteiro, Joaçaba, V.41, n.1 p.109-134, jan/abr. 2016. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/8878/pdf> Acesso em 20/05/2018.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *(Des) arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

MEC/SECADI. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias no 1.060/2013 e no91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/yC2Rbv>. Acesso em 12/04/2018.

MENDONÇA, Cleomasina Stuart Sanção Silva. *Classificação nominal em Libras: um estudo sobre os chamados classificadores*. 2012. 155f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MILANI, Sebastião Elias. *Semi-Symbolismo na Poesia de Drummond*. IN: Revista Cerrados, Brasília, n. 26, vol.17, p.153-165, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/798/showToc>. Acesso em 07/06/2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Fernando. *Agora que chegamos até aqui: professores, narrativas e imagens visuais*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

MORAIS, Carla Damasceno de. *O reconhecimento da Língua de sinais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José*. 2007. 45f. Monografia (Especialização em Educação de Surdos) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José, São José, 2007.

MORATO, Elisson Ferreira. *A forma e a cor do sentido: a pintura barroca de Minas à luz da semiótica plástica*. IN: Semeiosis: semiótica e transdisciplinaridade em revista. Edição nº 2, Maio 2011. Disponível em: <http://www.semeiosis.com.br/u/32>. Acesso em 10/03/2016.

MOREIRA, Renata Lúcia. *Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores*. 2007. 150f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli. *Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n.34, maio/ago. 2009. Disponível em: [www.ufsm.br/revistaeducacao especial](http://www.ufsm.br/revistaeducacao%20especial). Acesso em:10/10/2016.

MÜLLER, Janet Inês. *Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas*. IN: Revista Espaço/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, n.41, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/129> Acesso em 05/06/2018.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. *Representações lexicais da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica*. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 2003.

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

NÓVOA, António. *A escola e a cidadania: apontamentos incómodos*. IN: D'ESPINEY, Rui (org.). *Espaços e sujeitos de cidadania*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/48111/1/9729604894> Acesso em 04/02/2018.

NÓVOA, António. *A história da educação: novos sentidos, velhos problemas*. IN: MAGALHÃES, Justino Pereira. (Org.) *Fazer e ensinar história da educação*. Braga: Universidade do Minho, 1998.

NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. 2013 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ODRUS, Raph. *Arte e cultura surda*. IN: Revista Espaço/ Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, v.44, jul/dez, 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em 03/05/2018.

OLIVEIRA, Janine Soares; STUMPF, Marianne Rossi. *Desenvolvimento de glossário de sinais acadêmicos em ambiente virtual de aprendizagem do curso Letras-Libras*. IN: *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre. V.16, n.2, jul/dez, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygostky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2005a.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. *Apresentação do texto de Jean-Marie Floch*. IN: FLOCH, J. M. *A contribuição da semiótica estrutural para o design de um hipermercado*. *Galaxia* (São Paulo, Online), n.27, p. 21-47, jun.2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. *Lisibilidade da imagem*. *Revista da FUNARTE/ Fundação Municipal de Artes de Montenegro*. Montenegro, v.1,n.1, p.5-7, jan/jun 2001.

OLIVEIRA, Ana Claudia Mei Alves de. (Org.). *Semiótica Plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de. *Visualidade, entre significação sensível e inteligível*. IN: *Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem*. Porto Alegre: *Educação & Realidade* – v.30, n.2 (jul./dez.), UFRGS, 2005.

OLIVEIRA, Sara. *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. IN: *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, Pelotas/RS, 2006. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/sara\\_oliveira.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf) Acesso em 14/06/2018.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAIVA, Verá Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. *A pesquisa narrativa: uma introdução*. IN: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 8, núm. 2, julho-diciembre, 2008. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>. Acesso em: 03/04/2018.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PARERA, Montserrat González. *O teatro como processo de formação*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.)

Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

PASSEGUI, Maria da Conceição. *Narrativas Institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

PASSEGUI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. IN: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em 17/04/2018.

PEDROSA, Israel. *Da cor à cor inexistente*. 10. Ed. São Paulo: SENAC SP, 2009.

PEREIRA, Diniz. *Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. IN: Educação & Linguagem, vol.10, n. 15, 82-98, jan.-jun. 2007.

PEREIRA, Sarita Araujo; TRALDI, Cesar Adriano. O ensino de música para surdos por meios tecnológicos. IN: Revista Forum/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. v.34, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/100> Acesso em 03/05/2018.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. *Identidades surdas*. IN: SKILIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. *Identidades surdas*. 2001. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia>>. Acesso em: 27 out. 2017.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto. *Identidade Surda e Currículo*. IN: LACERDA, Cristina (Org.). Surdez: Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Louvise, 2000.

PERLIN, Gládis Teresinha Tachetto; MIRANDA, Wilson. *Surdos: o narrar e a política*. IN: Ponto de Vista – Revista de Educação e Processos Inclusivos. N.05. 2003. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: NUP/CED, 2003.

PERLIN, Gládis Terezinha Tachetto [et al]. *História dos Surdos*. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2010.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Tópicos de semiótica: modelos teóricos e aplicações*. São Paulo: Annablume, 2008.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. *O Sincretismo entre semióticas verbal e visual*. IN: Revista Intercâmbio, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3636>. Acesso em 12/12/2015.

PILLAR, Analice Dutra. *A leitura da imagem*. IN. PILLAR, Analice Dutra [et all]. Pesquisa em Artes Plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ANPAP, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PORTO, Marcelo. Transferências visuais: um recurso indispensável na comunicação da Libras. 2016. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de; PIMENTA, Nelson. *Curso de LIBRAS 2. Nível básico*. Rio de Janeiro: Editora Pallotti, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; PIMENTA, Nelson. *Curso de LIBRAS 1. Nível Iniciante*. Rio de Janeiro: Editora LSB Vídeo, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Armed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; [et al]. *Exame Prolibras*. Florianópolis, UFSC, 2009.



QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. *Língua Brasileira de Sinais I. Texto Base*. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis, 2009. Disponível em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinais/assets/459/Texto_base.pdf) Acesso em 24/03/2018.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas*. IN: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004a.*

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental/ Editora 34, 2009.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Novos desenvolvimentos da semiótica: aspectos do pensamento de Eric Landowski*. IN: "Subjetividades, utopias e fabulações" Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP. Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). - Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2011/index.html> Acesso em 21/07/2016.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Imagem também se lê*. IN: DAROS, Silvia Zanatta; MAHEIRIE, Kátia; ZANELLA, Andrea Vieira. (Orgs.) *Relações estéticas, atividades criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Leitura de Imagens para a educação*. 1998. 288f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; OLIVEIRA, Humberto Nuno de. *O simbólico e o semi-simbólico: no entrecruzamento de duas propostas para a leitura*

*do brasão do Papa Francisco*. IN: Revista GEARTE, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 12-36, abril. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 08/09/2016

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina. *Semioses na visualidade: o contributo de “As semioses pictóricas” para a Arte, a leitura da arte e o ensino de arte*. IN: FECHINE, Ivana; CASTILHO, Kathia; REBOUÇAS, Moema; ALBUQUERQUE, Mariana. *Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra Regina; JARDIM FILHO, Airton Jordani. *Leitura de imagens e não só: leitura de vida*. IN: Revista GEARTE, Porto Alegre, v.2, n.2, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/53697> Acesso em 03/06/2018.

RAMOS, Clélia Regina. *História da datilologia*. IN: Editora Arara Azul Ltda, Petrópolis – RJ, n.3, p.1-2, 2014. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em 17/05/2018.

RAMOS, Bruno. *O uso de transferências em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais*. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

REBOUÇAS, Moema Martins. *No passo a passo de uma teoria, um caminho de leitura*. Palestra proferida por ocasião do I Encontro Regional da Rede Arte na Escola, realizado em Uberlândia, em agosto de 2003. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/atividades/1-ERRAE-e-4-SRAEA/1-ERRAE-e-4-SRAEA-PALESTRA-MoemaMartinsReboucas.pdf> Acesso em 21/05/2018.

REBOUÇAS, Moema Martins. *Uma proposta de leitura de imagens*. IN: Seminário Nacional de Arte e Educação/Anais do 16º Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, v.4, n.4, p.49-55, out. 2002. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br> Acesso em 27/08/2016

REBOUÇAS, Moema Martins; BUORO, Anamelia Bueno. *O ensino da Arte em foco*. IN FECHINE, Ivana; CASTILHO, Kathia; REBOUÇAS, Moema; ALBUQUERQUE, Mariana. *Semiótica nas práticas sociais: Comunicação, Artes, Educação*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

REILY, Lucia Helena. *Escola Inclusiva – Linguagem e Mediação*. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

REILY, Lucia Helena. O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão. IN: Cadernos CEDES 80, São Paulo: Cortez, v. 30, n. 80, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf> Acesso em 02/02/2018.

REILY, Lucia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

REILY, Lucia Helena; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. IN: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n.1, jan/mar, 2014. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517>

[97022014000100008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022014000100008&script=sci_abstract&lng=pt) . Acesso em 11/06/2018

REILY, Lucia Helena; SOFIATO, Cássia Geciauskas. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

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

REIS, Pedro Rocha dos. *As narrativas na formação dos professores e na investigação em educação*. IN: Revista Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez. 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/issue/view/23/showToc>. Acesso em 03/04/2018.

RIBEIRO, Emílio Soares; SOUSA, Erica Santana de. *A LIBRAS como tradução intersemiótica: um caminho para a compreensão do bilinguismo*. IN: IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Paranaíba/Piauí. 2012. Disponível em: <http://fipedbrasil.com.br/fiped2012/sobreevento.php>. Acesso em 02/11/2015.

RINALDI, Giuseppe et al (Org.). *Educação Especial Deficiência Auditiva – Vol I*. Brasília DF: SEESP, 1997. (serie Atualidades Pedagógicas; n.4). Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20264.pdf>. Acesso em 27/05/2016.

ROCHA, Solange Maria da. *Volume I – Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos/1875*. IN: GAMA, Flausino José da. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: INES, 2011.

ROIPHE, Alberto; ABREU, Etiene. Línguas de sinais: da visualidade à arte. IN: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (Organizadores). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em:

[http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/alberto\\_roiphee\\_etiene\\_abreu.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/alberto_roiphee_etiene_abreu.pdf)

Acesso em 18/05/2018.

ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. *Semiótica Imagética: a importância da imagem na aprendizagem*. IN: Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça/SC. Out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em:

<http://celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Emiliana%20Rosa.pdf>. Acesso 13/06/2016.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTAELLA, Lúcia. O papel da iconicidade da língua na literatura. IN Revista Scripta, v.8, n.14, 2004. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12549/9853> Acesso em 20/06/2018.

SANTARELLI, Christiane Paula Godinho. *Processos de análise da imagem gráfica: um estudo comparativo da publicidade de moda*. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Albertina Brasil (Coord.). *Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com artes às necessidades especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo; Cultrix, 1975.

SEGALA, Rimar Ramalho. *Tradução Intermodal e Intersemiótica/interlingual: Português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, Gleice Lane de Araujo. *Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo do sujeito surdo*. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

SILVA, Rogério. *Elementos básicos da linguagem visual*. Lisboa: Editora da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2013.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. *Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemiótico Eric Landowski*. IN: Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7129> Acesso em 28/02/2018.

SILVA, Odair José Moreira da. *As portas que giram: um estudo discursivo sobre a degradação do corpo em A última gargalhada*. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 633-651, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-140311-4313>. Acesso em 07/08/2015

SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. *Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos*. IN: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

STROBEL, Karen Lilian. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. IN: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua no papel e no computador*. 2005. 330f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, 2005.

SOMMACAL, Adriana de Moura; BERSELLI, Marcia. Encontro entre teatro e a educação: a experiência do grupo de pesquisa teatral Signatores. IN: Revista Espaço/Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro. v. 35, jan-jun 2011. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>. Acesso em 03/05/2018.

SONNENSTRAHL, Deborah M. *Deaf artists in America: colonial to contemporary*. San Diego, CA: Dawn Sign Press, 2002.

SOUZA, Regina Maria de. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GOÉS, Maria Cecília Rafael de. (Orgs.) Surdez – Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial*. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*. Revista Educação UFSM, Santa Maria, v.39, n.1, p.85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. *Fotobiografia e entrevista narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação – Apresentação – *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

SUÁREZ, Daniel Hugo. *Pesquisa narrativa: outras formas de conhecer*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARTUCI, Dulcéria. *O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos*. 2002. Disponível em: <[www.educacaonline.com.br](http://www.educacaonline.com.br)>. Acesso em 22 out. 2012.

TEIXEIRA, Lucia. *Para uma leitura de textos visuais*. IN: Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC, 2008.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. IN: *Revista Gragoatá*, Niterói, n.16, 2004. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/586> Acesso em 30/03/2018.

THURLEMANN, Félix. *Cromática*. IN: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991a.

THURLEMANN, Félix. *Eidética*. IN: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991b.

THURLEMANN, Félix. *Topológica*. IN: GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991c.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Museu de arte e público especial*. 1999. 191f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. *Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus*. 2007. 322f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TORREGROSA, Apolline. *Da arte e da narração à sensível textura de nós*. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

TOURINHO, Irene. *Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta*. IN: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

VALES, Lucila dos Santos. *Pequeno dicionário regional de Libras para artes*. 47 f. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. Tomo V – Fundamentos de Defectología.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1993. Tomo II.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VILHALVA, Shirley. *Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul*. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2012.



VOLLI, Ugo. *Manual de Semiótica*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da historia da arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.