

# O LETRAMENTO VISUAL COMO CHAVE DE LEITURA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA PRODUÇÃO DE ARTEFATOS NO CAMPO DA SURDEZ

VISUAL LITERACY AS A CATEGORY TO ANALYSE THE PEDAGOGICAL PRACTICES AND ARTIFACTS PRODUCTION IN THE FIELD OF DEAFNESS

ALFABETIZACIÓN VISUAL COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA PRODUCCIÓN DE ARTEFACTOS EN EL CAMPO DE LA SORDERA



**Cristiane Correia Taveira\***  
cristianecorreiataveira@gmail.com

**Alexandre Rosado\*\***  
alexandre.rosado@gmail.com

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>



**RESUMO:** A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se refere à visualidade e às mesclas entre as matrizes, evidencia aspectos que incidem no distanciamento da forma de abordar a característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos professores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético que acrescenta outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária. Essas práticas pedagógicas visuais circulam e permeiam outras práticas. Foi prioritário estudá-las dada a especificidade e a pertinência que demonstram os professores instrutores surdos ao aplicá-las, o que pode impulsionar mais adequadamente a escolarização de alunos surdos.

**Palavras-chave:** Letramento Visual. Matrizes de Linguagem. Artefatos Surdos.

**ABSTRACT:** The lack of theoretical background in language matrices (sound, visual and verbal), especially in relation to visuality and the mixtures between matrices, highlights aspects that affect the distance of approach to the main feature of the collection of artifacts produced by deaf teachers and instructors during teaching practice: the appeal of imagery that adds other looks to literacy, reading, writing and literary production. These

pedagogical practices circulate and permeate other visual practices. Priority was given to study their specificity and relevance that demonstrate teachers deaf instructors to apply them, which can boost a more adequate education of deaf students.

**Keywords:** Visual Literacy. Language Matrices. Deaf Artifacts.

**RESUMEN:** La falta de base teórica en matrices de lenguaje (sonora, visuales y verbales), especialmente en relación con la visualidad y las mezclas entre matrices, muestra aspectos que conciernen el distanciamiento de la aproximación a la función principal de la colección de artefactos producidos por profesores sordos durante la práctica de la enseñanza: el llamamiento de imágenes que añade otras perspectivas a la alfabetización, producción de lectura, escritura y literaria. Estas prácticas de enseñanza visuales que circulan y impregnan otras prácticas. Es importante investigar las prácticas de los maestros sordos dadas la especificidad y relevancia que demuestran para aplicarlos, que puede estimular más adecuadamente la educación de estudiantes sordos.

**Palabras clave:** Alfabetización Visual. Lenguaje. Artefactos Sordos.



\* Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da área de Educação Bilingue no curso de Pedagogia do INES.

\*\* Professor Adjunto do Departamento de Ensino Superior do INES. Professor Colaborador da linha de pesquisa TICPE do PPGE UNESA. Professor-líder do Grupo de Pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade Surda

<sup>1</sup> Podemos, também, referendá-lo como professor, visto que se exerciam ações para tal efeito, de ensino.

<sup>2</sup> No Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, um dos dilemas revelados foi o tempo restrito para a busca por recursos e também para as tarefas de redação e divulgação de práticas pedagógicas encontradas no campo. Foi a partir da observação da prática docente, e da emergência em articularmos um veículo alternativo de comunicação, que construímos o *site* IHA Informa.

<sup>3</sup> Verificamos as seguintes características: Quando o diretor da prática é o professor ouvinte, as formas figurativas são dominantes. Quando o diretor da prática é o instrutor surdo, além das formas figurativas, há inserções de formas representativas que em alguns casos, tornam-se predominantes.

<sup>4</sup> Alguns instrutores surdos têm como diferencial um conjunto de práticas pedagógicas que revelam uma didática diferenciada, uma didática da invenção surda, em que o letramento visual ocupa lugar central.

## 1 POR QUE BUSCAMOS A PESQUISA-AÇÃO?

Ir a campo observar o saber-fazer do surdo no papel de instrutor<sup>1</sup> nos trouxe a hipótese de que a experiência visual surda tem um sentido de letramento. Assim, descrever este sentido, construí-lo conceitualmente, se estabeleceu como possibilidade de ensinar estes conceitos e suas técnicas aos próprios atores praticantes.

O formato de investigação coprodutivo tornou-se o veio central de nossas ações. Constituímos esta coprodução através de processos de comunicação envolvendo os pares e suas necessidades de resolverem problemas, como a busca de quais práticas pedagógicas deveriam ser concretizadas. Este aspecto se deu com a devida valorização dos saberes e das produções dos instrutores surdos. Foi preciso, então, tornar outras didáticas também públicas, visíveis (CANDAU, 2012), sendo necessário teorizá-las densamente.

Inserimos-nos em campo através de imersão profunda, durante três anos, nos quais o encontro com os pesquisados se deu de forma presencial e por meio das redes sociais – *Facebook*, *YouTube*, *Blogs* e *Site* Institucional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o “IHA Informa”<sup>2</sup>.

Diante dos desafios técnicos e conceituais, que se refletem nas posturas dos atores surdos enquanto diretores ou executores<sup>3</sup> de conteúdo, artefatos e proposições, questionamo-nos quanto ao espaço-tempo, aos diálogos existentes ou ausentes, ao equilíbrio e ao respeito entre atores na produção e no ordenamento dos conhecimentos e metodologias, tanto de didáticas escolares tradicionalmente usadas, quanto de uma didática e artefatos diferenciados produzidos por surdos<sup>4</sup>.

## 2 O QUE COMBINA COM O SURDO?

Nesta pesquisa, fez-se a tentativa de preencher a lacuna apontada por Tatiana Bolivar Lebedeff (2010), pesquisadora da área do letramento em surdez, sobre quais seriam as práticas pedagógicas advindas da necessidade discursiva da experiência visual da surdez – estratégias ou atividades visuais – e a quais eventos de letramento visual se referem esses discursos.

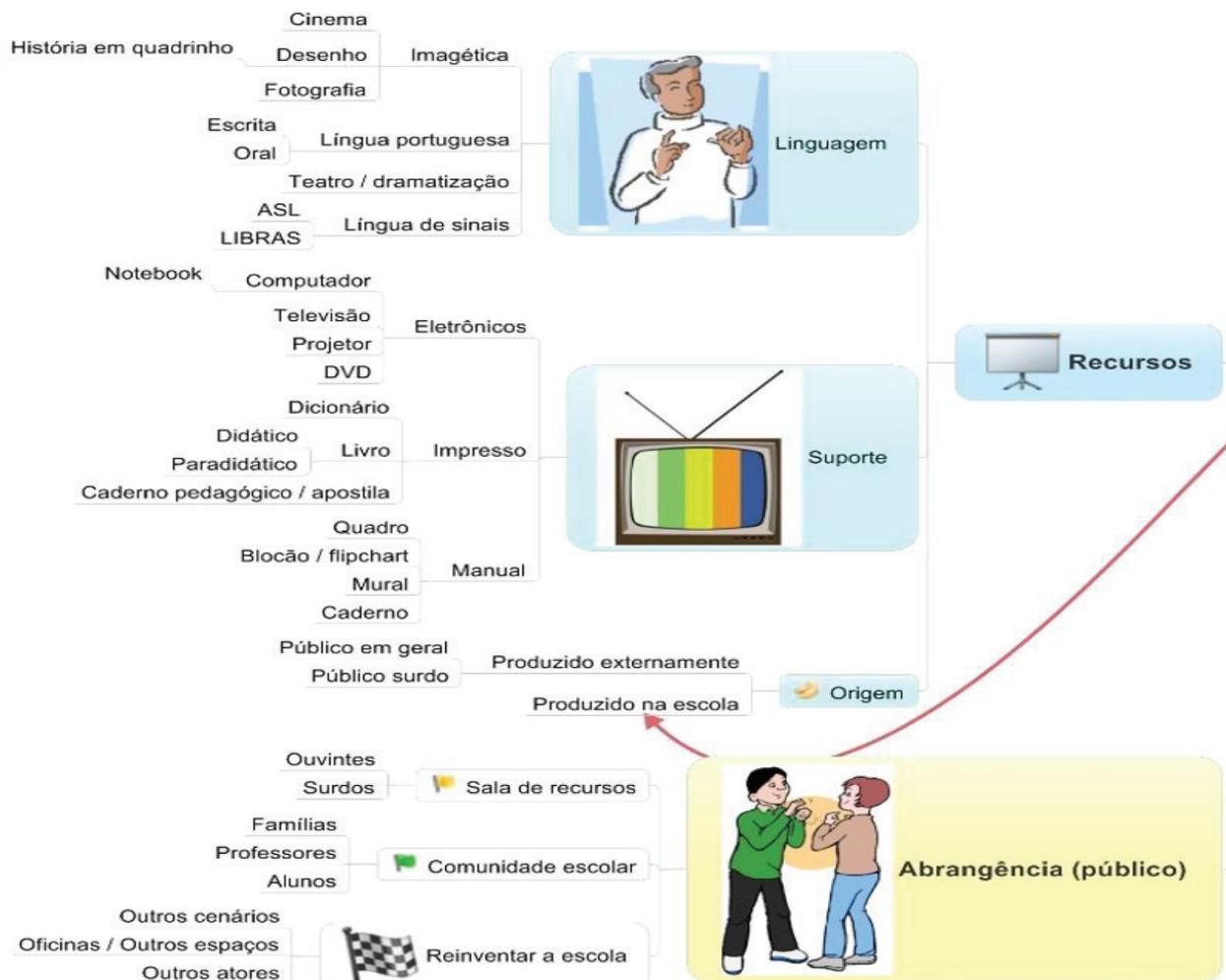
Para Lebedeff, acima de tudo, é necessária a presença do adulto surdo, professor – e instrutor surdo –, tendo as suas experiências mais sólidas compartilhadas ou ensinadas aos alunos surdos e ouvintes. Estas foram densamente investigadas e documentadas nos esforços de pesquisa de Lebedeff (2004, 2005, 2010), com suas proposições de oficinas de letramento. Nelas, evidenciou-se o distanciamento do conteúdo didático visual com que chega o adulto surdo, na formação de professores, como também das estratégias de leitura (contação de histórias) para surdos.

Desconstruindo as práticas pedagógicas de territórios ouvintes – vivenciadas pelos próprios surdos – e

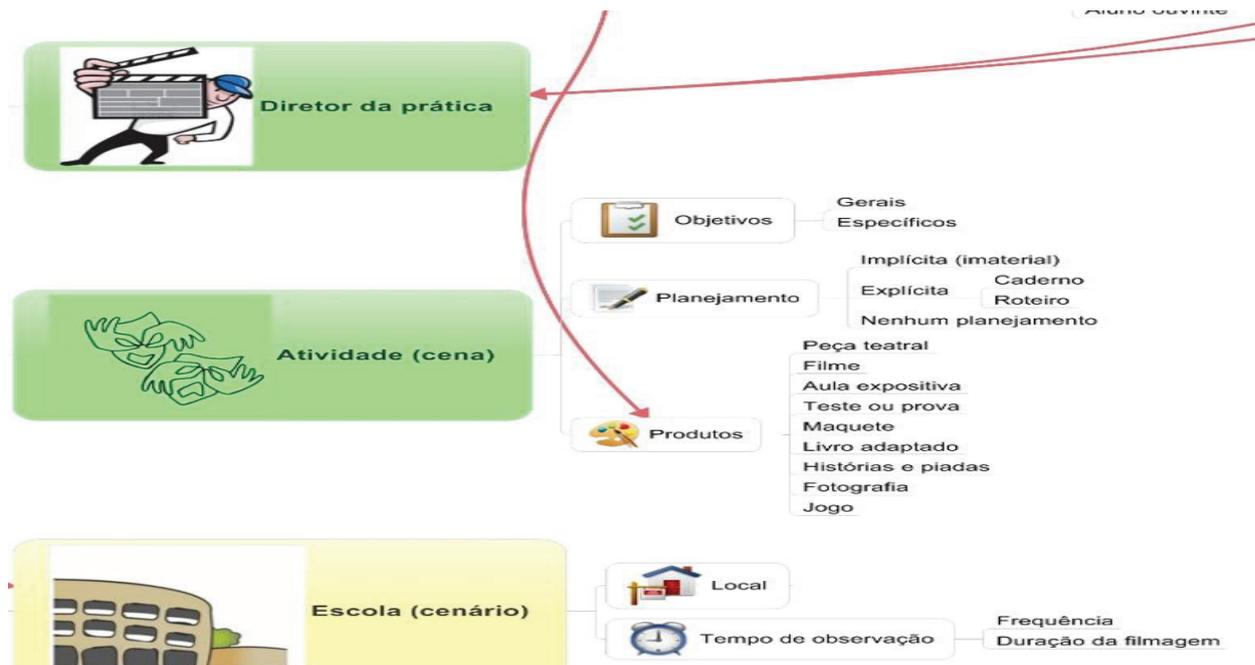
acumulando experiências de/para/com surdos em formação, Lebedeff propõem-se como copartícipe, ouvinte, da didática. De certa maneira, neste estudo, pretendemos fazer o mesmo. No entanto, o recorte desenvolveu-se com a observação dos artefatos em pleno uso por surdos e ouvintes, o que chamamos de uma *didática da invenção surda*.

Dividiremos com os leitores deste artigo parte de um mapa mental do microcontexto da prática pedagógica<sup>5</sup>, que pode ser útil a outros pesquisadores. Fizemos dois recortes no mapa para observá-lo nos elementos que aparecem nestas análises, ainda que parcialmente expostas.

5 Para ter acesso ao mapa completo, ver: Taveira, 2014.



**Figura 1** – Recursos (linguagem, suporte)  
**Fonte:** Arquivo Pessoal



**Figura 2** – Atividade (cena)  
**Fonte:** Arquivo Pessoal

<sup>6</sup> Skliar (1997, 1999) afirma que a educação bilíngue é mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Pretendemos causar alguma tensão positiva à discussão, nos exige o extrapolar do plano estrito das línguas ao denunciarmos o risco de recairmos em um certo tecnicismo, com uma “neometodologia”, despolitizada, colonialistas do tipo ouvintista. Esse é o cerceamento ou o esclarecimento que nos toca ao longo de toda a trajetória, mas sem nos pouparmos de adentrar sobre o teórico-metodológico.

<sup>7</sup> Para Santaella (2005), a multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio), na tendência histórica e antropológica de crescimento cada vez maior desses suportes e meios, demonstram apenas combinações e misturas, hibridismos das três matrizes lógicas de linguagem: verbal, visual e sonora.

<sup>8</sup> O cenário é de atenção à legislação de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua oficial das comunidades surdas em nosso país, de acordo com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse decreto aborda a importância de incluir a LIBRAS no currículo de formação de professores e do acesso à educação bilíngue dos alunos surdos na Educação Básica e, ainda, a importância da formação dos profissionais bilíngues.

Importou-nos, com maior intensidade, abrir mão da disputa entre línguas<sup>6</sup> e observar o comportamento destas na constituição dos suportes e de recursos referentes aos encadeamentos e às misturas entre imagem e texto, entre matrizes de linguagem<sup>7</sup>.

A insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se referia à visualidade e às mesclas entre as matrizes, nos impulsionou ao preenchimento de tal lacuna. Nossos estudos mostraram outros aspectos que permitiram outras formas de abordagem da característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos instrutores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético. Este apelo acrescentava outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária.

Podemos afirmar que *existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (LIBRAS, português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos.*

Por que a motivação de investigar as práticas pedagógicas dentro do enfoque da Educação Bilíngue?. Tomamos esta decisão diante da necessidade do acesso ao bilinguismo (Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, e Língua Portuguesa) segundo a legislação atual<sup>8</sup>; mas, não somente por isso, uma vez que, apenas analisando com profundidade, seria possível contextualizar o que está em jogo: o letramento da pessoa surda ou o que significa ser letrado para o surdo.

### 3 O QUE É VISUAL LITERACY, LETRAMENTO VISUAL, ALFABETISMO OU ALFABETIZAÇÃO VISUAL?

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais. (DONDIS, 2007, p. 227).

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, [...]. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13).

As pesquisadoras Dondis e Santaella nos forneceram as teorizações de base na área de comunicação visual. Para ambas, o letramento visual, o alfabetismo ou a alfabetização visual significa sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades e técnicas de leitura de imagens, criando deste modo um corpo comum, um universal de significações e um refinamento de leitura próprio dos mais cultos, letrados.

Isso esbarra na condição instruída, refinada, precognizada por Donis A. Dondis, da pessoa conscientemente letrada:

É preciso que haja uma grande familiaridade com os elementos visuais. Precisamos conhecê-los “de cor”. [...], seu reconhecimento ou sua utilização deve alçar-se a nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente, para que o acesso até eles seja praticamente automático. (2007, p. 228).

Para Santaella (2012), o conceito de *visual literacy* (letramento, alfabetização ou alfabetismo visual), quando levado a sério, significaria que para lermos uma imagem, deveríamos desenvolver a capacidade de desmembrá-la em partes, decodificá-la e mesmo interpretá-la, equivalente ao processo de leitura em voz alta, decifração de código e tradução. Para a autora, isso se referiria a uma atividade didática da alfabetização ou do letramento visual.

Dondis (2007) solicita a necessidade de tempo e de envolvimento e vislumbra a promessa de enriquecimento humano com o alfabetismo visual. Santaella (2012) indica que ler uma imagem é dar-lhe o tempo que precisa para falar conosco.

Portanto, para selecionarmos ou criarmos objetos educativos, utilizados em práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, necessitamos ampliar a disposição de tempo e de espaço para codificar e decodificar mensagens visuais. Tal processo dependente da experiência *dos* sujeitos e *com* os sujeitos em campo, envolvendo-nos com suas interpretações de mundo para seleção, leitura e significação dessas imagens. A adequação de objetos ao meio cultural e social também tem influência nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem.

#### **4 O QUE SIGNIFICA, AFINAL, SER LETRADO PARA O SURDO?**

O letramento da pessoa surda, ou o que significa ser letrado para um surdo, está em jogo diante do discurso e da prática de didáticas visuais diferenciadas. Isso demanda o entendimento de letramento visual no contexto da surdez.

Antes da essencialização do conceito de *visualmente letrado* e das respectivas técnicas necessárias para atingir tal objetivo, pensamos no empoderamento de professores surdos e ouvintes nas escolas, através do acesso à diversidade de estilos e modos de expressões da(s) cultura(s) surda(s) e não surda(s). Dondis (2007, p. 231) afirma que apenas “[...] os visualmente sofisticados podem elevar-se acima dos modismos e fazer os próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável”. Tal afirmação nos deixa preocupados pela pouca vivência estética encontrada em nossas escolas.

A pessoa surda em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se que nesse processo há, maciçamente, a presença do registro de pensamento por escrito, em murais, quadros e livros em sala de aula. Estes materiais estão em uma língua escrita calçada em som e, para a maioria desses surdos, compreendida como uma segunda língua.

O instrutor ou professor surdo utiliza-se de um letramento visual com aspectos nitidamente diferentes. Podemos observar que o arranjo imagético de uma sala onde há a incidência da experiência de um surdo adulto é dominada por murais mais visuais.

Consideramos que, em sala de aula, – com seus variados materiais de comunicação, formas e sinais a serem interpretados – os professores e os alunos, ao organizá-la, possuam consciência da importância dos artefatos sociais presentes. Dondis aponta que o alfabetismo visual deve ser uma preocupação prática do educador, uma vez que “as decisões visuais

dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura” (2007, p. 231).



**Figura 3** – Mural de sala de aula com fotografias de mãos representando alfabeto manual, datilológico; numerais cardinais em LIBRAS; fotografias de alunos sinalizando

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Radicalmente, na concepção de Santaella (2012), ler imagens por meio de outras imagens e, talvez, explicá-las por meio de substituições por outras imagens, em *links*, seria mais próximo da criação artística, muito mais do que constituir-se uma atividade didática, “*como fazer*”, o “*para que fazer*” e “*por que fazer*” do letramento visual. Essa concepção mais artística restaura – ou “*combina com*” – o que resgatamos da pesquisadora surda Strobel (2008, p. 66): “[...] o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda”.

Para concebermos o que significa ser letrado para o surdo, precisamos elencar alguns pontos.

**Em primeiro lugar**, o artista surdo e o professor surdo são colagens, justapostas, necessárias na didática da invenção surda. Isso está explícito na intensa atividade autobiográfica<sup>9</sup> do surdo por meio de telas, caricaturas, charges e *design* gráfico.

Podemos pensar que os suportes e as modalidades de comunicação que ainda não possuem tanto relevo na escola, tais como o teatro, o cinema, a fotografia, a informática, o próprio uso da visualidade pela pessoa surda, abram caminhos para um pensamento-imagem que já está presente na experiência dos instrutores e professores surdos e de professores ouvintes “informados”<sup>10</sup>.

**Em segundo lugar**, no momento em que a língua portuguesa perde seu aspecto central, ganham terreno o corpo, a oralidade, a *sinalidade* e o visual, porque com a diminuição da centralidade da escrita os materiais didáticos se voltam ao referente, ou seja, ao objeto, a situação propriamente dita, mais próxima do real. Porém, isso não

<sup>9</sup> A construção de narrativas surdas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou língua escrita (portuguesa). Com base em Peter Gay (1999), entendemos que este processo de autodefinição ou, mais especificamente, o desejo de expressão em sua língua, da pintura biográfica e a autobiográfica se refere a uma prolongada empreitada para conquista de espaço e de prestígio, alçar reconhecimento, autenticidade. Desse modo, “a ‘verdade autobiográfica’, está sempre presente, é um ‘eu’ que se dirige a outros ‘eus’” (GAY, 1999, p. 167).

<sup>10</sup> O tipo informado (GOFFMAN, 1988) é aquele membro da família ou afiliado a uma pessoa estigmatizada e que passa, ao conviver com este, a carregar a mesma carga de preconceitos e estigma. Neste caso, não somente a surdez está em jogo, mas também outras afiliações (classe, gênero), o que torna boa parte desses surdos e ouvintes informados bastante combativos e ricamente interessados em promover “choques culturais” – no dizer nativo.

significa abrir mão do território simbólico, como veremos na possível complementaridade nos usos de imagem e texto.

**Em terceiro lugar**, a consciência da substância visual pelos que veem não é algo inato. Há o ambiente artístico, o cultural e o pedagógico a serem considerados, já que, no caso da escola, a imagem carece de atributos para agir como elemento educacional. É preciso o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. As características e atributos do visual não podem ser desconsideradas no aprendizado. Igualmente não são habilidades que podem ser generalizadas ou atribuídas como naturais do surdo, porque requerem técnicas e informações teórico-práticas que precisam ser exercitadas.

**Em quarto lugar**, alguns dos instrutores e professores surdos dominam ou possuem intuições (*feeling*) sobre os usos do letramento visual e o fazem por meio de trocas de experiência com pares, professores ouvintes ou surdos, em incursões experimentais das práticas pedagógicas voltadas à surdez. No entanto, precisamos de clareza quanto às instrumentações práticas para se obter uma formação que proceda discussões e orientações sobre o letramento visual ou alfabetismo visual.

## 5 QUAL A RELAÇÃO DE MODELOS PERCEPTIVO-COGNITIVOS DIFERENCIADOS E PROCESSOS DE LETRAMENTO VISUAL?

Mesmo não abordando densamente o que seja uma metáfora visualmente concebida, pois disso não tratamos neste artigo, vale sintetizarmos que, para os surdos, a metáfora significaria pensar de maneira visual; uma noção que pode ser tanto linguística quanto artística a respeito de algo (SHALLENBERGER, 2012). Complementamos que a consecução indireta de acesso ao pensamento é, ainda que pareça estranho, um atributo do verbal, pois a habilidade de abstração é atributo da língua, da capacidade de simbolizar, que são características verbais.

A proposição sobre o conhecimento indireto, ou seja, o canal perceptivo-cognitivo diferenciado no qual os surdos conseguem captar o sentido por meio de metáforas visuais, de substituições em conexões que tornam o conhecimento alcançado de forma indireta, não deveria transparecer ou significar o não acesso dos próprios surdos ao que pensam ou a não aptidão para fazê-lo diretamente ao simbólico, ao verbal.

A habilidade de abstração é atributo da língua, da capacidade de simbolizar, que são características verbais. No conhecimento linguístico, pode estar implícita a ideia de uma “visualidade pura” ou no que é chamado de metáfora visual. Talvez simplesmente optaríamos por dizer que são metáforas surdas (hibridismos das matrizes de linguagem sonora, visual e verbal) mas não são atributos essencialmente visuais.

Explicando de outra forma, metáforas surdas introduzidas em uma história, por exemplo, em um vídeo de poesia surda, podem se utilizar de formas figurativas; no entanto, o sentido do que seria lido ou entendido de modo literal pode ser inesperadamente e poeticamente modificado, ou seja, pode estar impregnado das características e dos atributos do verbal misturados ao visual, e até mesmo ao sonoro – devido ao ritmo, às passagens de tempo, aos intervalos.

Alertarmos quanto a essa nuance entre afirmar que não são metáforas visuais, estritamente visuais. Colaborando para essa certeza, por meio dos estudos de Lodenir Karnopp (2010), verificamos o potencial da escrita da língua de sinais<sup>11</sup>, que auxilia a recuperação e o registro da cultura surda e, certamente, envolve o acionamento do pensamento abstrato e complexo, da forma como é permitido no uso da língua. Portanto, ainda estamos diante da afirmação de que há a incidência do verbal, do simbólico, nas metáforas surdas. No que se refere ao hoje, o resgate da comunicação, do caminho percorrido na “cabeça do surdo” também é permitido pela escrita da língua de sinais ou por vídeos de narrativas em línguas de sinais, o que interfere em capitular e recapitular, dar sentido às mensagens dos surdos, para si mesmo e para o seu grupo e outros grupos.

Diante dessas considerações, confirmamos a importância do domínio da escrita da língua de sinais ou, ainda, das fotografias e dos vídeos, em um futuro próximo nas salas de aula. Estas, com seus murais esquemáticos, infelizmente, de modo muito restritivo, ainda os apresentam escritos em uma língua estrangeira, o português. Pensando em vídeos alternados ao registro impresso:

Cabe enfatizar que, ao referirmos a Libras, isso não significa que ela seja utilizada da mesma forma por todos os surdos brasileiros. Como qualquer outra língua, ela está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada. Da mesma forma, as produções artístico-culturais sofrem influências desses aspectos. Considerando então a não homogeneização da Libras e da cultura surda brasileira, a falta de registro dessas variações e desses atravessamentos de culturas regionais, torna-se cada vez mais urgente a realização de produções culturais em comunidades surdas, no sentido de compor um acervo que sirva de referência para estudos sobre a cultura surda e sua inserção no contexto das culturas regionais e nacional. (KARNOPP, 2010, p. 408).

Além de catalogar o que não seja homogêneo em termos de léxico, vocabulário da própria língua ou repertório, Karnopp ainda nos auxilia a ver o problema de nutrirmos uma política de representação composta por tipos ideais,

<sup>11</sup> Há, também, a importância do resgate das mensagens, pela permanência dos registros, o que a escrita surda, a escrita da língua de sinais, o *SignWriting*, serve de garantia de perpetuação das histórias, piadas das comunidades surdas, por meio impresso, para o desfrutar das futuras gerações de surdos.

caricaturais, de mulheres e homens surdos. Observar, classificar, organizar (catalogar) os produtos da prática pedagógica dos surdos (artefatos) que combinam com o uso da visualidade é um imperativo na atualidade.

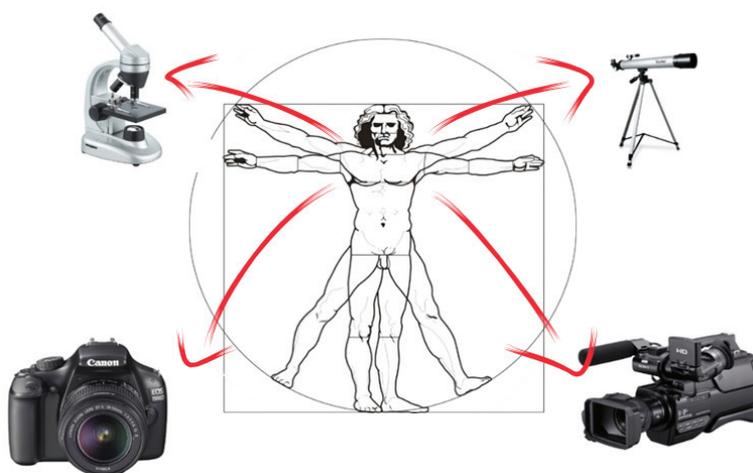
Estamos nos atendo às características de modelos perceptivo-cognitivos diferenciados e processos de letramento visual constituídos de suportes, recursos e linguagens que possuem:

- **O uso das formas visuais** (não representativas, figurativas e representativas ou simbólicas).
- **As combinações, os hibridismos entre matrizes de linguagem** com ênfase nas características da visualidade, com dominância do visual.
- **Os aspectos culturais e sociais que contextualizam a mensagem** e o ato de comunicar no qual se faz uso de tecnologias mais visuais.

Se não neutralizarmos os conteúdos – a exemplo dos temas recorrentes da literatura, das poesias, das piadas, das histórias de surdos –, teremos clareza de que servem a um propósito educativo que intenciona subverter a homogeneização posta na escola, em sala de aula.

## 6 PENSAMENTO E LINGUAGEM: POR QUE SE IMPORTAR COM O HOMEM E AS SUAS EXTENSÕES TECNOLÓGICAS?

Um instrutor ou professor surdo, consciente da elaboração de sua prática pedagógica, que planeja a sua própria aula, pode usar uma espécie de pré-visualização. O esboço é parecido com o de uma pintura, de uma escultura, no entanto, precisa ser mais rigoroso e literal. Um *designer* pode utilizar diferentes técnicas visuais para relacionar forma e conteúdo: palavras, imagens, formas abstratas.



**Figura 4** – Homem vitruviano (desenho de Leonardo da Vinci) e suas extensões óticas

**Fonte:** Arquivo Pessoal

O planejamento de uma pessoa surda que não domina completamente a língua portuguesa pode se mostrar

diferenciado. Por meio de entrevista durante a observação de campo, vimos como se tornaria possível idealizar uma aula por um determinado professor surdo. Ele a esquematiza da seguinte maneira (TAVEIRA, 2014, p. 237):

Primeiro: eu assisto a um filme, um documentário. Eu me interesso pela vida dos cientistas, dos inventores. Gosto de saber sobre personagens (personalidades) da história. Em segundo, eu desenho sobre o filme, o documentário. Terceiro é que eu visualizo, na mente, a ordem de coisas que eu gostaria de fazer com eles. Quarta é que [...] eu prefiro desenhar sobre o que vai acontecer.

Percebemos que o instrutor surdo preferia explicar o que pretende fazer, ou seja, explicitar o seu planejamento por meio de imagens. Algo que se aproxima à arte e à criação no campo da estética, mais do que no campo da didática.

Perguntamos a esse professor surdo se ele conhecia a técnica do *storyboard*<sup>12</sup>. Observamos que ele fez cursos de *Design Gráfico* e que havia uma espécie de *making off* de seus artefatos (quadrinhos, charge). Dessa forma, faz sentido mostrar ao instrutor surdo que o esboço usado pelo artista gráfico também poderia ser um modo de planejamento realizado por ele, pois pareceu que enxergava as partes ou as unidades visuais das cenas, das etapas de uma aula, como em uma visão panorâmica. Por mais que os professores regentes estejam adquirindo fluência na convivência e em cursos, a elaboração de um planejamento e a discussão do mesmo fica um pouco improvisada ou dirigida por uma das partes, a que a concebeu, e esta concepção precisa ser respeitada, entendida e aprimorada.

O objetivo seria harmonizar o verbal e o visual para transmitir informação, para a construção efetiva do conhecimento. A multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio) precisam de uma clareza quanto às instrumentações práticas e conceituais, de modo a obtermos uma formação que conduza ao letramento visual (alfabetismo visual) para educadores.

Observamos que o arranjo imagético de uma sala onde há a incidência da experiência de um surdo adulto, da didática surda, é dominada pelo uso de extensões do corpo tais como câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, *notebooks*, celulares, *tablets*, internet. No entanto, é interessante notar que há algumas situações anteriores à análise dessas mecânicas e dos mecanismos de extensão do corpo, do olhar, do movimento, do deslocar-se, pois há elementos técnicos do refinamento visual que os surdos possuem forte intuição e que podem ser aprimorados para que haja harmonia entre o artista e o professor, a arte e a responsabilidade técnica, do método.

<sup>12</sup> Roteiro imagético usado no planejamento de filmes, seriados e documentários.

## 7 SOFISTICAÇÃO VISUAL É QUESTÃO DE EXERCÍCIO, DE ESTUDO E DE SER CONSCIENTEMENTE RESPONSÁVEL?

Dondis (2007, p. 5) já lançava a questão provocadora: “Quantos de nós veem?”. Santaella (2012, p. 183) sugere que “pessoas dizem que sabem o que são imagens”, mas abre o questionamento de se realmente sabem o que são. Reily (2006, p. 26) ressalta a necessidade da vivência do princípio democrático de letramento através da frase “se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser”. É uma forma de alertar os educadores quanto à importância da imagem na escola. Para isso, podemos utilizar algumas das estratégias e dos recursos da didática da invenção surda para enriquecer visualmente as práticas pedagógicas.

Uma característica apresentada como estratégia metodológica com o estilo de linguagem visual, típica do domínio experiencial de instrutores e professores surdos, é o uso de disparador de contraste. Há o uso de personagens contrastantes em figuras, em hábitos e em comportamento. Instrutores surdos demonstram a necessidade de usar imagens contrastantes e associativas, indicando que a captura em revista, jornal ou no Google Imagens, de alguns personagens, cenas e objetos são disparadores para detecção das impressões de conhecimento ou desconhecimento, de localização no tempo e no espaço, da descrição possível sobre o que conhece o aluno surdo.

Em sintaxe da linguagem visual isso significa buscar (e avaliar) o valor comunicativo, o que poderia alavancar e expandir conhecimento do leitor de imagens: sobre si mesmo, seu meio ambiente, o mundo, o passado e o presente. Pode-se, ainda, comparar intenções de quem seleciona a imagem e os resultados em quem irá interpretá-la, colaborando para enxergar as elaborações dos alunos.

Observamos alguns recursos e/ou produtos recorrentes na prática pedagógica ou na didática de instrutores e professores surdos. Há um acréscimo de utilização de recursos digitais. Existem variedades de outras linguagens também constituidoras de sistemas sociais e históricos de representação de mundo, como os oferecidos no caso dos surdos.

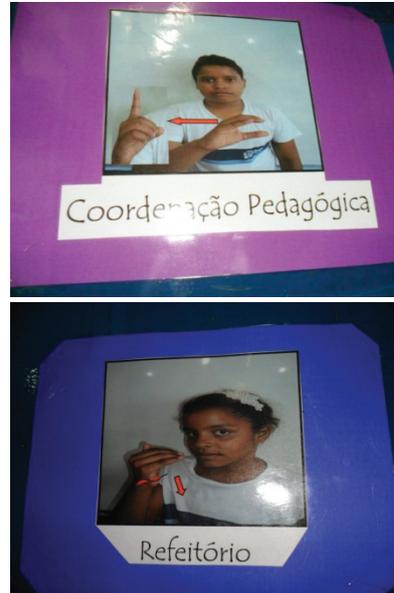
A seguir, reunimos exemplos de objetos educacionais de modo a introduzir o panorama de artefatos encontrados em nossa pesquisa de campo.

### 7.1 Recurso da fotografia para composição de imagens representativas

A marca presente nesses recursos é da fotografia. É dado destaque para a LIBRAS e inserida a língua portuguesa em segundo plano, com destaque menor e abaixo do sinal. As placas informativas (ou de sinalização), os calendários, os jogos adaptados são recursos de acessibilidade

para pessoa surda e meio de divulgação da língua para que ouvintes passem também a compreendê-la e usá-la.

Exemplos de placas informativas que nomeiam os espaços da escola:



**Figura 5** – Placas em fundo colorido com alunos realizando o sinal correspondente ao nome do espaço; soma-se ao sinal e expressão facial a setas gráficas que traduzem movimento.

**Fonte:** Arquivo Pessoal

As composições formadas com fotos de pessoas e de suas mãos cumpre a regra de centralização, fundo neutro branco e, por vezes, moldura de cores fortes.

Do ponto de vista da cultura, há traços típicos das comunidades surdas nos padrões de ênfase dos parâmetros da língua de sinais, o que inclui o cuidado com a luz do local para que seja enfatizado face, mãos e tronco, para que fiquem nítidas as expressões faciais ou corporais, as configurações das mãos e os pontos de articulação. Já o movimento, a orientação e a direção ficam um pouco prejudicados por serem figuras estáticas, problema este minorado pela inserção de setas vermelhas.

Imagens que seguem em ilustrações como estas seriam um híbrido entre o visual e o gestual, visto que trazem a marca do gesto de sua produção, ou seja, os traços característicos do estilo fotográfico (opções) dos surdos, das técnicas empregadas, dos gostos adotados, do sentido cultural e da língua; sendo que esta está talhada em sua obra e impregnada pelas mãos do artista, ou seja, do instrutor ou professor surdo.

Esses materiais são compostos de formas representativas que demandam a imersão na cultura surda para a compreensão de suas convenções. Interessante observar a regularidade na presença de formas simbólicas (representativas) nas salas em que o instrutor ou o professor surdo é diretor da prática, ou seja, aparecem formas que precisam

de chaves de leitura ou interpretação pelas características de relação signo-interpretante, por apresentarem componentes de convenções culturais (língua, sentidos metafóricos) diferentes das formas figuradas em que a relação é signo-objeto.

Quando o diretor da prática é o professor ouvinte, as *formas figurativas* são dominantes. Quando o diretor da prática é o instrutor ou professor surdo, além das formas figurativas, há inserções de *formas representativas* que, em alguns casos, tornam-se predominantes.

## 7.2 Vídeos e computação gráfica como linguagens híbridas

Os recursos que se seguem são de aulas ricamente planejadas onde há o uso de vídeos, ambiente digital e língua de sinais. Brevemente, foram catalogados de modo a compartilharmos tais práticas.

### 7.2.1 Recurso vídeo-aula, vídeo-enciclopédico

Vídeo informativo, educativo, didático, que também se aproxima de uma enciclopédia, mas não corresponde a documentário, pois tem uma função mais generalista e conceitual. É um vídeo didático porque cumpre a função pedagógica de transmitir ensinamentos, uma vídeo-aula. Há uma dominância do textual por meio das línguas L1 (língua de sinais) e L2 (majoritária escrita).

O vídeo é apresentado pelo instrutor ou professor surdo e pode ter a parceria de um professor ouvinte bilíngue. É verificada como uma prática recorrente da autofilmagem; pode ser usado um fundo azul (ou verde ou cinza) e realizado com uma câmera fotográfica, *tablet* ou filmadora.

Nota-se um padrão das vídeo-aulas apresentando imagens com função demonstrativa, imagens essas que tem por função mostrar aquilo que existe o mais fiel possível à realidade, ilustrando o discurso em LIBRAS. A própria narradora explicita que as imagens serão seguidas de explicações didáticas sobre os temas, assuntos. A narradora-professora (surda) cumpre um formato partindo de questões provocativas (Você conhece? Você já viu? O que é?) seguidos de imagem-figura, sinal em LIBRAS, soletração (datilologia) com legenda (palavra escrita em Língua Portuguesa) e explanação também em LIBRAS.

A câmera parada retrata a explicação em movimento, ou seja, apenas a fluência da LIBRAS é documentada em movimento, acrescida de cortes para as imagens alternadas (ilustrações) que “deslizam na tela” (computador, projeção) entre cada exposição conceitual em língua de sinais (texto verbal). A língua portuguesa (texto verbal escrito) aparece apenas para ideias-chave ou conceitos, isto ocorre de modo bem separado da explanação em LIBRAS. A explicação e aprofundamento sobre o conceito (ideias-chave) ficam de forma mais próxima à cena da imagem, em sequência a esta. Há uma complementaridade da língua de

sinais com a imagem, dominância da L1. Conceitos em L2 escrita estão em relevo, mas sem redundância, apenas para palavras-chave, categorizações.



**Figura 6** – Sequência de capturas de tela da Vídeo-aula Meio Ambiente produzida pela instrutora surda

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Esses recursos de vídeo-aula, vídeo-enciclopédico, são importantes para deflagrar a discussão de um assunto em aula e para que os alunos estudem em casa. Os vídeos servem de planejamento da aula no que se refere ao estudo dos conceitos que serão abordados. Durante a dinâmica da aula, eles ficam próximos ao uso de um livro-texto, se constituindo também um videotexto.

### 7.2.2 Recurso vídeo de divulgação, vídeo reportagem

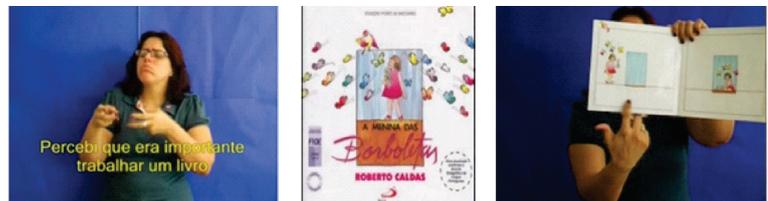
Vídeo de divulgação que focaliza o relato de experiência bem-sucedida, com características didáticas ao mostrar o trabalho narrativo realizado com os alunos surdos. Duas proposições em um só vídeo: preencher o papel de replicar a “didática” empregada e desenvolver nos alunos o gosto de documentar e rever as narrativas criadas.

É um vídeo mais leve que o anterior (vídeo-aula, vídeo-enciclopédico). A característica principal é a imagem e o texto (L1 e L2) com a mesma importância. E a potencialidade de imagem e LIBRAS, imagem e palavra conjugadas, mostram o potencial de expressão de linguagens e línguas. Ambos atributos e linguagens (visual e verbal) e línguas (L1 e L2) são importantes, tanto em termos da temática quanto em termos de didática, para mostrar a complementaridade na narrativa entre texto (em L1 e L2) e imagem (desenhos do livro sem texto). Mostram, também, o vínculo entre

texto (em L1 e L2) e imagens, conjugado ao uso de classificadores pelos surdos, transmitindo, de certa forma, a mesma mensagem ideativa.

A primeira parte do vídeo é de interesse dos colegas professores, e também familiares dos alunos, como divulgação e reportagem de opiniões, conhecimentos sobre a pessoa surda, situando o expectador quanto aos atores do vídeo, cenas, tema, conforme a sequência a seguir (TAVIERA, 2014, p. 244):

**Olá, tudo bem. Eu vou informar vocês.**  
Meu nome é... Meu sinal é esse.  
**Sou profissional que ensina LIBRAS na escola.** Onde? Localizada na...  
Percebi que era importante trabalhar um livro que os alunos surdos gostassem.



**Figura 7** – Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”

**Fonte:** Arquivo Pessoal

**Vejam a imagem da capa do livro. Viram?**  
Na capa, está escrito “A menina das borboletas”.  
**Os surdos adoraram por quê? Vou dar um exemplo.**

O livro não tem texto. O surdo percebe facilmente as imagens.

**Porque cada imagem foi percebida e lida pelos alunos surdos.**

**Eles observaram as imagens e inventaram como contá-la em LIBRAS.** (TAVIERA, 2014, p. 245).

A segunda parte serve de exemplo sobre a prática da leitura de imagem da estória, do letramento.

Eu consertei quando necessário.

**O aluno tem ideias porque aprende, com ajuda, a exercitar a sua expressão em LIBRAS. Eu motivei eles para isso.**

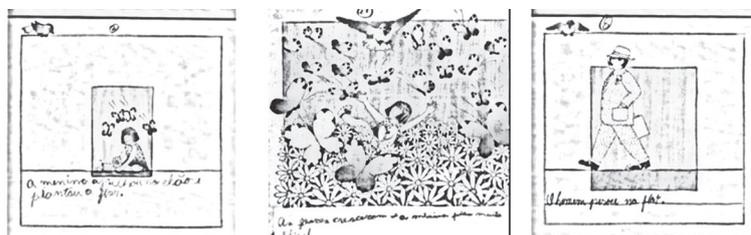
Vou apresentar o vídeo que os alunos adoraram fazer. (Idem)



**Figura 8** – Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação do Livro “A menina das borboletas”: narrativa entremeada por imagens

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Primeiro a LIBRAS e depois a escrita em português. L1, depois L2. **Viram a escrita? E como ajuda a aprender o português?** (TAVEIRA, 2014, p. 246).



**Figura 9** – Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: fotos da produção escrita na fotocópia do livro (parte do final)

**Fonte:** Arquivo Pessoal

O vídeo denota a preocupação da instrutora surda em tornar clara a ideia de que narrar histórias em língua de sinais, para além de ter ou não ter texto escrito no livro, poderá alavancar o registro escrito da narrativa na segunda língua. O vídeo é iniciado com um tom opinativo, de reportagem sobre o trabalho de sala, e termina em formato dinâmico com a história narrada de forma completa pelos alunos, entremecendo as narrativas das crianças por meio de texto (em LIBRAS e escrito em língua portuguesa) criado por estes e, novamente, as imagens alternadas (ilustrações) que “deslizam na tela”.

A ferramenta utilizada para a produção dos vídeos, mais especificamente produzidos pela instrutora surda, é o *Windows Movie Maker*, um software gratuito oferecido pela Microsoft em sua plataforma Windows. Neste vídeo, em particular, as legendas estão introduzidas de forma mais amadora, pelo curto tempo de feitura do mesmo e por estar sendo inserido mais texto em língua portuguesa escrita. Não havia um olhar para distinguir os elementos de pós-produção, de modo a competirem ambas as línguas, L1 e L2, consideradas textos (apelo da língua de sinais e da escrita em língua portuguesa).

A sobreposição pode atrapalhar a compreensão da língua de sinais. A opção de legendar necessita de um rigor técnico; mas deixar de legendar este vídeo seria inapropriado, porque, nesse caso da narrativa dos alunos seguida da produção escrita, a legenda significou a prova do enriquecimento de uma língua com a outra, ou seja, era uma ideia-central encontrada depois nos exemplos impressos.

### 7.2.3 Recurso vídeo narrativo, vídeo de divulgação

Constituem-se de narrativas de histórias que cumpriram, no mínimo, três fins: 1. Aprimorar o uso da língua de sinais; 2. Estimular traduções, adaptações e criações de literatura em Língua de Sinais; 3. Divulgar a língua e os temas próprios à comunidade surda.

Os alunos surdos exploram as imagens ricamente expressivas e captam o desenho, revelando a capacidade de congelar a expressão facial e corporal dos personagens, de modo a refazê-la com precisão. Com uma câmera, a instrutora surda registra de modo estático e por meio de filmagem. Os alunos surdos assistem e mostram-se rigorosos na seleção e refazimento de suas caracterizações de personagem. A instrutora mostra o desenvolvimento dos alunos na Língua de sinais.



**Figura 10** – Sequência de duas capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Alunos Surdos exploram os personagens da estória

**Fonte:** Arquivo Pessoal

Depois o texto passa a ser interpretado em LIBRAS com os aspectos narrativos condizentes à interpretação dada por cada personagem e suas características, já como forma de interpretação dos próprios alunos. Dessa forma, é produzido um vídeo narrativo mais uma vez como meio de aprimorar e divulgar a língua e também como meio de compreensão de histórias em L1.

Com os mais velhos, há a produção de roteiros a partir dos dilemas vividos pelos adolescentes surdos. Esses vídeos narrativos mostram a performance do aluno surdo já trilhando alguns aspectos trabalhados por instrutores, como o caso da *performatividade* surda no ato de contar estórias.

O resultado é que os alunos gostam de ver as suas atuações e os adultos ouvintes, principalmente os pais, emocionam-se ao observarem as suas prerrogativas, opiniões nem sempre entendidas na família por não ter o domínio da língua de sinais.

Desse modo, um conjunto de aspectos foram mapeados para compreensão do que significa a didática surda. As dimensões biológica e humana, político-cultural e técnica levaram em consideração as práticas emergentes que assumimos analisar, pretendendo tratá-las como uma didática “vívda” no dia a dia. A tentativa foi impedir contra-fazê-las a partir de um saber hegemônico-academista.

### 7.3 Respondendo a pergunta inicial...

Observamos que atores surdos e ouvintes bilíngues (LIBRAS, Língua Portuguesa) intencionam ser conscientemente responsáveis sobre:

- *A importância dos variados materiais de comunicação, das formas e sinais a serem interpretados e reinterpretados pelos alunos.*
- *O processo de ensino-aprendizagem do alfabetismo visual ou letramento visual tanto para o uso do educando quanto para o uso do educador ouvinte e, principalmente, do educador surdo.*
- *A preferência de alguns suportes e matrizes de linguagem nas práticas pedagógicas voltadas à surdez como constituidores da natureza de linguagem e pensamento da pessoa surda.*
- *A crítica à passividade diante da construção e da análise de imagens, do como são produzidas, circulam e se reproduzem, dão corpo teórico-prático à necessidade de reflexão sobre os seus sentidos e significados.*

No entanto, esses pontos precisam ser amplamente desenvolvidos nos cursos de formação e professores de Pedagogia Bilíngue, pois são escassas as reflexões a respeito.

## **8. O ENREDO DESTA TRAMA PODERIA TER MAIS DE UM CLÍMAX?**

*Plot Points* são os conflitos, os pontos de virada na linguagem cinematográfica: pode ser um complô ou uma reviravolta. Conhecer o campo de atuação e dominar os pontos de virada, entendendo-os como pivôs, como placas de sinalização, pontos de destino de cada ato desencadeado por atores surdos de dentro da escola e externos a esta, incluídas as provisões de seus recursos materiais e humanos, as afeições envolvidas pelos artefatos e pelos homens, nos dão a ideia dos elos tramados na cadeia da ação.

Dessa forma, observamos a sociabilidade surda como algo nem tão absorvido pela Língua Portuguesa escrita, língua majoritária ou L2, nem tão diretamente inventada pela Língua de sinais, língua patrimonial da comunidade surda, preferencialmente L1. É uma terceira coisa combinada: autobiografia ou projeto de reconhecimento de grupo em que os sujeitos se autonarram em vídeo, teatro ou brincadeiras.

Esse final de análise também nos informa sobre uma terminologia visual a ser buscada, é como um forte *insight*. Mas, não há uma busca por letramento visual ou alfabetismo visual suficientemente dilatada. O que se vê são indícios, intuições do que conversar e estimular em termos de percepções do surdo que, para captar o sentido, o faz por meio visual, talvez auxiliado por substituições, imagem a imagem, imagem e língua de sinais (que é o verbal). Há também o início de um acervo de vídeos em prol de uma didática, de um jeito de ensinar que está se constituindo, ainda com produções desordenadas e desiguais, não catalogadas e sem comunicação, apesar do intercâmbio captado nas redes sociais.

Os repertórios culturais, a criatividade e a comunicação são visíveis, somente restando o aperfeiçoamento sobre as linguagens que compõem a realização, a utilização e os fins desses recursos fílmicos cada vez mais presentes nas vidas dos surdos. De modo que a capacidade de análise crítica, do diálogo sobre a composição e seus resultados, a reflexão conjunta em comunidade, possa se dar em termos de compreensão de técnicas, da estética, dos estilos, e também dos atributos mercadológicos ou ideológicos. Tudo isso pensado de modo que, ao fazer as suas próprias produções, possam apreciá-las, avaliá-las criticamente, compreendendo-as como meios de comunicação cada vez mais sofisticados.

Nesse sentido, entra em cena uma rede intrincada e plural de linguagem que envolve a construção de narrativas surdas autobiográficas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou a língua escrita portuguesa (verbais), mas objetos bidimensionais, tridimensionais e vídeos com imagens que possuem as suas características e técnicas de uso diferenciadas. Ainda mais profundamente, explicando sobre a simplicidade de nossos esforços, é estarmos conscientes do equívoco de se pensar que essas narrativas sejam originais, singulares e pessoais, quando, na verdade, são experiências coletivas e que precisam ser compartilhadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 2 jan. 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Escola, Didática e interculturalidade: Desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 107-138.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GAY, Peter. **A Experiência burguesa**. Da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Cia. das Letras, 1999. p. 119-167. (O Coração Desvelado, v. 4).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1988.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez** – cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2004. p. 128-142.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul./dez. 2005.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175-196, 2010.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva**: Linguagem e mediação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SHALLENBERGER, Augusto. Comunidades surdas nas redes sociais: pela resistência e perpetuação da diferença através do humor. In: PERLIN, Gládis; STUMPF, Marianne (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: Leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 77-85.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ediunc, 1997.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma Didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=ocorrencia&nrSeq=23563@1&nrseqoco=79347](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=ocorrencia&nrSeq=23563@1&nrseqoco=79347)>. Acesso em: 3 fev. 2015.

Recebido em: 09/12/2016

Aprovado em: 22/12/2016