

Em busca da visualidade surda: entrelaces de experiências em três projetos de pesquisa-ação no INES

In search of deaf visuality: weaving experiences of three research projects at the Brazilian National Institute for the Education of the Deaf

En busca de la visualidad sorda: experiencias interlaces en tres proyectos de investigación-acción en el Instituto Nacional Brasileño para la Educación de Sordos

Luiz Alexandre da Silva Rosado

Instituto Nacional de Educação de Surdos

E-mail: alexandre.rosado@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2702-5617>

Cristiane Correia Taveira

Instituto Nacional de Educação de Surdos

E-mail: cristianecorreiataveira@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9626-4921>

RESUMO

Apresentamos neste artigo um conjunto de três ações derivadas das urgências que o campo da educação de surdos nos apresentou nos últimos sete anos. Nossa abordagem metodológica se aproximou dos estudos da pesquisa-ação, com intervenção no campo e posterior reflexão, fortemente influenciada pelos princípios da mídia-educação. Reunimos algumas reflexões que consideramos necessárias para a compreensão da didática voltada à (e inventada pela) comunidade surda. Ela não é centrada no texto escrito, embora também o contenha, sendo multimodal, multissensorial e multimatricial, com linguagens derivadas e suportadas por materialidades comunicacionais diversas. É uma didática emergente, crucialmente dependente do quanto compreendemos a visualidade e seus elementos, que se apresenta como característica do tempo presente através de variadas mídias ópticas, e do cotidiano vivenciado por surdos e ouvintes em sua vida escolar e universitária.

Palavras-chave: Visualidade. Materialidades da comunicação. Mídias ópticas. Pedagogia surda. Surdo-memória.

ABSTRACT

This article discusses a set of three projects borne from the urgencies that the field of deaf education has presented us with in the last seven years. Our methodological approach draws

upon action research studies, including field intervention and subsequent reflection strongly influenced by the principles of media education. The article offers some reflections that we consider necessary for the understanding of pedagogies aimed at (and invented by) the deaf community. It is not centred on the written text: although it also encompasses text, it is multimodal, multisensory and multi-referential, with languages derived from and supported by diverse communicational materialities. It is an emergent pedagogy that is profoundly dependent on how much we understand visuality and its elements, presented as characteristic of the present through various optical media as well as the routine experience of deaf and hearing learners in their school and university life.

Keywords: *Visuality. Materialities of communication. Optical media. Deaf pedagogy. Deaf memory.*

RESUMEN

Este artículo discute un conjunto de tres proyectos derivados de las urgencias que el campo de la educación para sordos nos ha presentado en los últimos siete años. Nuestro enfoque metodológico se basa en estudios de investigación-acción, incluida la intervención de campo y la posterior reflexión fuertemente influenciada por los principios de la educación en medios. El artículo ofrece algunas reflexiones que consideramos necesarias para la comprensión de las pedagogías dirigidas (e inventadas por) la comunidad sorda. No se centra en el texto escrito: aunque también abarca texto, es multimodal, multisensorial y multirreferencial, con lenguajes derivados y apoyados por diversas materialidades comunicativas. Es una pedagogía emergente que depende profundamente de cuánto comprendamos la visualidad y sus elementos, presentada como característica del presente a través de varios medios ópticos, así como la experiencia de rutina de los estudiantes sordos y oyentes en su vida escolar y universitaria.

Palabras clave: *Visualidad. Materialidades de comunicación. Medios ópticos. Pedagogía sorda. Memoria sorda.*

Introdução: em busca da visualidade surda

O tema *visualidade surda* tem nos movido ao longo dos últimos sete anos de pesquisas e ações no Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES. Na tentativa de compreender a relevância da visualidade, traduzida essencialmente nos estudos da imagem e da percepção (ARNHEIM, 2005 [1957]; AUMONT, 1993; DONDIS, 2007 [1973]; SANTAELLA, NÖTH, 1997; SANTAELLA, 2012), mergulhamos em diferentes experimentações emergidas do cotidiano da educação bilíngue de surdos (FELIPE, 2012) neste espaço tão *singular*, mas evidentemente não único em seus objetivos.

O INES surgiu há mais de um século e meio, possui uma tradição e um percurso entrelaçados com a própria história do nosso país e da educação de surdos, sendo um espaço privilegiado de estudo e pesquisa. Apesar de toda tradição acumulada, o INES vem sofrendo mudanças impulsionadas fortemente por forças externas. Uma destas forças é a

busca, pela minoria surda, de protagonismo em políticas educacionais (CAMPELLO; REZENDE, 2014) em prol do bilinguismo; outra, mais ampla, é a força gerada pelas materialidades comunicacionais resultantes da recente expansão da microinformática (telemática) e da criação acelerada de redes de comunicação globais (CASTELLS, 1999). Entendemos essas materialidades contemporâneas especialmente por seus artefatos digitais de captura, inscrição, manipulação, armazenamento e exposição de imagens que hoje nos cercam e nos permitem observar e registrar vivências imagéticas tão caras à comunidade surda.

Filmadora, TV, cinema, *datashow*, monitor, celular, *tablet* – mídias ópticas (KITTLER, 2016 [1999]) que projetam e capturam luz através de suas lentes. Redes, cabos, fibras, antenas, satélites – transmissores de informações através de fótons e elétrons, ou seja, ondas e luz. O olho, sentido da visão essencial para a comunicação viso-gestual surda através das línguas de sinais, em uma visão mcluhanista (MCLUHAN, 2001), se amplia e estende capacidade através destes aparelhos técnicos, que perpetuam imagens estáticas e em movimento para públicos que seus produtores sequer imaginariam atingir. É uma memória surda, ou *surdo-memória*, que surge, se expande e se fortalece acompanhando todo um movimento global de internacionalização da comunicação.

São estas materialidades contemporâneas da comunicação, e suas consequentes transformações culturais, que nos interessam acompanhar e imergir. Não apenas por sua estética ou técnica particulares, que de fato são interessantíssimas e devem ser apreendidas, mas também por sua capacidade de expandir e provocar *didáticas outras* (TAVEIRA, 2014; 2016), que perseguimos através de expressões como “letramento visual” ou “alfabetismo visual” (v. DONDIS, 2007 [1973]).

As décadas se passaram, as necessidades ainda são as mesmas. É preciso alfabetizar as novas gerações, mas não no sentido clássico de exclusiva introdução à arte da boa escrita (e da boa leitura) de textos impressos. Tateamos, nos últimos anos, linguagens outras que fazem surgir gramáticas outras (LEBORG, 2015 [2004]; THOMPSON & BROWEN, 2009), relevantes para o entendimento do fenômeno que estávamos imersos: fotografia, cinema, design, teatro, cenografia, infografia, maquete. São inúmeras as linguagens visuais (e corporais) que compõe o conjunto de urgências que a comunidade surda nos apresenta a todo momento; e são inúmeras as pesquisas-iniciativas que

necessitamos empreender nos últimos anos para compreender a natureza de tais urgências e dos *alfabetismos emergentes*.

É esse conjunto de urgências que enfocaremos neste artigo. Nossa abordagem metodológica se aproximou dos estudos da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), com intervenção no campo (e posterior reflexão). Foi também fortemente influenciada pelos princípios de trabalho educativo presentes no campo da mídia-educação, sintetizado na expressão “*com, sobre e através das mídias*” (v. FANTIN, 2006; SIQUEIRA, 2013) e nas abordagens formalistas (análise composicional) das metodologias visuais (ROSE, 2007).

Embora apresentadas de forma fragmentada em outros trabalhos publicados anteriormente, reuniremos algumas reflexões fundamentais que consideramos necessárias para a compreensão da didática voltada à (e inventada pela) comunidade surda. Ressaltamos *não ser* esta uma didática centrada no texto escrito, embora também o contenha, mas uma didática multimodal (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996; KRESS, 2010), multissensorial e multimatricial, reunindo matrizes de linguagem que se entrelaçam em tons e camadas derivadas e suportadas por materialidades diversas (SANTAELLA, 2005). É uma didática emergente, crucialmente dependente do quanto compreendemos a visualidade e seus elementos (linguagens e técnicas), que se apresenta como característica contemporânea e do cotidiano vivenciado por surdos (e também por ouvintes) em sua vida escolar e universitária.

Clarões teórico-metodológicos

Ponto crucial em nossas pesquisas é a *visualidade fílmica* presente no cotidiano da comunidade surda. A partir da ideia de gramática visual desenvolvida por Arnheim (2005 [1957]) e Dondis (2007 [1973]) para as imagens estáticas (não-fílmicas), resgatada em uma releitura sintética através de representações visuais esquemáticas por Leborg (2015 [2004]), em nossas últimas pesquisas caminhamos para a descrição de elementos constituintes basilares de vídeos voltados à comunidade surda (ROSADO & TAVEIRA, 2022; TAVEIRA & ROSADO, 2018), fundamentalmente imagens em movimento.

Tessituras e descosturas de artefatos fílmico-culturais, que mesmo não sendo fator unicamente determinante nas pedagogias visuais (no caso da sinalização, há também a performance corporal criativa, interpretativa e tradutória), foram considerados centrais nessa comunidade pela rápida e ampla circulação das línguas de sinais efetuadas por eles.

Este fenômeno de *expansão fílmica* nos demandou um olhar atento e de conjunto, através da decodificação em camadas técnicas, estéticas e conceituais, para uma teorização necessária desse campo.

Concordamos com a concepção triádica das *matrizes de linguagem* proposta por Santaella (2005) em que características da linguagem *verbal* podem se manifestar nas categorias *visual* e *sonora*, assim como o *visual* também por vezes é basilar em textos escritos, estando mais evidente em gêneros como o poético e o romance ficcional, em que formamos imagens mais ou menos detalhadas em nossas mentes ao percorrer um texto. Por outro lado, estamos cientes também de que *uma imagem pode apresentar um argumento* (MATEUS, 2016), ou seja, premissas e tese central, estruturas típicas do texto linear escrito (verbal).

Logo, é preciso, para além de um estudo de vídeos fílmicos produzidos pela comunidade surda em línguas de sinais, um estudo do significado da imagem e sua relação com expressões verbais estritas (o texto escrito), e a forma como ambas (expressão visual e expressão verbal) contribuem para a construção do pensamento e suas representações mentais sobre o mundo¹. Pensaríamos diferente ao pensarmos *com* imagens e *através* de imagens? Pensaríamos diferente em um mundo *predominantemente* imagético?

Pensando na produção de vídeo, em clarão preditivo sobre as décadas vindouras, Vilém Flusser já anunciava nos anos 80 que uma vez posta a materialidade de uma nova mídia (ou em suas palavras: um aparelho), contendo novas formas de produção, armazenagem e distribuição de informações, outras formas de criação e de expressão passam a existir em potência, sendo sua realização quase inevitável, sobrepondo-se mesmo às formas tradicionais já estabelecidas.

Flusser (2010 [1987]), mas não somente ele (v. GOODY, 1987; LÉVY, 1993), nos traz a concepção de uma escrita manual e impressa que, em um primeiro momento, paulatinamente colaborou para a descentração da oralidade a-histórica circular, fincada em mudanças de estações do ano e na temporalidade regular das colheitas. À medida que a escrita avançava, e as sociedades fixavam-se e complexificavam-se, construiu-se um novo

¹ Uma discussão completa sobre a relação imagem e texto e as formas de representação do pensamento é encontrada no artigo de Mitchell (1984), autor pioneiro da “virada pictórica”.

acervo de memória para a *humanidade leitora* através de bibliotecas, arquivos, museus, nos levando à concepção de uma memória-história linear².

Portando, não há memória de longo prazo se não existem formas de registro de longo prazo que vençam com maior sucesso a tendência inevitável de desordem e desaparecimento de toda informação. Na visão flusseriana, *informar* é um ato existente quando vencemos, mesmo que temporariamente, a entropia. Podemos identificar que este mesmo caminho está sendo percorrido neste início de século com as línguas de sinais que constroem, na internet, esta nova materialidade multimodal; são acervos voltados à comunidade surda e não-surda usuária dessas línguas, que propomos chamar de *surdo-memória*. Estes registros são pouco dependentes da escrita alfabética em sua expressão e comunicação, mas apresentam estrutura narrativa muito próxima, em língua de sinais, à matriz *verbal* caracterizada por Santaella (2005).

O processo de amadurecimento da revolução de Gutenberg e sua prensa tipográfica durou, ao menos, quatro séculos (XVII ao XX). No tempo presente, estamos vivendo um *renascimento visual* da cultura e comunicação surda, através do compartilhamento crescente de vídeos em língua de sinais, acumulados digitalmente em curto período, cerca de 20 anos, a partir da expansão da Web 2.0 (O'REILLY, 2005), das câmeras digitais em *smartphones* e *tablets* e dos sites-acervos-redes sociais. As mídias ópticas digitais (KITTLER, 2016), e antes delas, com menor impacto, as mídias ópticas analógicas, construíram a materialidade para o *renascimento visual* (e cultural) desta comunidade, um "retorno ao pictórico"³ cada vez mais apropriado pelos surdos em suas produções fotográficas e filmicas.

Vilém Flusser, um pensador radical das mídias, então prevê que as novas mídias analógicas e digitais, essencialmente visuais, terão a potência de sobrepor, ou até mesmo substituir, diversos usos até então associados à escrita, como a produção de conhecimentos científicos, as discussões políticas, o fazer poético e a construção filosófica. Sua radicalidade prevê até que a criatividade, sempre tão associada ao fator humano, seria automatizada por poderosas máquinas processadoras (computadores) que combinariam

² Detalhes sobre o surgimento e desenvolvimento (e retrocessos) da escrita nos últimos milênios podem ser encontrados também em Fischer (2009) e uma visão mais contemporânea da escrita (últimos 500 anos) é abordada em Burke (2003).

³ O "retorno do icônico" e os estudos da imagem tem como autor central W. J. T. Mitchell e o contexto de seu surgimento pode ser consultado no artigo de Halina Rarot (RAROT & ŚNIADKOWSKI, 2014).

freneticamente as quase infinitas possibilidades (análise combinatória) deixando para nós, os humanos, a possibilidade de escolha (filtro) e, portanto, de “criação” de novos caminhos revolucionários e transformadores (FLUSSER, 2008 [1985]). Seria o fim de uma era iluminista centrada no texto linear e no suposto autor-criador-solitário⁴ com sua genialidade própria, uma radical sobreposição e anulação da escrita como forma predominante do pensamento, uma concepção não muito afeita a pensadores da imagem mais ponderados e tradicionais como Mitchell (1984).

Acreditamos que o momento é propício para se analisar uma reconfiguração do cenário midiático com a introdução “em massa” de mídias ópticas digitais e a forma como a escrita alfabética é repensada e desafiada por uma comunidade surda-estrangeira em relação à oralidade ouvinte predominante. Os vídeos em língua de sinais, outrora *outsiders* em um mundo de textos escritos, se juntam crescentemente a uma miríade de vídeos “ouvintes” e são cada vez mais assistidos pelo grande público e em manifestações culturais da comunidade surda. Repensar o cenário midiático e desafiar noções estabelecidas é um legado flusseriano a que recorreremos. Segundo a visão flusseriana (2013), seria caminhar no sentido de *reformular a percepção*, pois a experiência no mundo passa a ser regida por outros códigos e convenções, por linguagens e projetos capazes de modificar a nossa percepção e não somente a nossa paisagem.

Em breve síntese: a permanência dessas mensagens em suportes digitais visuais nos inspira a detalhar sua gramaticalidade visual com suas regularidades e sua potência para a construção de uma *pedagogia visual* (v. FARNÉ, 2017), situada em uma sociedade também cada vez mais visual, que consome e produz variados tipos de produtos imagéticos. Enquanto pesquisadores, nosso movimento é o de mapear, descrever e, mais profundamente, conceituar estes elementos experimentando-os: é preciso “conversar” com a nossa empiria, as nossas ambiências e os artefatos mobilizados pelos sujeitos presentes nelas.

A teorização flusseriana como uma das inspirações, mas não a única, nos mostra que nossas atividades de exercício de experimentação são propostas em sintonia com o presente-futuro das mídias ópticas digitais. Focamos, como ponto de interesse, certa materialidade comunicacional e seu elo de ligação entre artefatos/aparelhos/suportes,

⁴ A ideia do criador solitário, do gênio inventivo dissociado do contexto e das contingências de sua época e sociedade, é enfaticamente desfeito através do estudo de caso da vida de Wolfgang Amadeus Mozart realizado por Norbert Elias (1995).

atividades práticas e processos mediadores e vinculadores das formas de comunicação dos surdos e não-surdos. Temas como imagem, semiótica, comunicação, surdez, visualidade, pedagogias visuais e cultura visual são então tecidos e complementados durante nossas investigações já realizadas, caminhando ao nosso encontro na tentativa de “lermos” (ou vermos?) o tempo presente.

Embora pareça um tanto óbvio, a visualidade, e a consequente experiência visual/imagética, é tema hoje fundamental no campo de estudos da Educação de Surdos, sobretudo pelo uso do corpo e do olhar predominantes na comunicação, mas também pela busca de maior entendimento a respeito do desenvolvimento da aprendizagem escolar através do uso de recursos visuais (LUCKNER, BOWEN & CARTER, 2001; LEBEDEFF, 2010), especialmente no formato vídeo (KARNOPP; KLEIN & LUNARDI-LAZZARIN, 2011; LEBEDEFF, 2014).

A visualidade tem maior potência de manifestar-se e ser materializada em categorias/artefatos como imagens fotográficas, pinturas, gráficos, infográficos, tabelas, mapas mentais, desenhos, maquetes, cenários, esculturas, filmes e performances sinalizadas em que o texto escrito linear, o elemento verbal baseado na língua oral, não é o centro predominante da organização das informações e expressão dos conteúdos. O texto escrito na língua majoritária ouvinte torna-se então complemento e subordina-se à imagem. Esta é uma subversão importantíssima.

Quando observamos a expressão da língua de sinais, inferimos que o corpo sinalizante é um ato inventivo, mas que tomamos como uma materialidade que também se hibridiza com os objetos técnicos ópticos, gerando estados comunicacionais de um “terrestre” que é tido como *estrangeiro* ou *alienígena* para os que naturalizaram a hegemonia comunicacional do ser oralizante. Os modos de armazenamento e decodificação desses materiais pela comunidade surda sinalizante é predominantemente sequencial (fílmico), embora muitas vezes seja também estático (fotográfico / pictográfico). Os elementos desses vídeos e imagens variam em alguns aspectos em cada composição e são mobilizados, mesmo que intuitivamente, a cada nova criação.

Dito isto, cabe a nós, pesquisadores (surdos e ouvintes), uma coparticipação aberta e experimentadora, sendo esta baseada em aportes teóricos que privilegiem metodologias e conceitos apropriados à captura do fenômeno comunicacional contemporâneo e, não menos importante, que se comprometam a realizar o compartilhamento dessas invenções,

deste saber-outro, cuidando, aclarando e viabilizando a expressão, o registro e o armazenamento da *surdo-memória nascente*.

Pesquisas entrelaçadas: experimentações em três tempos

Neste ponto, pretendemos revisar nossas pesquisas derivadas de experimentações realizadas ao longo dos últimos anos, notadamente entre 2014 e 2019, mas continuadas em 2022 no pós-pandemia. Focaremos nossas escolhas na apresentação das experiências realizadas em nosso grupo de pesquisa *Educação, Mídias e Comunidade Surda* relacionadas à imagem (visualidade) como vetor predominante.

A produção de registros fílmicos novelísticos e acadêmicos

Entre inúmeras produções visuais ofertadas pela comunidade surda na internet (fotografias, charges, histórias em quadrinhos, pinturas, grafismos), realizamos desde 2017 uma imersão gradual e específica em *vídeos digitais* com fins predominantemente educacionais, culturais e informativos disponíveis na internet e produzidos por sujeitos surdos e não-surdos. Nosso objetivo foi, ao coletá-los, armazená-los e analisa-los, investigar *materialidades* que se apresentam nos registros em vídeo (fílmicos) usando língua de sinais, através do qual se desenvolvem formas próprias de pensar e conceber (representar) o mundo por esta comunidade.

Inspirados nos estudos das artes, da semiótica e do design que realizávamos (TAVEIRA & ROSADO, 2013), conceituarmos tipologias e estruturas visuais próprias destes vídeos, o que nos permitiu generalizá-las, através da construção de uma iconografia própria, para outros vídeo-artefatos semelhantes (ROSADO & TAVEIRA, 2022). Sinteticamente: propomos uma *gramática visual* para que pudéssemos não só descrever, mas também planejar novas produções fílmicas.

Sendo nosso interesse a comunidade surda sinalizante e os seus usos coletivos das mídias ópticas digitais, focamos em seus produtos visuais e, conseqüentemente, na forma como produzem condições novas de registro, que permitem o enfrentamento de antigas limitações típicas das línguas visuais (gestuais) e orais (faladas), a saber: estocagem e produção de revisões, modos de aplicar correções e acréscimos em suas próprias mensagens. Criamos um mapeamento de sete elementos visuais básicos a partir de quadros de vídeo capturados (*frames*) que resultou em quase duzentas combinações

destes elementos, nos permitindo prever e especular possíveis variantes composicionais dos vídeos pertencentes à coleção de artefatos que integram uma surdo-memória em constante crescimento.

Estamos hoje diante de um fenômeno contemporâneo de circulação, significação e consumo massivo de produtos fílmicos resultantes de um pensamento surdo que se externaliza através dessas *inscrições*⁵ digitais, que está além da produção de uma cultura própria, mas fundamentalmente na *disponibilidade material* de novas próteses tecnológicas computacionais de comunicação⁶ que permitem a existência, manutenção e transformação desta mesma cultura. Culturas dependem de materialidades, de artefatos disponíveis, em especial aqueles voltados à comunicação.

Durante este exercício de aprofundamento e análise composicional de vídeos direcionados à comunidade surda, já estávamos desenvolvendo desde 2015 projeto voltado à criação de monografias/textos acadêmicos em Libras, com a normatização (DESU/INES, 2015) e consequente construção, até o momento, de nove monografias em Libras com alunos do DESU⁷. Tensionamos nosso campo, o Departamento de Ensino Superior do INES, no sentido de também sermos contribuintes na construção da surdo-memória nascente, só que em categoria até aquele momento quase inexistente em nosso ambiente: construções acadêmico-teóricas em vídeos em língua de sinais⁸.

Não iremos repetir aquilo que já detalhamos em artigo anterior sobre as monografias em Libras (TAVEIRA & ROSADO, 2018), mas pretendemos aqui refletir sobre o resultado acumulado desta experimentação em sete anos. Fundamentalmente, notamos a necessidade de cruzarmos a fronteira do formato acadêmico indo ao encontro do

⁵ Um conceito amplo de *inscrição/escrita* e a luta através do tempo pela fixação humana de sua história em objetos técnicos, buscando sua imortalidade, pode ser encontrado no capítulo 2 do livro de Flusser (2010).

⁶ McLuhan (2001) é autor marcante na área da comunicação social que enxerga os meios de comunicação como extensões dos sentidos e capacidades comunicacionais do corpo humano. Um exemplo seria a televisão, que expande a capacidade humana de enxergar, indo além do plano local. Autores como Lévy (1993), Derrick de Kerckhove (2009) e Lúcia Santaella (2010) deram continuidade a este tipo de pensamento, sendo que para eles nossa mente e nossa ambiência foram alteradas ao longo dos últimos milênios por ondas tecnológicas sucessivas, ou seja, as tecnologias de informação e comunicação alteram o corpo de quem as utiliza e o território em que se estabelecem.

⁷ As monografias em Libras produzidas em nosso grupo de pesquisa podem ser acessadas em: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/producoes-academicas/nossas-producoes/>

⁸ Uma experiência pioneira no gênero acadêmico e que serviu de fonte de inspiração para nosso trabalho é a *Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras*, criada em 2013, que chegou a sua quarta edição em 2019. Está disponível em: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>

formato cinematográfico (alfabetismo fílmico). Percebemos que não há como existir texto acadêmico em Libras sem, ao menos, os seguintes elementos: (1) produção de roteiro em Libras ou português/glosa, (2) gravação de ensaios-rascunhos em Libras a partir da roteirização, (3) direção do aluno-ator sinalizante negociada com o professor-orientador, (4) montagem posterior dos vídeos gravados utilizando recursos de pós-produção (editores de vídeo e de efeitos visuais) adequados à intenção imagética do professor orientador e do aluno-ator-autor. É uma experiência que inquieta e vai além da existência de manuais de procedimentos, embora a criação e o acesso a estes manuais sejam cruciais, pois exige um esforço maior de imersão na linguagem cinematográfica por parte dos sujeitos envolvidos em sua produção (em especial os docentes-produtores).

Essa experiência se expandiu para que em 2017 também fizéssemos imersões na linguagem cinematográfica em nossa sala de aula através das disciplinas de TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação I e II) da nossa matriz curricular⁹ (ROSADO; SOUSA; NEJM, 2017). Foram produzidos, até este ano, dezessete curtas-metragens sobre variados temas¹⁰, em que os alunos passam pela produção de argumento, roteiro, gravação e montagem-edição final do vídeo. O formato predominante escolhido pelos alunos foi o novelístico, havendo uma exceção com a escolha, por um dos grupos produtores, do formato jornalístico.

Esta experiência curricular foi pensada visando a familiarização dos nossos alunos surdos e ouvintes com a linguagem que eles utilizarão na produção de materiais didáticos e acadêmicos em língua de sinais, ou seja, um ato mídia-educativo em que se prioriza a manifestação *através* das mídias, e não somente *com* as mídias, fazendo parte da pedagogia bilíngue e visual pretendida por nós formadores. Há efeitos já visíveis deste processo, em que alunos destas turmas se aventuram na produção de novos vídeos em disciplinas de outros professores, mesmo que esses professores não estejam familiarizados com a linguagem cinematográfica.

Portanto, as sucessivas produções realizadas em nosso grupo de pesquisa foram acompanhadas pelo movimento de se ensinar *sobre* as mídias a um público de alunos e

⁹ O material do Curso de graduação em Pedagogia do DESU/INES, incluindo a matriz curricular, pode ser acessado no PPC 2017 disponível em: <http://www.ines.gov.br/graduacao>

¹⁰ Os curtas-metragens dos anos 2017, 2018 e 2019 podem ser acessados no endereço: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/materiais-em-libras/curtas-metragens-das-turmas-de-tics/>

docentes que solicitava ir além do consumo midiático, querendo saber o “como”, ou seja, a operação técnica dos instrumentos de criação. É esta experiência que trataremos a seguir.

O ensino de linguagens visuais através de oficinas mídia-educativas

Há uma percepção generalizada de que o entendimento sobre a visualidade e o conhecimento sobre as características e atributos das imagens são inatos, ou seja, espontaneamente produzidos através do contato e consumo cotidianos. Essa percepção ocorre especialmente quando se pensa no sujeito surdo sinalizante, pois este, ao utilizar predominantemente o corpo e o sentido da visão em sua comunicação e expressão, estaria consequentemente habilitado a decodificar e a produzir conteúdos visuais.

Justamente por discordarmos da ideia de que dominar uma linguagem é uma habilidade *inata* (v. DONDIS, 2007; SANTAELLA, 2012), que dispensaria aprendizagem (alfabetismo / letramento visual), que resolvemos investir na realização de oficinas mídia-educativas em nossa instituição. Inicialmente pensamos em realizar somente cursos de extensão, que de fato foram ofertados em 2015 e 2016, mas posteriormente eles foram adaptados para eventos institucionais (*Congresso Internacional do INES e Jornada de Iniciação Científica e Semana Pedagógica* do Departamento de Educação). O conteúdo destas oficinas, pouco a pouco, foi sendo também incorporado nas atividades de nossas disciplinas de graduação, nas práticas das disciplinas TIC I e II (produção de curta-metragem, fotografia, princípios de design gráfico e infografia) e Educação Bilíngue II e III (projeto de leitura compartilhada: conto e reconto de histórias).

Ofertamos as oficinas à comunidade em geral, incluindo alunos do DESU, docentes do ensino básico e superior e membros da comunidade surda e ouvinte externos ao INES. Entre os temas abordados, estava a produção e criação de vídeo digital, conceitos de fotografia digital e noções fundamentais de design gráfico, coadunando com campo da mídia-educação aplicada à surdez: não só consumir produtos visuais, mas expressar-se *através* das mídias e conhecer mais *sobre* as linguagens visuais.

Nossas fontes principais de consulta para a confecção dos cursos foram materiais voltados para a aprendizagem dessas linguagens – os não muito valorizados manuais com procedimentos técnicos (MCSILL & SCHUCK, 2016; MOLETTA, 2009; WATTS, 1990; WILLIAMS, 1995), pois percebemos que são eles fontes prioritárias para o domínio e uso das mídias ópticas e também facilitam o reconhecimento de características estéticas dos

produtos visuais: os tipos de enquadramentos, ajustes de captura de luz e modos de tratamento e edição de vídeos e fotografias.

A necessidade destas oficinas veio através de dois movimentos articulados: (1) o de *produção de mídias digitais e visuais* em ações do nosso grupo de pesquisa (metodologia da pesquisa-ação), que despertaram interesse em alunos e professores do INES para a aprendizagem técnica destas mídias (como operar uma filmadora, uma máquina fotográfica e utilizar um editor de vídeo) e (2) a *necessidade de formar a comunidade ao redor do DESU* para a decodificação de imagens e para os meios técnicos de produção das mesmas. Este segundo movimento, mais abstrato e teórico, pois depende da introdução de conceitos que resultarão no aprimoramento da leitura de imagens (gramática visual), nem sempre é compreendido pelo alunado dos cursos, mais interessado na execução de um projeto (operação dos artefatos técnicos) e menos na concepção prévia dos mesmos (escolha do tema ou motivo no caso das fotografias, do roteiro no caso dos filmes e do rascunho no caso do design).

Cabe aqui uma reflexão sobre cultura institucional. Quando iniciamos em 2015 o trabalho com estas oficinas e com a produção de monografias em Libras, nosso departamento não possuía espaço específico para constituição de um estúdio de gravação, sendo utilizado um TNT azul fixado em uma parede de sala de uso comum de tradutores-intérpretes e professores. Não tínhamos também ilhas de edição com softwares para edição/montagem de vídeos e nem câmeras DSLR para gravação de vídeos e registros fotográficos (consideradas mais avançadas por permitirem maior regulação).

Em alguns anos, após pedidos e especificações impulsionadas, em parte, pelas ações de nosso grupo de pesquisa (produção de monografias em Libras exigem equipamentos e espaços próprios), mas também por outras iniciativas de pesquisa e extensão que demandavam mídias ópticas (produções de legendagem e gravação de sinais para dicionários especializados), o departamento foi pouco a pouco tornando-se mais “multimídia”, conquistando uma sala específica para gravação e edição de vídeos, câmeras de filmagem adequadas e, mais recentemente, refletores e iluminação próprios. Pensamos ser este também um dos resultados das pesquisas e ações realizadas nos últimos cinco anos que, aos poucos, muda a cultura local, sua infraestrutura, e leva seus atores a perceberem a importância das linguagens visuais.

A produção de materiais didático-visuais para o conto e reconto de histórias

Nesta terceira ação de pesquisa, realizada com alunos da graduação do DESU, criamos ou adaptamos histórias para serem contadas a crianças surdas da educação básica do INES, usando os princípios de leitura compartilhada (*Shared Reading*)¹¹. As contações de histórias em Libras foram realizadas entre os anos de 2015 e 2019 e, após a pandemia, em 2022, com uma média de dois conjuntos (*kits*) anuais de objetos didáticos construídos e agrupados para o conto e reconto de história, sendo eles basicamente: (1) *objetos multissensoriais*, que incluem o livro da contação ampliado e texturizado, (2) *vestuário e cenografia* para a teatralização do conto e (3) *objetos que mobilizam múltiplas linguagens*, como o vídeo, para a finalidade do reconto.

Nos baseamos nos princípios de contação de histórias para surdos (LEBEDEFF, 2002; 2007; 2011) que foram adaptados para grupos que reuniam, em média, 15 crianças surdas. Dessa forma, não seguimos a relação de leitura *um para um*, como na proposta original do *Shared Reading Project*, na qual um adulto realiza a leitura para uma criança em casa, no ambiente familiar. Além disso, os receptores (crianças) são um grupo que apresenta Libras em diversos níveis de aquisição e com características plurais, incluindo alunos com baixa visão, surdocegueira, deficiência física, pertença ao espectro autista e as mais variadas condições de imersão na comunidade surda.

Nos antecipamos aos debates que incidiriam sobre a leitura para este público diversificado, nos mantendo atentos ao princípio democrático do letramento visual: “as imagens estão disponíveis – falta enxergá-las e trazê-las para dentro da escola” (REILY, 2006, p. 48). Reily também sugere a necessidade de tempo disponível para que o professor produza seus materiais didáticos, com o objetivo de criar uma sala de aula cuja ambiência seja mais visual, preocupada com a leitura de imagens.

Segundo Reily (2003, 2006), a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Dondis (2007, p. 227) já lançara a questão:

¹¹ *Shared Reding Project* é um programa que teve origem em escola de surdos no Havaí, ao depararem-se com dados de que nenhum dos pais ouvintes liam livros para os filhos surdos. Foi implantado nos Estados Unidos pelo *Laurent Clerc National Deaf Education Center* da *Gallaudet University*. Princípios do “*Shared Reading*” podem ser encontrados em Lebedeff (2007). Detalhes, em inglês, disponíveis no site: <https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/our-resources/shared-reading-project.html>

Como estudar o que já conhecemos? A resposta a essa pergunta encontra-se numa definição do alfabetismo visual como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais.

Para isso, tivemos a necessidade de ampliar nossos estudos visando entender a gramática visual necessária à construção de materiais didáticos compostos por maquetes e cenários (mobiliário e vestuário) mais adequados ao conto de histórias para crianças surdas. Dessa experiência nasce a preocupação com os objetos mais simples, tais como desenhos e fotos, lembrando a importância de exercitarmos, por exemplo, a ideia de profundidade (três dimensões) em miniaturas e maquetes. Conforme nos mostra Dondis (2007), só passamos a utilizar a noção de profundidade porque ela é aprendida na escola, não sendo algo inato, o que fica evidente quando a criança só desenha espontaneamente em duas dimensões (2D); portanto, é importante compreender que não somente as crianças cegas e surdocegas dependem de maquetes para a compreensão de três dimensões (3D).

Diante da experimentação de misturas mais radicais das matrizes de linguagem verbal, visual e sonora (SANTAELLA, 2005) na constituição de objetos (livros, vídeos, linguagem teatral, miniaturas e maquetes), e com a ampliação das possibilidades de crianças surdas e surdocegas conseguirem recontar as histórias, se fazia premente a promoção da ideia de letramento ou alfabetismo visual. As matrizes de linguagem, pensadas em conjunto interseccionado e interativo, cada vez mais compõem o universo de materiais didáticos multissensoriais.

Mencionamos duas atividades de extensão, propostas e realizadas por nosso grupo de pesquisa, que compuseram essa preparação para o uso de materiais e de matrizes de linguagem mixadas: (1) produção de materiais didáticos e o conto e reconto de histórias e (2) da história impressa ao vídeo: a produção de materiais didáticos na surdez. Em um movimento circular, estas atividades de extensão retroalimentaram os alunos da graduação em Pedagogia e nós, líderes dessa pesquisa em andamento.

Assumimos, quanto à gramática visual, o desmembramento de algumas de suas características, tais como texturas, formas, tamanhos, dimensões e cores, visando criar a cenografia e ambiência propícia aos leitores visuais. Mesmo na contação de histórias em Libras, os elementos utilizados no cenário, combinados com o uso de classificadores,

expressão corporal e projeção de animações em vídeo para o reconto, objetivaram a ampliação sensorial e comunicativa na interação com as histórias, vivificando múltiplos letramentos (multimodalidade) que acolhem enquanto aplicação da *sintaxe da linguagem visual* proposta por Dondis (2007).

A compreensão de histórias por alunos surdos depende de didáticas específicas no contexto da Educação Bilíngue, da demonstração mais próxima ao real por dramatização ou teatralização de adulto (corpo sinalizante) e de crianças que resgatam as sequências imagéticas ao mesmo tempo que inserem a mediação gestual, mesclando-a com estratégias que geram uma dimensão performativa ou cênica (LADD & GONÇALVES, 2011; TENOR & DELIBERATO, 2016).

O reconto da história com a projeção de vídeo digital, em que as crianças são chamadas para fazer as demonstrações de sua compreensão e apropriação, permitiu-nos também vislumbrarmos outro processo: aquele em que o objeto se transmuta de um formato a outro, ou seja, um movimento de converter/reconverter a compreensão/apropriação em novos objetos. Exemplo disso é sair de livros para roteiros de teatro, de livros para animação em vídeo, de livros táteis para objetos de cenografia.

Quanto à linguagem visual, temos algumas questões para nos atermos, pois aprioristicamente já sabíamos que somente o orador/oralidade e performance em Libras/gestualidade não seriam capazes, por si, de cerrarem múltiplos letramentos necessários, seja no campo verbal (Libras e Português) ou nas misturas possíveis aos objetos que são apresentados às crianças quando se trata da rotina de leitura de escola.

Nesses objetos há várias misturas de linguagens que permeiam o nosso cotidiano letrado, e por meio dessa complexidade entendemos que: (1) a criança vai ao objeto livro e se depara com ilustrações e com frases em português escrito como também com frases na escrita da língua de sinais e desenhos ampliados e texturizados, que constam nos livros, sendo importante o tempo necessário às leituras de escritas, incluindo a de sinais, e do acesso às imagens; (2) o adulto conta a história a partir de uma performance em Libras que possui atributos rítmicos, de tempo, bem como essa mesma língua possui uma visualidade presente na incorporação de objetos e personagens que são materializados por sinalizadores hábeis; no entanto, as línguas de sinais não são propriamente visuais, mas verbais e, portanto, simbólicas por se manifestarem com mais atributos de matriz verbal; (3) observamos que as crianças olham para toda a cenografia (ambiência) de

contação de histórias, o que nos leva a questionar sua capacidade diante de tantos estímulos: “elas olham pra onde?” Em nossas notações computamos que elas passeiam os olhos pelo cenário e por meio dos contadores pousam os olhares nos objetos, mas tomam pra si essa ambiência se apropriando de maquetes, encenações, animações e tornam-se pequenos sinalizadores de suas elaborações mentais externalizadas no uso da cenografia.

Desse modo, assumimos também a tendência ou estruturação mínima de atividades por entendermos que os adultos contadores de histórias, incumbidos em narrar as histórias, teatralizá-las e motivarem a exploração sensorial dos pequenos leitores desejam, em parte, direcionar o olhar das crianças. Compreender esse caminho é importante porque a mensagem é alterada durante esse trajeto. Isso pode ser ocasionado por algumas questões relacionadas à mensagem e à ação do pensamento e da linguagem, de ser o pensamento mediatizado no e pelo mundo, ambos presentes nos processos relacionais ocorridos na mente interpretante de signos, que nos é permitida através da experimentação.

Considerações conclusivas

Revisitando este período de pesquisas, priorizamos o estudo da *forma* do binômio forma-conteúdo, resgatando e valorizando os elementos constituintes das linguagens visuais e as estratégias de ensino-aprendizagem mais visuais (gramática visual, alfabetismo/letramento visual e pedagogia visual), catalogados desde as décadas de 50, 60 e 70 por estudiosos dos campos da Psicologia, da Arte e do Design. Nossos estudos caminharam em acordo com a tendência *formalista* de análise da imagem, que são fundamentados, segundo Sardelich (2006), na teoria da Gestalt e na semiótica, permitindo o embasamento adequado para a fase em que precisamos produzir artefatos imagéticos.

Historicamente, o interesse destes estudos são consequência direta de dois movimentos. O primeiro foi o aumento da presença da pintura, do desenho e da fotografia ao longo do século XX (artes visuais), com a expansão progressiva da reprodução técnica da imagem e sua massificação e padronização através de mensagens em jornais, livros e revistas. O segundo veio com a intenção de extrapolar a falsa ideia de que *basta ter bons olhos* para se compreender e descrever obras de arte, o que prescindiria de um aprendizado e desenvolvimento deste olhar (alfabetismo/letramento visual).

Apesar da também crescente presença de vídeos reproduzidos na TV e no Cinema, o interesse gramatical destes autores sobre elementos da visualidade se ateve muito mais às mídias estáticas e às variações e relações destes elementos básicos (ponto, linha, forma, cor, luz, direção), o que permitiu sua adaptação para os quadros estáticos (*frames*) capturados de um vídeo.

Em nosso trajeto como grupo de pesquisa, analisamos um conjunto de produções didáticas, acadêmicas, informativas e culturais em formato digital nas quais a expressão imagética/filmica tem na língua de sinais sua centralidade e nos surdos o seu público-alvo. De um ponto de vista mais amplo, nos interessou a recente expansão que as mídias ópticas digitais e suas consequências práticas para a comunidade surda. Apontamos com este mapeamento as bases para o entendimento e, alguns casos, a construção de uma gramática visual, visando dar suporte a produtores de materiais visuais em línguas de sinais com fins educacionais, artístico-literários e informativo-jornalísticos. Entre nossos horizontes de pesquisa está a catalogação de algumas soluções imagéticas originais encontradas neste espaço digital emergente, assim como a produção de novos materiais derivados destas inspirações, colaborando, no aspecto comunicacional, com iniciativas da pedagogia visual e pedagogia surda.

Os materiais desenvolvidos até este momento ajudaram a ampliar a percepção de elementos que compõe uma gramaticalidade visual dos sistemas de registro na/da Língua de sinais. Revisamos neste artigo alguns destes materiais: (1) recursos fílmicos novelísticos e em formato acadêmico-institucional desenvolvidos no DESU-INES; (2) recursos digitais para a construção de materiais didáticos para oferta de oficinas voltadas à aprendizagem de linguagens emergentes não-textuais; (3) recursos didáticos multissensoriais e multimateriais para o conto de histórias.

Nesse exercício teórico-prático verificamos que os roteiros (fílmicos, teatrais, de projetos de design e de projetos de monografia) são mais importantes do que elaborar materiais desvinculados de propósito, contexto e planejamento. Estes objetos formam conjuntos que englobam uma *nova ambiência surda*, seja ela cenográfica, infográfica ou do trabalho fílmico e monográfico-acadêmico. São elementos visuais que vão sendo imageticamente planejados e mixados nestes produtos. O resultado é um produto visual complexo, muitas vezes multissensorial, multimodal e multimaterial, que verdadeiramente transmuta materiais inicialmente estanques e isolados em uma nova

obra coletiva, que demanda médio a longo prazo para seu planejamento, execução e teorização. O valor comunicativo desses produtos visuais refere-se a aspectos pedagógicos que podem alavancar e expandir o conhecimento do leitor, por exemplo: textuais, imagéticos e sonoros/rítmicos.

Portanto, entrelaçamos, em nossas ações de pesquisa, os estudos derivados da arte, design, semiótica, cultura visual (imagem) e novas tecnologias de informação e comunicação digitais, assim como os aspectos da formação do pensamento da pessoa surda ligados à uma pedagogia visual. Nessa trajetória, agimos em frentes de pesquisa-ação brevemente narradas neste artigo, visando principalmente refletir sobre a *experimentação criadora*, através de produtos visuais, e sobre a *experimentação formativa*, através do ensino mobilizador de linguagens visuais a jovens e adultos e do letramento da criança surda, seguindo os ideais propostos pela mídia-educação. Esperamos que tais narrativas inspirem novos atores-pesquisadores *em busca de visualidade surda*.

Referências

- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão. 7ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- AUMONT, J. **A imagem**. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. 1a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003 [2000].
- CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. esp. 2, p. 71-92, 2014.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DESU/INES. **Manual para normalização de trabalhos monográficos em Libras e Língua Portuguesa do DESU/INES**. 2015. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/images/desu/Manual-de-Monografia-em-Libras-e-LP-2015.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ELIAS, N. **Mozart, sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.
- FANTIN, M. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FARNÉ, R. Pedagogia Visuale/Visual Pedagogy. In Luigini A., International and Interdisciplinary Conference **IMMAGINI? Image and between Representation, Communication, Education and Psychology**, Conference 2017, 1(9), 872, 2017.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLUSSER, V. **A escrita – há futuro para a escrita?** São Paulo: Annablume, 2010.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas**: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Fórum** (INES), v. 25/26, p. 7-22, 2012.

GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1987.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. 1ª ed. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

KERCKHOVE, D. **A pele da cultura**. 1a ed. São Paulo: Annablume, 2009.

KITTLER, F. **Mídias ópticas**: curso em Berlim. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London, UK: Routledge, 2010.

KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. London, UK: Routledge, 1996.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011, (p.295-329).

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: **Reunião Anual da ANPED**, 30. 2007. Anais... 2007.

LEBEDEFF, T.B. **Análise do relato de histórias escritas e em língua de sinais por pessoas surdas**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2002.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPel), 36, 175-196, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. Ulbra, 2011, (p. 263-276).

LEBEDEFF, T. B. & SANTOS, N. A. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 14(4), s/p, 2014.

LEBORG, Christian. **Gramática Visual**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUCKNER, J.; BOWEN, S.; CARTER, K. Visual teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. **Teaching Exceptional Children**. v. 33, n. 3, jan., 2001, p. 38-44.

MATEUS, S. Pode uma imagem ser um argumento? **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 2, v. 23, s/p, jun-ago, 2016.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

MCSILL, J.; SCHUCK, A. **Cinema**: roteiro. São Paulo: DVS Editora, 2016.

MITCHELL, W. J. T. What is an image? **New Literary History**, v. 15, n. 3, p. 503-537, 1984.

MOLETTA, A. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2009.

O'REILLY, Tim. What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. **O'Reilly Media**, 2005. Disponível em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Acesso em: 26 jan. 2018.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

ROSADO, L. A. S.; SOUSA, A. M.; NEJM, V. C. B. A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina TICs do curso bilíngue de Pedagogia do INES. **Revista Espaço**, n. 48, p. 197-217, jul./dez. 2017.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais**. Rio de Janeiro: INES, 2022.

ROSE, G. **Visual Methodologies**: an introduction to the interpretation of Visual Materials. 2a ed. Londres: SAGE Publications Ltd, 2007.

SANTAELLA, L. NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1ª ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. 1a ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, mai./ago. 2006.

SIQUEIRA, A. B. de. Mídia: quer estudar essa matéria? In: SALTO para o futuro. **Mídia-educação e currículo escolar**. Ano XXIII, n. 20, out. 2013, p. 4-18.

TENOR, A. C., DELIBERATO, D. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, set./dez. 2016.

THOMPSON, R.; BROWEN, C. J. **Grammar of the edit**. 2ª ed. Elsevier: Focal Press, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TAVEIRA, C. C. Em busca de uma didática da invenção surda. In: Vera Maria Candau. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação. 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 282-300.

TAVEIRA, C. C. **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.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. Monografar em Libras: buscando padrões de escrita em vídeo-registros acadêmicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 6, n. 12, p. 498-529, dez. 2018.

WILLIAMS, R. **Design para quem não é designer**: noções básicas de planejamento visual. São Paulo: Callis, 1995.

WATTS, H. **On câmera**: o curso de produção de filme e vídeo da BBC. São Paulo: Summus, 1990.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Cristiane Taveira e Luiz Alexandre Rosado

Submetido em 18/10/2022

Aprovado em 01/11/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)