

## ASPECTOS CONCEITUAIS DA IMAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Simone Cavalcante Moda; Adriana Cristina Aguiar Rodrigues

*Universidade do Estado no Amazonas*

*adrianaguiaarodrigues@gmail.com; scm.libras@hotmail.com*

### RESUMO

O presente artigo versa sobre os aspectos conceituais do signo, com foco na análise dos elementos característicos da imagem enquanto representação visual e seu uso no contexto da educação de surdos. Trata-se de uma breve revisão teórica sobre o conceito de signo, destacando as potencialidades da Semiótica peirciana para a educação de surdos, cujos autores elencados para embasamento teórico encontram-se na Teoria da Semiótica, Peirce (2000) e Santaella (2001, 2008, 2012); na Linguística, Saussure (2013 [1916]) e Bakhtin (2002); e na Educação de Surdos, Strobel (2008), Perlin; Miranda (2003) e Goldfield (2002).

**Palavras-chave:** Signo, Imagem, Educação de surdos.

### INTRODUÇÃO

A comunicação entre as pessoas ocorre por meio de signos (verbais e não verbais) convencionados socialmente e dotados de sentidos. Por meio deles, o discurso é elaborado e as relações sociais são movimentadas. A importância que os signos têm na comunicação reflete-se também no debate teórico, uma vez que teve/tem colaboradores de diferentes épocas e áreas do conhecimento que contribuíram para a compreensão da linguagem, ampliando as metodologias de ensino e aprendizagem que têm como recurso as representações visuais.

Na Educação de Surdos, o canal de comunicação dá-se predominantemente por meio da visão, o que torna o signo visual ou não verbal um aspecto de grande relevância, uma vez que o surdo tem como característica a experiência visual, desenvolvida desde o seu primeiro contato social. A partir desses pressupostos, questiona-se, neste artigo, se o signo visual, em um contexto educativo de surdos, abriga aspectos em sua composição que permitem produzir significados, assim como se as representações visuais, especificamente a imagem, constroem sentidos para o surdo.

Para tanto, inicialmente, discutem-se os aspectos conceituais de signo para, em seguida, pensar a imagem e seu uso no contexto da Educação de Surdos. A imagem é definida a priori por meio das relações de semelhança que mantém com o que representa, isto é, a imagem é uma reprodução de alguma coisa ou algo que já existe, de forma concreta ou não, como se pode verificar nos estudos de Peirce. Semanticamente, há polivalência de conceitos em sua grafia, uma vez que pode ser aplicada a realidades não visuais (imagem musical, imagem acústica); assim como à ampliação de seus domínios (domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas; domínio das

imagens diretamente perceptíveis). No entanto, o tema desta pesquisa delimita-se nos domínios das imagens como representações visuais, que no contexto da educação de surdos será o meio pelo qual explorar-se-á a experiências visual do surdo. O artigo está estruturado, portanto, em três tópicos: (1) o conceito de signo; (2) a expansão dos signos e do ato de ler e; (3) os signos no contexto da Educação de Surdos.

## 1. O CONCEITO DE SIGNO

Os sistemas sígnicos existem na sociedade devido à necessidade de comunicação entre as pessoas, eles existem principalmente para o ato comunicativo. Os aspectos que compõem esses sistemas foram elaborados histórico e socialmente, de forma basilar arbitrária. Os sistemas sígnicos são analisados sob diferentes perspectivas, Roland Barthes (1913 [1980]) considera a linguagem objeto de poder. Já o linguista Ferdinand de Saussure (2012 [1916]) afirma ser a linguagem um fato social, mas não no sentido do discurso, amplamente discutido por Bakhtin (1981). Lúcia Santaella (2001; 2008), referindo-se aos estudos de Charles Sanders Peirce, considera o signo uma representação de uma ideia, tornando-se um objeto que adquire significado. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1981), filósofo e pensador russo, descobre no signo linguístico aspectos sociais e ideológicos.

Percebe-se que o conceito de signo foi objeto de análise de diferentes estudiosos, que contribuíram para a compreensão dos elementos constitutivos da linguagem. No entanto, interessa para esta análise a linguagem imagética como é definida no campo da Teoria Semiótica, em um diálogo com a Linguística, para pensar os processos comunicativos característicos na educação do Sujeito surdo.

O linguista Ferdinand de Saussure considerava inicialmente matéria da Linguística diferente tipos de linguagem, ou seja, “todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período [...] todas as formas de expressão” (2012 [1916], p. 37). Ele pesquisou os signos linguísticos ou imagens acústicas, que servem para representar os conceitos sobre as coisas, a língua.

A língua é um artefato cultural puramente humano. A língua existe através dos signos linguísticos, é por meio dela, predominantemente, que as pessoas se comunicam. Ela é uma das manifestações da linguagem e não pode ser confundida com esta. Para Saussure, “a língua é um

sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos<sup>1</sup> (sic), aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas”. Enquanto a língua, numa concepção saussuriana, é de natureza homogênea e se constitui “num sistema de signos em que, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (2012 [1916], p. 46-47), a linguagem é heterogênea e possui um aspecto social e um aspecto individual. Para o linguista suíço, a natureza dos signos linguísticos consiste em dois elementos, o conceito e a imagem acústica:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica [representação natural da palavra enquanto fato de língua virtual, fora de toda realização pela fala]. Esta não é um som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (2012 [1916], p.106)

A partir dessa percepção, a terminologia *signo* representaria então a combinação do conceito e da imagem acústica, de forma intrínseca, o total; já o *significado*, ocuparia o lugar do termo conceito; e o *significante*, representaria a imagem acústica.

Contemporâneo a Saussure, o teórico norte-americano Charles S. Peirce, desenvolveu uma teoria para pensar a linguagem. Sua tese anticartesiana afirma que todo pensamento se dá em signos, ampliando os sistemas sígnicos. Este teórico entende os sistemas sígnicos a partir de uma relação tríade: o representâmen, o objeto e o interpretante. Segundo Peirce, o representâmen é o signo primeiro; o objeto é a representação do signo e o interpretante o seu significado. Cada signo é gerador de um novo signo, “um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”. Para ele, não há pensamentos sem signos. No entanto, o autor admite a ideia de que existe uma mistura e combinação de signos que constitui o pensamento.

A partir de uma outra perspectiva Bakhtin (1981) passou a compreender a linguagem considerando o meio social, histórico e ideológico, isto é, o foco passa a ser o enunciado da linguagem. Os signos, para esse autor, só têm significado se neles estiverem contidas significações ideológicas: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo

---

<sup>1</sup> Atualmente, não se utiliza a expressão surdo-mudo, apenas surdo.

[...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2002, p. 31). Ou seja, o contexto no qual foi gerado e/ou está sendo utilizado o signo tem relevância na compreensão dos significados que ele irá emitir.

Os sistemas sógnicos explanados acima possibilitam o ato comunicativo, denominado por Jürgen Habermas (1987; 1989) como Ação Comunicativa, na qual os participantes precisam estar em igualdade de condições para expressar seus pensamentos; ou Ato de Linguagem, teoria elaborada pelo filósofo John Austin o qual afirma que “palavras não apenas significam, mas fazem coisas” (*apud* BAZERMAN, 2011, p.26). Posteriormente, John R. Searle (1981) aprofunda a teoria de Austin e cria a teoria dos Atos de Fala, que entende o uso de determinado enunciado para realizar uma ação em determinadas circunstâncias de uma situação de comunicação. Nesse sentido, igualdade de condições em contexto de educação de surdos seriam a ausência de obstáculos que interfeririam a aprendizagem do educando surdo, conseqüentemente, analisar e compreender os elementos sógnicos da imagem pode instrumentalizar os participantes para atos sociais mais significativos, uma vez que os signos não se limitam aos signos verbais.

A partir do exposto, observa-se que assim como os signos linguísticos, os signos não verbais constroem significados. Nessa perspectiva, a imagem como representação visual pode ser usada nas práticas educativas, inseridas nas metodologias de ensino, principalmente em um contexto no qual a visualidade é predominante, como a educação de surdos.

Na modalidade de ensino de Educação de Surdos, a partir de uma abordagem bilíngüe, o direito da pessoa Surda à utilização da Língua Brasileira de Sinais e, simultaneamente, à Língua Portuguesa Brasileira na modalidade escrita, é preservado (SLOMSKI, 2010). A visualidade do sujeito surdo, nesse contexto, é explorada e por meio do uso direcionado de imagens é possível propor uma atividade mais significativa para quem tem na visão o canal de comunicação predominante.

## **2. A IMAGEM E A EXPANSÃO DOS SIGNOS E DO ATO DE LER**

Os signos têm sido objeto de estudo ao longo dos anos, por meio deles produzimos os diferentes tipos de linguagens observáveis no dia a dia. Essa “revolução” dos signos urge que se tenha a habilidade de lê-los da mesma forma que se lê os signos linguísticos ou verbais. No entanto, devido aos diferentes tipos de signos cujo canal, meio e suporte que utilizam reproduzem mais

outros signos, o presente artigo concentra-se na imagem, uma vez que, segundo Bathes, “toda imagem é, de certo modo, uma narrativa” (1913 [1980], p.40).

No Brasil, uma teórica que tem se dedicado a pesquisas sobre a teoria desenvolvida por Peirce é a doutora em Teoria Literária, Lúcia Santaella. Partindo do quadro teórico esboçado pelo cientista norte-americano, a professora propôs em 1975, a teoria das três matrizes do pensamento e da linguagem: sonora, visual e verbal. Conforme o pensamento da autora, as linguagens em diferentes suportes, meios e canais possuem diferenças específicas nessas três matrizes. Esse hibridismo ocorre desde o uso concomitante das expressões linguísticas e visuais nos diferentes meios de comunicação: “desde os livros ilustrados e, depois, com jornais e revistas, o ato de ler [...] veio incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem” (SANTAELLA, 2012, p.11). A autora afirma que existem bases lógicas e leis que regem as misturas e combinações entre essas matrizes: “Há raízes lógicas e cognitivas específicas que determinam a constituição do verbal, do visual, do sonoro e de toda variedade de processo sógnicos que eles geram” (2001, p. 29). A partir dessa afirmação, a teórica buscou explicitar a passagem das combinações e misturas que ocorrem entre as várias modalidades em que cada uma dessas matrizes subdivide-se<sup>2</sup>. Nesse contexto, os signos imagéticos ganham espaço no ato comunicativo e ocupam lugar nos estudos semióticos.

Lúcia Santaella defende uma alfabetização visual e a importância cognitiva da imagem como estratégia de ensino no processo de aprendizagem, ampliando o uso de signos não verbais: “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, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (2012, p.14). Essa ampliação do uso dos signos propiciou a expansão do ato de ler, que pode ser percebida a partir do próprio cotidiano e das redes sociais.

No livro, *Leitura de Imagens*, Santaella trata a questão do ponto de vista teórico, chama atenção para o entendimento que se tem de leitura e para o fato de que, dadas as formas atuais de comunicação, o leitor passa a ler, não só as letras, mas também as imagens.

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não

---

<sup>2</sup> Cujo conteúdo poderá ser estudado em outro momento.

poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos. (2012, p. 10)

A autora ressalta que desde a explosão da publicidade, a escrita sempre vem acompanhada da imagem e que, no ato da leitura, o leitor nem se dá conta de que lê tanto letras quanto imagens, pois o processo torna-se automático, ato de ler foi “expandindo seu escopo para outros tipos de linguagem” (p.12). O fato de o conceito de leitura ter se ampliado foi apenas uma consequência daquilo que se pode chamar “revolução dos signos”.

A expansão do ato de ler para outras linguagens permite a leitura de imagens, no entanto, a leitura de imagens não se dá de mesma forma de uma leitura verbal. A imagem é distinta do verbo, conforme explica Santaella, “a expressão linguística e a visual são reinos distintos, com modos de representar e significar a realidade próprios de cada um. Eles muito mais se completam, de maneira que um não pode substituir inteiramente o outro” (2012, p.13). Nessa perspectiva, assim como é necessário o letramento para a compreensão daquilo que está escrito numa linguagem verbal, a alfabetização visual é necessária, uma vez que irá desenvolver a observação dos aspectos e traços constitutivos que possibilitará compreender o que se produz no interior da própria imagem.

A alfabetização visual, principalmente em um contexto de educação de surdos, faz todo sentido, haja vista que os estudos apontam que a imagem tem importância cognitiva nos processos de ensino e aprendizagem. Ela é, antes de tudo, um duplo. É uma criação natural ou artificial das características reconhecíveis de algo visível. Segundo Santaella (2012), as imagens naturais foram privilegiadas por Platão, a partir dele o conceito de duplo se ampliou para as imagens artificiais, criadas pelo homem, que podem ser bidimensionais ou tridimensionais e possuem relações de semelhança com o que representam.

No ato de representar, a imagem encontra-se em um campo e em uma moldura. Aquele é o território de inscrição ou ocupação da imagem, já a moldura são as fronteiras desse campo. No entanto, ressalta-se que existem diferentes territórios da imagem, possibilitando diferentes conceitos. A própria palavra ‘imagem’ é ambígua, como salienta Santaella, podendo ser utilizada em diferentes realidades, como “imagem musical”; e mesmo que se restrinja ao território da visualidade, existem pelo menos três domínios, dentre os quais elencou-se o domínio das imagens como representações visuais – o que abrange os desenhos, as pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas. As representações visuais, como são conhecidas as imagens, podem ser fixas, em movimento e animadas. A fixa é uma imagem congelada oposta à imagem em movimento, como no cinema (SANTAELLA, 2012). Dessa

variedade de imagens, as imagens bidimensionais fixas é o foco desta análise, por estar presente em um dos recursos mais utilizados na educação, o livro.

As imagens possuem diferentes funções, elas se diferem de acordo com a finalidade a que se prestam, existem as ilustrações de livros que cumprem a função de “ilustrar as informações transmitidas pelo texto verbal”. Com a terceira revolução, diferentes informações presentes na internet são entremeadas de recursos verbais e não verbais, no entanto, assim como no início do desenvolvimento tecnológico de impressão gráfica, o livro ainda é um importante suporte para o uso da imagem, como aponta Santaella (2012, p.106): “essas misturas são tão exacerbadas nas diferentes mídias impressas, e agora também nas mídias digitais, que chegamos a nos esquecer que foi o livro o primeiro meio a dar acolhida aos intercâmbios de palavra e imagem”. Essa relação da linguagem verbal com a imagem é analisada pela autora sob vários aspectos, mas os modos de referência entre imagem e texto são pertinentes por direcionar o olhar do leitor para o que é importante.

A teórica da literatura cita Barthes por este diferenciar dois modos de referência recíproca entre texto e imagem, denominados por ele de *ancoragem* e *relais*. Na ancoragem, “o texto possui uma função seletiva”, o texto dirige a interpretação da imagem observada, utiliza os dêiticos (elementos de indicação linguísticos) e as flechas ou a “contiguidade entre escrita e os elementos da imagem” (elementos de indicação imagéticos) para relacionar texto e imagem.

Na relação de *relais*, não existem os elementos de indicação em ambos, texto e imagem, “pois são fragmentos de um sintagma mais geral e a unidade da mensagem se realiza em um nível mais avançado” (SANTAELLA, 2012, p.118). A atenção de quem observa é dirigida na mesma medida, “da imagem à palavra e da palavra à imagem”. Além desses dois modos de referência, a autora cita a *denominação* ou o *etiquetamento*: “a palavra designa a coisa ou pessoa mostrada na imagem” ou vice-versa, reforçando o aspecto indicial (o que indica) da imagem ou da palavra.

Outro modo de referência entre texto e imagem é a *referência substitutiva*, presente nos rebus, mas também de forma mais simples, em atividades com crianças em processo de alfabetização. Trata-se de “imagens em forma de enigmas que substituem palavras no meio do texto escrito” (p.119). A referência nesse contexto é do “tipo particular entre a imagem mostrada e o verbal não mostrado” (p.120). Recurso utilizado também para aquisição e retenção de vocabulários, cujo processo de aprendizagem se dá no resgate por meio da memória do nome do objeto na imagem representada, cujo nome não está explícito, mas que outrora foi visualizado.

Além dos modos de referências, existem os tipos de vínculos entre imagem e texto, os quais podem ser: por semelhança, pela função indicadora, ou um vínculo convencional. Segundo Santaella (2012), o primeiro ocorre quando há similaridade entre texto e imagem, as mesmas informações emitidas por signos diferentes.

O vínculo indicial, de acordo com a autora, divide-se em sete tipos: (1) ostensividade – o texto meramente nomeia a imagem; (2) dêixis – o texto aponta para a imagem; (3) dêixis simbólicas – o texto e a imagem estão conectados por meio de indicações convencionais; (4) dêixis pictóricas não verbais – a imagem desenha gestos e/ou outros índices não verbais direcionados para o texto; (5) função indicadora por contiguidade – existe uma contiguidade espacial (justaposição) entre o texto e a imagem; (6) parte para o todo – a imagem ou o texto exhibe apenas parte da mensagem pelo verbal e não verbal, respectivamente; (7) exemplificação – a imagem transmite um exemplo do que o texto se refere, ou vice-versa.

O terceiro vínculo é o convencional, este depende de associações habituais, isto é, textos e imagens se relacionam por hábitos interpretativos. Percebe-se que existem diferentes relações possíveis de serem realizadas entre a imagem e o texto. Conhecer essas tipologias possibilita explorá-las em diferentes contextos, como na Educação de Surdos, na qual a visualidade do aluno pode ser direcionada para obter resultados significativos de aprendizagem.

### **3. OS SIGNOS IMAGÉTICOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

No contexto de Educação de Surdos, principalmente no início da escolarização da criança surda, a imagem é recurso primordial utilizado em sala de aula. Isto por que, como foi dito, a imagem possui semelhança com o que representa. Na ausência ou domínio de uma língua é a imagem que intermedeia a comunicação entre o surdo e o não surdo.

O uso da imagem para substituir uma língua ocorre, principalmente, devido o canal de comunicação predominante, no sujeito surdo o que predomina é o canal comunicativo espacial-visual, que se dá por meio da visão (STROBEL, 2008), aproveitando a experiência visual do surdo, definida pela professora doutora Gladis Perlin, como “a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218). No sujeito não surdo, o canal de comunicação é o oral auditivo, pelo qual o ouvinte internaliza a estrutura da língua oral.

O meio como se dá a aquisição de uma linguagem é o que diferencia o surdo e o ouvinte, pois as línguas por eles utilizadas serão de modalidades também diferentes. A Língua de Sinais é



uma língua viso-gestual e a Língua Portuguesa, na modalidade oral, é oral auditiva, de acordo com a doutora em Linguística, Audrei Gesser (2009).

A visualidade para o sujeito surdo é marca registrada, sua experiência visual ocorre desde os primeiros contatos com mundo. A professora Dr.<sup>a</sup> Shirley Vilhalva, surda parcial, relata em *O despertar do Silêncio*, as lembranças de sua infância antes da aquisição da Língua de Sinais:

Aprendia sempre observando [...], os meus olhos conseguiam registrar muitas coisas mesmo sem elaboração ou mesmo não sabia como utilizar tantas coisas que via [...].

Tudo foi acontecendo cada cena que passava ficava gravada em meu cérebro [...]. Como o tempo passou estava muito rápido e eu continuava sem entender o que se passava, eu não conseguia expor meu pensamento, muitas imagens ocorrem internamente, parecendo que tudo que vejo, fotografo e depois fica guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tem para onde ir, não tem como sair, eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade de três, quatro anos (sic). (2004, p.9-13)

A partir do relato da autora, observa-se que o mundo e as coisas ao seu redor eram captados pelo olhar, mesmo que não entendesse o que se passava, ela registrava na memória, para, em momento oportuno, resgatar e fazer as conexões possíveis – “todas informações que eu recebia dependiam de meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer” (p.13). Hoje já se sabe que o surdo não tem problemas cognitivos, como acreditavam e ainda acreditam alguns professores, os problemas ocorrem devido à ausência de uma linguagem que possibilite que ele manifeste o seu pensamento e se faça entender. Conforme Goldfeld, (1997, p.57), “percebe-se o quanto a criança surda que sofre atraso de linguagem fica em desvantagem em relação às crianças que adquirem a linguagem naturalmente”.

Para salientar ainda mais a importância da visualidade para o surdo, outro trecho do relato de Shirley Vilhalva é marcante:

Crescendo por dentro e por fora, fui entendendo melhor o mundo e essa formação de mundo era feita visualmente, como se a caixinha que tinha dentro de minha cabeça estava ficando cheia, pois tudo que olhava era como se eu tirasse uma fotografia e ia guardando, assim ficava por muito tempo guardada as imagens paradas [...].Tudo precisava ser muito bem explicado e informado para que eu pudesse entender o que foi dito, elaborar e colocar de forma de dar certa importância ou fazer ligação com as coisas cotidianas, mesmo na simplicidade de entender como e por que os ouvintes faziam e viviam. Eu tinha necessidade que me explicasse os mais simples detalhes da vida, como ela é e o porquê dela ser (sic). (2004, p.14)

A partir do exposto, é natural encontrar na imagem recurso apropriado na educação de surdos, por representar essencialmente, o que é da ordem do visual. Segundo Santaella (2012, p.109), “as imagens são recebidas mais rapidamente [pelo cérebro] do que os textos. Elas possuem um maior valor de atenção e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens”. Elas, como signos imagéticos, exercem funções de igual importância das realizadas pelos signos verbais.

É salutar ter o conhecimento de que, além do aprendizado da Língua de Sinais, o surdo ainda adquira a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, por estar inserido em uma sociedade composta, majoritariamente, de não surdos. Não se pretende substituir a linguagem verbal pela imagética, como foi explicitado, uma complementa a outra. No entanto, a língua materna, tanto em um contexto de educação de surdos quanto de ouvintes, pode intermediar a linguagem verbal, tornando aprendizado mais significativo e concreto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos referentes à temática abordada neste artigo, a questão sobre se a imagem enquanto signo comunicativo, em um contexto educativo, abriga aspectos em sua composição que permite o entendimento daquilo que se quer fazer entender é respondida quando analisada a partir da Semiótica; assim como se as representações visuais, especificamente a imagem, constroem sentidos para o surdo, é corroborada pelas pesquisas na área de Educação de Surdos.

Observou-se que os sistemas sígnicos, atualmente, possibilitam informar e/ou obter informações de várias formas. As linguagens se misturam e se combinam de maneira que diferentes categorias podem ser utilizadas para atingir diferentes contextos, o que possibilita responder à questão acima: é possível o uso da imagem para construir sentidos, como se pode verificar nas imagens inseridas em livros didáticos, nas obras de artes, nas propagandas, dentre outros suportes. Não no sentido de utilizar a imagem apenas para exemplificar determinado conteúdo, mas para ser um dos meios de construir e ressignificar o conhecimento.

No presente estudo, ocupou-se com os signos, presentes no ato comunicativo, enfatizando os signos imagéticos e seus recursos cognitivos. Não se pretende aumentar o valor dos signos não

verbais ou diminuir a importância dos signos linguísticos, uma vez que, na configuração social contemporânea, ambos têm sido utilizados simultaneamente.

Destarte, entende-se que as diferentes formas de comunicação existem para estreitar as relações entre as pessoas e não para dividi-las como usuárias e não usuárias de determinadas linguagens. A imagem é mais uma forma de comunicação, existindo tantas outras para possíveis descobertas e análises.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Teoría de acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1989.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos**: o narrar e a política. In: Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos n.5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

SÁ, N. R. L. de (Org.). **Surdos**: qual escola?. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

\_\_\_\_\_. **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SEARLE, R. J. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

STROBEL, K. **As imagens do outro sob a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

