

Arte e Design: a perspectiva de um intercâmbio

O surgimento do sujeito sócio-histórico e cultural, em suas variadas aparências, é um fato recente e que aponta para mudanças que irão se operar em variados setores da sociedade, nas relações de produção, modos de pensar e agir de caráter político e econômico. Isto nos obriga a repensar, como educadores, os projetos político-pedagógicos e os modos, agora em conflito, de perceber estes novos sujeitos da Educação.

Em minha prática, o que era apenas observação e vontade de dar uma substância ainda não definida como, fez com que me aproximasse tanto das questões que envolvem a construção do conhecimento como as formas de promover ou estimulá-la. Era uma idéia na cabeça sem uma câmera na mão.

Essas questões relativas ao sujeito da educação e às formas e abordagens de construção de conhecimento ainda em estado embrionário, juntas, me instigaram a procurar soluções que contivessem objetivos comuns para a relação ensinoaprendizagem, ou seja, que teoria e prática formassem um corpo e que fizessem sentido neste acontecimento.

Um fator decisivo nessa direção foi o contato que tive com graduandos do Design vindos da PUC-Rio, em estágio no INES, cujo projeto para conclusão do curso tinha como foco crianças surdas em situações de ensinoaprendizagem diversas. Percebe-se por meio deste intercâmbio de saberes um interesse crescente por esse segmento sócio-cultural. Esta percepção sobre um segmento específico, cujas particularidades exigem um olhar diferenciado e soluções próprias às suas necessidades, sustenta-se nas concepções atuais do campo do Design que, segundo Nojosa (2005, p. 14), em um sentido mais amplo, “começa a conviver com o debate ético sobre sua responsabilidade social, que enfrenta desde questões ambientais e de inclusão social, até questões de identidade cultural”.

Fazendo o caminho inverso, acreditava que no campo do Design, segundo essa concepção, poderia encontrar formas de solucionar questões de ordem prática ou objetiva quanto ao uso de imagens e de objetos e, desta maneira, legitimá-los

no contexto da educação de surdos, tendo em vista a construção do sujeito em seus aspectos cognitivo-afetivo e social. Deste modo, a proposta de intercâmbio de saberes ou o usufruto destas interfaces se enriqueceriam tornando um artefato ou um produto, resultado desta dinâmica, de fato um bem para o indivíduo e o segmento demandante. Isto porque já havia uma percepção que a linguagem da arte seja pela apreciação ou produção, solicita aos sujeitos da educação atitudes participativas, reflexivas, questionadoras que passam necessariamente pela experimentação e pelas descobertas, deixando sempre um espaço aberto à exploração, de forma que um conhecimento colabore com outro e assim sucessivamente.

Nesse sentido, a linguagem da arte é, sob as concepções contemporâneas já colocadas no capítulo 3, um meio legítimo para deflagrar processos de pensamento, gerar conhecimento, promover o auto-conhecimento, superar limites e que, de modo contextual é imprescindível para auxiliar nos processos de aprendizagem e apreensão de mundo em especial para sujeitos surdos.

Sob esse aspecto, fica evidente que existe uma relação direta com as colocações de Vygotsky (1998) quanto ao desenvolvimento da aprendizagem quando ele o distingue em dois níveis, o real e o potencial. E, mais precisamente, no que toca à criação de uma zona de desenvolvimento proximal definida como um espaço de funções que se encontra em processo de maturação, cujo devir será propiciado, se estimulado. Dessa maneira, o Design na parceria com a Arte considerou a zona de desenvolvimento proximal como um conceito que deve estar circunscrito ao objeto de modo a proporcionar sempre novas significações e resignificações nas abordagens e conteúdos didático-pedagógicos, como veremos no decorrer desta análise.

Com essas expectativas e ainda aspirante ao curso de mestrado, no ano de 2005, surge a oportunidade de fazer parte de um grupo de pesquisa no Laboratório de Pedagogia e Design, onde já havia sido dado início a um projeto dirigido ao público surdo, direcionado a situações de ensinoaprendizagem do português junto a Libras. De início, trocas de informações, fosse da ambientação do objeto, em andamento, ou do meu “corpo a corpo” com crianças surdas. Este passo dado foi fundamental para que nossos objetivos chegassem a um consenso que permitisse os desdobramentos seguintes, sustentados pelas concepções contemporâneas do Design, da Arte no contexto ensinoaprendizagem e das expectativas da Educação.

Dentre eles, a elaboração de um corpo que sustentasse o sentido de um objeto pedagógico para situações de ensinoaprendizagem de sujeitos surdos, cuja função maior previa estimular processos mentais ou pensamentos significativos para construção de conhecimento.

Nessa oportunidade, adentrei nas questões que envolvem a construção do conhecimento, dando especial atenção ao momento em que a criança surda começa a lidar sistematicamente com suportes lingüísticos da segunda língua, compreendendo que mais do que aprender um signo é preciso dar-lhe um significado. Sua aprendizagem “não envolve apenas mecanismos lingüísticos, no sentido estrito, mas a linguagem de modo geral, e, também, os processos mentais” (Fernandes, 2003, p. 21).

A língua, além de meio de comunicação, é “um dos principais instrumentos de desenvolvimento cognitivo do ser humano e, evidentemente de seu pensamento” (id.). Esta observação nos obrigou, durante os três anos da pesquisa, a priorizar os processos ou mecanismos mentais para o desenvolvimento do pensamento tendo em vista a incorporação de conceitos lingüísticos verbais como processo de interpretação significativa de seu universo conceitual. Porém, a criança surda desenvolve sua linguagem por meio de signos visuo-espaciais que não têm um correspondente sígnico escrito, trabalhando, assim, com um pensamento não verbal, ou seja, ela não incorpora signos escritos às imagens mentais. Então, como resolver este impasse, visto que estávamos desenvolvendo um projeto cujo objetivo é auxiliar a criança surda na aquisição de uma segunda língua na versão escrita?

4.1

Design em jogo: questões e desafios

As imagens e o reconhecimento de outras formas, modos ou vias possíveis para o desenvolvimento de processos cognitivos passaram a ser vistos e utilizados como significante contextual importante, em paralelo ao estímulo de produção lingüística, tendo em vista correlacionar imagem e pensamento significativamente, bem como materiais, formas, cores, peças, cartas, pinos etc, para a definição de todo aspecto formal e de conteúdo das duas versões do jogo.

O Multi-Trilhas então caracterizado como um jogo, requer que eu apresente os argumentos que assim o definem. O que representa esta configuração em suas versões concreta e multimídia? Quais as questões que envolvem um jogo ou brinquedo?

Partiu-se do pressuposto de que um jogo como atividade lúdica possui diferenciações básicas que podem, na relação ensinoapredizagem, transformar-se em um recurso de múltiplas funções, pessoal e coletiva, desencadeando processos internos e externos de conhecimento.

Kishimoto (1996, p. 16) recorre a pesquisadores que apontam três níveis de diferenciações sobre essa questão, sendo o jogo então visto como:

- a) o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social – segundo esta visão, o jogo traz o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais sendo veiculado pela língua enquanto instrumento de cultura de uma sociedade. Este aspecto sócio-cultural do jogo, como fato social, assume a imagem, o sentido que cada sociedade atribui a ele. Neste particular, o jogo representa significações distintas de lugar e época e determina seus usos e funções segundo os valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.
- b) um sistema de regras – quando permite identificar uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade. Aspectos distintos aparecem na execução das regras que realizam entre seus papéis, o desenvolvimento de uma atividade lúdica sob uma estrutura seqüencial de modos de agir.
- c) um objeto – por ter uma configuração materializada que o caracteriza e permite ser manipulado, tendo em vista as premissas anteriores.

Outra característica do Multi-Trilhas que permite desdobrar-se em brinquedo, quando desmembrado em partes, permite que a criança faça outra relação indeterminada quanto ao seu uso. Não havendo um sistema de regras que o organizam como um jogo, pode estimular variadas representações e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Para Kishimoto *brinquedo* “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, uma ausência de regras que organizam sua utilização”. (ibid., p. 18)

A combinação de elementos da trilha por encaixe, por exemplo, leva a criança a modos significativos pessoais de traduzir conceitos internos que se explicitam em seu aspecto final, seja no plano bidimensional ou tridimensional, como ocorreu de fato, por meio da manipulação livre em uma das sessões de experimentação, como vemos na Figura 9.



Figura 9 – Experimentação do jogo no INES - 2007

Essa possibilidade de representação possibilita evocar e manipular objetos do cotidiano dando e criando oportunidades da criança fazer relações, trabalhar o imaginário, imprimir seu modo pessoal e particular de interpretar a realidade. Outra possibilidade diz respeito a compartilhar e se tornar uma brincadeira coletiva onde cada qual colabora com suas intervenções. Neste momento, nem jogo nem brinquedo, mas uma brincadeira onde outros aspectos podem surgir que possibilitam o enriquecimento tanto do imaginário da criança, como atendê-la em suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais.

Couto (2006) por meio de autores como Lino Macedo, Ana Lúcia Petty e Norimar Passos nos diz que, “o trabalho com jogos assim como qualquer atividade pedagógica ou psico-pedagógica com jogos, requer uma organização prévia e reavaliações constantes”. Assim, no processo de construção do jogo, alguns aspectos fundamentais foram considerados e nortearam seu desenvolvimento. Entre eles, os objetivos, público alvo, geração de idéias e definição de materiais e técnicas, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do professor, proximidade a conteúdos, avaliação da proposta e continuidade.

Ambas as versões foram sendo construídas paralelamente o que proporcionou o desenvolvimento da versão do jogo em multimídia com as

mesmas características do objeto concreto. Assim foram utilizados os mesmos cenários, personagens, cores etc, permitindo uma relação direta entre as duas linguagens.

Na versão virtual do jogo, ao incorporar um personagem, a criança pode vivenciar seu imaginário por meio de um trajeto escolhido, não havendo uma regra definida, mas situações onde escolhas são necessárias. Nessa versão, desafios são propostos, por meio das telas subsequentes que contêm imagens do tema escolhido, nas quais a criança encontra situações para solucionar, interferir, recriar e resignificar. (Figura 10).

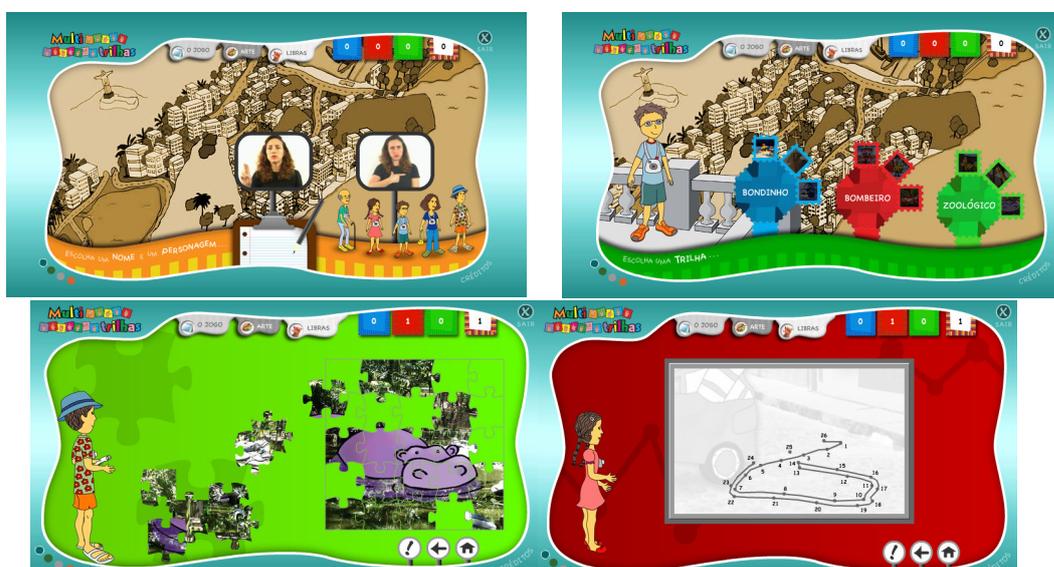


Figura 10 – Interface do Multi-Trilhas, versão multimídia

Souza (2003) nos alerta, por meio de Walter Benjamin e Platão, que as transformações das narrativas na contemporaneidade solicitam a atenção tanto para o momento histórico em que se dá, como das relações de produção da sociedade. Ela afirma que “hoje a informação é um jogo de linguagem que se assemelha à velocidade com que as coisas do mundo moderno são rapidamente substituídas” constantemente renovadas, inclusive as palavras que circulam entre as pessoas (ibid., p.31).

Essa colocação sugere estarmos atentos aos processos de criação e produção de conhecimento e, por sua vez, aos instrumentos técnicos criados pelo homem que mediam a construção do saber. Se por um lado linguagem e memória, na época em que a narrativa continha o saber, eram parte de um mesmo fenômeno, com a invenção da escrita esta relação se rompe abrindo outra forma no modo de

saber e circular o saber. O conhecimento então separa-se do sujeito que o produzia, do diálogo entre o narrador e o ouvinte pelo qual o sentido ia sendo construído, marcando a separação entre o homem e sua memória, que foi sendo gradativamente substituída pelo relato escrito, mudando os modos anteriores de gerar conhecimento (ibid., p.33)

A tecnologia hoje, representada pela informática, a favor do conhecimento sugere entendermos sua inevitável presença, como nos coloca Souza, como “uma nova consciência dos movimentos da memória” e em seu favor a materialização de uma experiência que imita a mente humana no seu modo de associação simultânea de idéias.

Assim, ao mesmo tempo, que uma criança transita nos espaços virtuais propostos na versão multimídia do jogo, ela pode interferir, fazer associações com outros elementos, bem como intervir no fluxo da narrativa permitindo que a simultaneidade e a transversalidade da experiência subjetiva sejam representáveis no tempo e no espaço. Por meio desta ferramenta tecnológica é possível ampliar para fora do sujeito os processos de conhecimento, produção e transmissão de conhecimento para compor nas palavras de Souza “uma rede que liga lembranças, acontecimentos, textos, imagens, objetos etc. O pensamento, com a ajuda da tecnologia revela-se como um imenso hipertexto”. (Souza, 2003, p. 33)

Essas questões trouxeram desafios à equipe de projeto supondo perceber de forma crítica os avanços tecnológicos como suportes presentes no cotidiano do espaço escolar, tanto quanto incorporá-lo como “experiência simultânea de sociabilidade e transformação da subjetividade” (ibid., p.32).

A favor do projeto em multimídia, os alunos do INES contam com o apoio de um setor de informática, com acesso individual a computadores, e orientação de profissionais especializados. Sendo um recurso atual, implica renovar nosso olhar para o potencial desta tecnologia e aproximar os universos distanciados entre gerações, explícitas pela educação tradicional, com sujeitos em formação familiarizados com as rápidas transformações tecnológicas.

Pier Paolo Pasolini, citado por Souza (2003), nos dá sua visão sobre as formas de produção de conhecimento distintas entre gerações. Uma, anterior, que se construiu por meio de livros, saberes constituídos e sentidos compartilhados e a atual, cuja tecnologia marca sua presença e sua temporalidade e é reconhecida como um objeto cultural, “no âmbito das linguagens das coisas é um verdadeiro

abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar” (Souza, 2003, p. 35).

Admitir o uso dessa linguagem técnica contemporânea obriga a repensar os suportes até então utilizados na transmissão e produção de conhecimento, e não exclui o lugar fundamental do uso do livro, mas incentiva uma reflexão sobre seu papel no contexto atual. Segundo Souza (2003, p. 36), o livro se afirma “como um dos elos neste imenso hipertexto que atualiza nossa relação com a cultura”. E, mais, ela coloca o hipertexto como exemplo mais marcante e atual da transformação do ato de leitura como recriação dos movimentos do pensamento, ou melhor, da subjetividade do leitor também configurando a experiência do sujeito com a realidade externa, impregnada por uma multiplicidade de imagens-signos.

Utilizar, então, essa linguagem virtual impregnada de imagens-signos realiza a função de abrir para novas narrativas a serem decifradas, interpretadas e reinterpretadas pelo sujeito, entendendo-a como modo de deflagrar processos mentais e promover o enriquecimento da linguagem como comunicação e expressão em particular para o público surdo.

4.2 O Multi-Trilhas sob a ótica do Design

A linha de pesquisa intitulada Design em Situações de Ensinoaprendizagem segundo Couto (2006) se baseia na “reflexão crítica dos objetos, linguagens e sistemas utilizados em ambientes concretos ou mediados pela tecnologia onde se pretenda uma aquisição de conhecimentos”. Nesse sentido o Multi-Trilhas foi, durante sua elaboração, exaustivamente, questionado, pesquisado, analisado e reestruturado segundo os estudos, as experimentações e orientações de profissionais diversos do INES a fim de privilegiar o público demandante. As questões relativas a Design Gráfico, Design da Informação e Design em Situações de Ensinoaprendizagem foram estudadas e aprofundadas durante o processo de construção do jogo com o objetivo de, junto às prioridades do público demandante, serem fortes aliados na construção e desenvolvimento do Multi-Trilhas. Apresento, a seguir, uma breve descrição do jogo em suas duas versões

a fim de esclarecer as escolhas realizadas, em paralelo ao desenvolvimento de uma análise conceitual de sua estrutura.

O jogo na versão concreta (Figura 11):

1. Peças em *Ethil Vinil Acetat*, EVA de cores e formas geométricas diversas cujo objetivo é formar trilhas por meio de encaixe.
2. Cenários: possuem o tema a ser explorado: Corpo de Bombeiros, Zoológico e Pão de Açúcar. Sua função determina uma parada obrigatória dos jogadores para a realização de alguma proposta do mediador.
3. Cartas-ação: possuem as categorias gramaticais que orientam o mediador e o jogador na realização de uma tarefa. A saber: substantivo, adjetivo, pronome, verbo, numeração e sua correspondência em Libras, alfabeto em Libras e português.
4. Cartas-comando: solicitam ações dos usuários tais como: pular uma casa, voltar, permanecer etc.
5. Cartas-bônus: são cartas com imagens a serem exploradas no momento da jogada ou posteriormente.
6. Pinos: de forma cilíndrica, em cores e alturas diferentes tem estampado em seu topo os personagens do jogo.
7. Dado: elemento que determina quem inicia o jogo e o número de casas pelo qual o jogador tem que se mover.



Figura 11 – Multi-Trilhas, componentes do jogo na versão concreta.

Nessa versão poderá ser proposta a participação individual ou por equipes conforme a decisão do mediador. As imagens dos cenários poderão ser substituídas segundo os critérios do mediador para atender as necessidades curriculares, dos alunos e do próprio mediador. Ex: o mediador pode trabalhar um tema específico desenvolvendo conceitos com o auxílio das figuras das cartas bônus, tal como, um grupo de frutas, vestuário, mobiliário etc. Nesta atividade, o mediador pode solicitar aos alunos sua participação propondo a pesquisa de imagens em revistas, o desenvolvimento de desenhos temáticos etc.

O jogo na versão Multimídia: ao iniciar já solicita escolhas ao usuário. A partir da colocação de seu nome, seleção de personagem, escolha da paisagem Pão de Açúcar, Bombeiro ou Zôo, que permitem a abertura de telas seguidas do mesmo tema o usuário encontra atividades diversas, dando ao mesmo, várias possibilidades de usufruir dos seus conteúdos, tais como: quebra-cabeça (memória visual), liga-pontos (seqüência numérica), palavra em português e imagem com auxílio do dicionário virtual de Libras, desenho livre etc (Figura 12).



Figura 12 – Multi-Trilhas: exemplos de telas de atividades da versão multimídia

As imagens, relativas às duas versões do jogo, foram sendo levantadas e selecionadas a partir de critérios que dizem respeito à idade, escolaridade, interesses, priorizando o repertório pessoal e coletivo, além de necessidades curriculares sob a orientação e supervisão dos profissionais do espaço pedagógico. Tendo como foco o ensino/aprendizagem bilíngüe, Libras e português escrito, seria fundamental observar quais imagens e como trabalhá-las de forma a atender as expectativas de ambos os atores desta relação. Assim, os conteúdos imagéticos foram categorizados por grupos passíveis de serem explorados isoladamente ou articulados com outros elementos lingüísticos, possibilitando o desdobramento conceitual significativo. Exemplo: grupo de frutas, vestuário, transportes etc. os quais se desdobram em subgrupos e assim por diante (Figura 13).

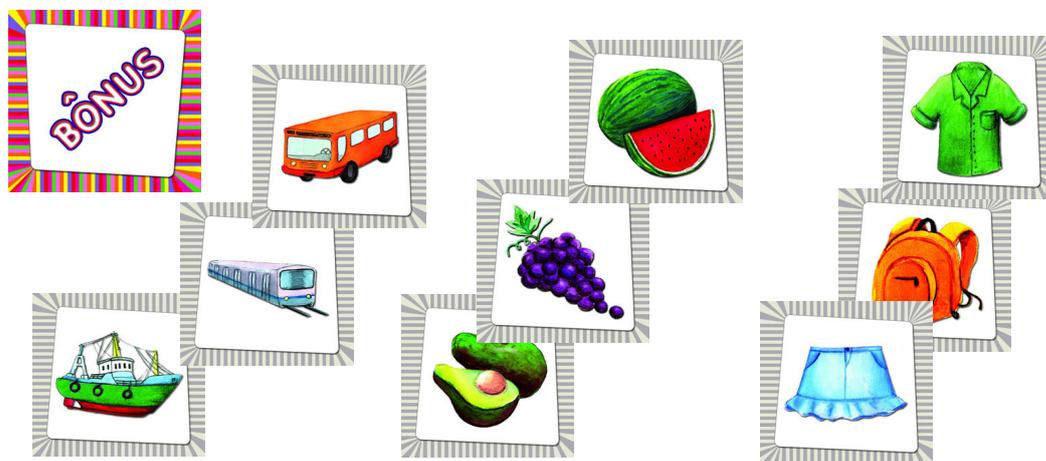


Figura 13 – Cartas bônus

Esses elementos, isoladamente, podem se articular com outras categorias semânticas e estruturais das línguas por meio de outras imagens, visando estimular processos de pensamento que passam pela vivência corporal, pela percepção visual e por outros modos perceptivos desde que provocados ou incentivados pelo mediador (ver Figura 14).



Figura 14 – Exploração das cartas-ação em Libras e expressão corporal

Os elementos gráficos, cores, e tratamento final, foram cuidadosamente selecionados tendo em vista o público alvo. Os temas principais, referentes à cidade do Rio de Janeiro¹³ – Zoológico, o Pão de Açúcar ou o Corpo de Bombeiros –, contemplam o imaginário da criança que reside nesta cidade, seja surda ou ouvinte, e não por acaso foram escolhidos, pois, podem ser explorados por meio de visitas com os professores ou em passeios com a família. Todos os elementos alheios e inseridos nas imagens receberam um tratamento plástico de forma a provocar curiosidade e estranhamento intencionais, permitindo, assim, a exploração de múltiplos sentidos e possibilidades de invenção e reinvenção da realidade visual (Figura 15).



Figura 15 – Imagens com interferências

Dessa forma, o Design também vai se utilizar das possibilidades de reinvenção e articulação entre imagem e conteúdos, entre forma e funções de um mesmo suporte ao propor uma dinâmica constante entre todos os elementos que compõem o jogo. Sob este aspecto, o jogo se aproxima tanto dos preceitos

¹³ Esses temas podem ser trocados ou usados segundo as prerrogativas do contexto em que se encontram. Se no Amazonas, podem ser trocados por temas locais, sendo os do Rio usados como estudo regional e, assim por diante.

contemporâneos da Arte e do Design quanto das expectativas da Educação. (Figura 16).



Figura 16 – As multi-trilhas: combinações aleatórias das peças que formam trilhas.

As questões sobre como aliar aspectos formais e conteúdos ao objeto, que fizessem sentido para as situações de ensinoaprendizagem de surdos, foram sendo articuladas com os mais recentes rumos, do Design, realizado em parceria, como definido por Couto (2008),

O Design em Parceria é mais do que um enfoque metodológico, é uma filosofia de projeto, um modo de entender e conduzir o ato de projetar que requer durante todo o trabalho uma constante realimentação de informações e experimentações de soluções parciais com o público de usuários. Neste tipo de enfoque metodológico é estabelecida uma relação de troca que incorpora preceitos da pesquisa-ação.

O Design em Parceria encontra-se afinado com a metodologia da pesquisa-ação, que segundo Franco (2005), é um tipo de investigação onde o pesquisador considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e interpretação posterior: a voz do sujeito passa a fazer parte da tessitura da metodologia da investigação. Neste caso, a metodologia não se faz por meio

das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

Em consonância com essa metodologia de trabalho, todas as etapas do processo de construção do Multi-Trilhas exigiu atenção às formas peculiares como o indivíduo surdo constrói conhecimentos, sobre os suportes de ensinoaprendizagem e sobre os conteúdos que seriam privilegiados, sendo preciso acompanhar as particularidades e necessidades do demandante por meio de sessões de observação, consultas e visitas periódicas ao INES (Figura 17).



Figura 17 – experimentação do jogo e posterior avaliação com professor ouvinte e professor surdo

A reflexão de Couto vai ao encontro das colocações de Portinari, quando esta autora afirma que o trabalho do designer está irremediavelmente envolvido na inserção de imagens e objetos enquanto sistemas de significação que vão além de “estar no mundo” ou “envolver o usuário”. Mas, enquanto sistemas de significação não podem se limitar a aspectos puramente formais, mas, antes, devem estar “permeados pelas dimensões do “impensado” e do “invisível” que os sustentam” (Portinari, 1999, p. 96)

Para o grupo da pesquisa, esse modo de entender o objeto configurado veio fazer todo sentido, uma vez que para o sujeito surdo, além de ser fundamental a

utilização das imagens e objetos enquanto sistemas de significação é preciso que se deixe uma possibilidade para o não dito ou não visível, pressupondo o desenvolvimento de sua capacidade para a aquisição de conceitos abstratos.

As imagens e o objeto em processo de configuração passaram a observar novas abordagens e novas articulações, contempladas por uma infinidade de possibilidades de resignificações. Como resultado, o jogo oferece, ilimitadas possibilidades de exploração do conteúdo imagético, que pode ser re combinado, explorado, reinventado segundo o perfil de seus usuários. Uma mesma imagem pode ser significada de modo particular e compartilhada por todos, cabendo a cada um explorar suas múltiplas possibilidades de aparências no mundo. O jogo configurado prevê sua exploração por meio de manifestações diversas, seja por meio do desenho, da expressão corporal, da Libras, do português escrito ou de qualquer outra forma de expressão, considerando a percepção visual e a memória visual dos usuários como fatores fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.e construção de conhecimento.

Sacks (1998) apresenta estudos que ressaltam a importância das formas de memória do surdo.

Há uma evidência de que sua intensa visualidade os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente “visuais” (ou lógico espaciais); que os surdos, diante de problemas complexos com muitos estágios, tendem a arrumá-los e as suas hipóteses em espaço lógico, enquanto o auditivo arruma-os em ordem temporal (“auditiva”)” (Sacks, 1998, p .118).

O que fica evidente é a necessidade de “viabilizar recursos de ensinoaprendizagem que priorizem a *“memória e pensamento especificamente visuais”* para atender diretamente ao espaço lógico, natural ao indivíduo surdo”, se almejamos viabilizar o domínio da segunda língua, pois, é pela escrita que se adquire as regras gramaticais, como se dá pela fala para criança ouvinte (Fernandes, 2003, p. 48). Fernandes (op. cit.) não associa o letramento de crianças surdas ao som da palavra desligado de um conjunto de fatos significativos, enfatizando que é preciso oferecer elementos visuais que possam fazer significado junto aos dados já internalizados ou ainda em significação. Neste sentido, além de explorar o conhecido, é preciso explorar também o que muitas vezes ignoramos, em termos de conteúdos que a criança traz consigo.

A dimensão do imaginário, para Portinari (1999), “é, das três dimensões constitutivas da topologia do sujeito, aquela que pode nos servir melhor para elaboração de uma reflexão sobre o universo das imagens e dos objetos enquanto inseridos em sistemas de significação, onde imperam a apreensão das representações, das imagens, das relações entre a imagem e o objeto (cópia, modelo, simulacro, ídolos), das semelhanças e ambivalências, ou seja, da substituição de uma coisa pela outra; ao mesmo tempo. É, também, o âmbito da imagem – e da imagem do objeto – que reside seu "poder de simulações e disfarces, seu aspecto transgressor" (Lisbona, 1992 apud Portinari 1999, p.80).

Com base nessas colocações de Portinari, é possível considerar que os mecanismos mentais que se organizam naturalmente sem a interação com instrumentos lingüísticos verbais, bem como os produtos resultantes dos processos mentais dos indivíduos privados da aquisição de uma língua, devem ser verificados, tendo em conta que o pensamento não verbal pode ser resultado da única forma de expressão de processos cognitivos destes indivíduos e “sob este aspecto é natural a todos os indivíduos” (Fernandes, 2003, p. 25).

Discutindo a questão do imaginário, Portinari (1999, p. 97), diz que,

A noção de imaginário é um instrumento valioso para uma abordagem (crítica, reflexiva, analítica) das imagens e dos objetos trabalhados pelo Design, enquanto inseridos em sistemas de significação - sendo que o próprio ‘trabalhar’ do design pode ser entendido como parte dessa inserção.

É precisamente neste espaço, percebido entre as imagens e sistemas de significações que, assim como Portinari (ibid., 87), lançamos mão de Lacan, quando diz que “não há significação que se sustente senão, no reenvio a uma outra significação”.

Desse modo, estimular processos mentais por meio de imagens e objetos trabalhados pelo Design pode fornecer matéria prima aos processos de pensamento para o desenvolvimento da segunda língua, tendo em vista o desabrochar da linguagem em suas versões escrita e espaço-visual.

Os pontos levantados tais como memória, atenção, aulas com decibéis a mais, - os lápis ou outro material qualquer que caem no chão e eles não vêem; o arrastar dos bancos e mesas; gritos e batidas com as mãos sobre a mesa para chamar a atenção de alguém - sons, que provocam ruídos irritantes para o ouvinte, nos forneceram dados fundamentais para escolha dos materiais físicos, cores,

texturas, resistência, durabilidade e mais, que vieram a compor o corpo do objeto. Sem esgotar o potencial de exploração existente neste contexto fica exposto ao campo do Design um espaço aberto a múltiplas possibilidades de resignificar o ambiente ensinoaprendizagem de sujeitos surdos.

Para finalizar, concluo com as idéias de Portinari (1999) quando diz que

Podemos entender o trabalho do Design como uma atividade de criação e recriação da própria significação, efetuada por meio das ‘coisas’. Neste sentido podemos dizer que o imaginário não só ‘permeia’ a atividade do designer, em todos os níveis, mas que, mais radicalmente, o imaginário constitui a própria matéria que é trabalhada por essa atividade: a sua ‘matéria-prima’ (Portinari, 1999, p. 97).

De acordo com essa perspectiva, o Design se pronunciou como um articulador mediático entre os campos estudados, possibilitando a configuração de um objeto com características particulares, direcionado a atender as prioridades do demandante, tendo em vista compor seu corpo e sentido¹⁴ como objeto pedagógico.

A análise conceitual da ferramenta didático-pedagógica desenvolvida pelo grupo de pesquisa diz respeito às duas versões do jogo. Nas duas versões o encontro da Arte e do Design proporcionou o redimensionamento da relação ensinoaprendizagem, bem como dos suportes utilizados para tal fim, respeitando e observando em todo o processo de construção as particularidades e necessidades do público surdo, tendo como orientação as atuais expectativas da Educação calcada numa proposta dialética, onde se compreende sujeitos em constante processo de criação e produção de conhecimento.

¹⁴ Termo sugerido por Couto (2008) como referência à forma e conteúdo do jogo.