

A imagem no contexto pedagógico: o artefato visual para os surdos

Maria Aparecida Vieira de Melo ¹

Ricardo Santos de Almeida ²

Resumo: A educação visual, para os surdos, é de sobremaneira importante para o processo de aprendizagem desses sujeitos. Por isso, ela ganha centralidade nesta investigação, que tem por objetivo analisar os artefatos visuais no ensino e na aprendizagem; descrever a percepção dos surdos em relação a esse processo por meio do audiovisual; e, especificamente, explicitar os achados em relação a aprendizagem mediada pela educação visual. A curiosidade epistemológica deste estudo é pautada pela seguinte indagação: como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos? Metodologicamente, a investigação está ancorada na teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2008). As reflexões teóricas têm como norte Carlos (2008; 2017; 2018), Maciel (2014) e Santella (1999), entre outros que estudam a educabilidade do olhar e a pedagogia crítica da visualidade. É importante ressaltar que os surdos não só consideram a educação visual preponderante como necessitam dela. Portanto, os educadores devem adaptar os materiais didáticos às suas necessidades, ou seja, vídeos com legendas e textos imagéticos. Conclui-se que os professores precisam de formação continuada específica para subsidiar o ensino imagético.

Palavras-Chave: Educabilidade do olhar. Surdos. Pedagogia crítica da visualidade. Análise do discurso.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora mediadora presencial no polo da UFPE, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), do curso de Especialização em Práticas Assertivas na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8683-525X>

² Mestre em Geografia na Universidade Federal de Sergipe. Desenvolve atividades de pesquisa vinculadas às temáticas relacionadas ao agronegócio, território e territorialidades, e processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação no Campo. Professor da rede pública estadual de Alagoas. Professor-Bolsista (não caracteriza vínculo com serviço público) no curso Geografia Licenciatura EaD na Universidade Federal de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil (UFAL-UAB), sendo responsável pela diagramação, layout e finalização dos livros das disciplinas do curso. Vinculado ao Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO-IGDEMA-UFAL) desde 2009. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1266-2557>

Abstract: Visual education for the deaf is of great importance for the learning process of these subjects. This time, the visual education in this research is centered in order to analyze the visual artifacts for the teaching and learning process, to describe the perception of the deaf in relation to learning through the audiovisual, and specifically, to explain the findings in relation to learning mediated by visual education. The epistemological curiosity of this study is based on knowing: how does visual education promote the learning of the deaf in their perception? Methodologically the research is anchored in Michel Foucault's theory of discourse analysis. The theoretical reflections are anchored in Carlos (2008, 2017, 2018) Maciel (2014), Santella (1999) and others who are engaged in dialogue about the educability of the gaze and the critical pedagogy of visibility. It is important to emphasize that the deaf not only consider visual education as preponderant as they need it, so educators must adapt didactic materials to their needs, that is, videos with captions and images texts. It is concluded that teachers need specific continuing education to subsidize imaging teaching.

101

Keywords: Educability of the look. Deaf people. Critical pedagogy of visibility. Speech analysis.

Introdução

Abordar a especificidade do processo de ensino e aprendizagem é importante, entre outros motivos, devido à necessidade que emerge do público-alvo. A polivalência do ser professor requer deste uma formação continuada e permanente. A diversidade dos estudantes como público-alvo exige saber específico, pois a formação não pode dar conta de todas as demandas que são suscitadas pelos estudantes, a matéria-prima de seu labor.

Compreendendo que o professor deve atualizar-se constantemente, é na prática do exercício docente que se capacitará ainda mais. Por isso, a formação continuada, junto à prática, operam em simbiose no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando, assim, consequências benéficas significativas.

A finalidade deste estudo é analisar os artefatos visuais para o processo de ensino e aprendizagem, descrever a percepção dos surdos em relação a esta e, especificamente, explicitar os achados em relação à aprendizagem mediada pela educação visual. A curiosidade epistemológica deste estudo é pautada pela seguinte indagação: como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos? Metodologicamente, a investigação está ancorada na teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2008). As reflexões teóricas têm como norte Carlos (2008; 2017; 2018), Maciel (2014) e Santella (1999), entre outros que estudam a educabilidade do olhar e a pedagogia crítica da visualidade.

Este estudo pretende abordar a prática pedagógica sobre a dimensão da formação docente em serviço; especificar as demandas legais para a aprendizagem dos estudantes surdos; descrever as particularidades da imagem no processo educativo; analisar a caixa de ferramenta metodológica da análise do discurso; explicitar a percepção dos estudantes surdos sobre a educação visual; e, por fim, enunciar a percepção dos surdos sobre a educação visual.

Espera-se que a reflexão empreendida subsidie outras, a fim de destacar os saberes que estão inerentes aos audiovisuais em geral e, em particular, à imagem visual, como recurso didático importante para promoção da aquisição do conhecimento epistemológico que deve ser reconstruído paulatinamente no contexto educacional.

A formação continuada em serviço: o fazer pedagógico

A formação docente acontece num duplo movimento: formação inicial, continuada e a realizada no ato do fazer pedagógico. É importante mencionar que no ato formativo temos algumas disciplinas de natureza teórica que permeiam a apropriação do fazer pedagógico, tais como: didática, prática como componente curricular, estágio supervisionado, metodologia da pesquisa e outras em que fazem o professor formador incentiva seus alunos a irem ao campo de pesquisa. Já a formação no ato, o saber é fomentado a depender da demanda que emerge do contexto educacional, que é mais complexo, pois é proveniente da diversidade que se mantém no chão da escola.

O processo formativo postulado por Freire (1991, p. 589) enuncia que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Desse modo, fazer-se educador é um processo constante que se postula na prática, ou seja, na ação do cotidiano, no labor pedagógico diário, por meio da ação e da reflexão da práxis pedagógica.

Identificamos que, ao longo do exercício docente, os saberes desiguais entre estudantes e mestres vão produzindo novo saber: o estudante ensina o que sabe, e o professor aprende ao ensinar, aprendendo assim o saber do estudante que lhe confere uma nova competência ou habilidade no contexto educativo. Nesse sentido, Lima (2001, p. 32) permeia nossa compreensão ao assinalar: “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade”. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica não é suficiente para o conhecimento sistematizado, é preciso refletir sobre como este é operacionalizado. Assim, a práxis pedagógica tem por finalidade indicar a complexidade no processo de aprendizagem e também de ensino.

Especificar a dimensão do ato formativo num duplo movimento é entender que a práxis pedagógica acontece pelo procedimento reflexivo de vir a ser no contexto educacional. Dessa maneira, é importante destacar o que afirma (1991, p. 30):

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a

dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento.

Logo, a práxis total humana da relação intrínseca entre teoria e prática ocorre por meio do diálogo reflexivo dos sujeitos engajados no processo de ensino e aprendizagem. O processo de ensino não se dá fora da interação, da contestação, do diálogo entre os seres humanos, que têm a educação como promotora do vir a ser mais.

Compreender a especificidade da indissociabilidade entre teoria e prática é fundamental: ambas são inseparáveis, uma é a base da outra, ou seja, a teoria precisa dos saberes que circundam o cotidiano, oriundos das experiências e vivências, logo, da essência da prática. Assim, é pertinente considerar essa indissociabilidade, tal como preconizada por Guimarães *et al* (2007, p. 32):

É importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

Os educadores atuantes no contexto educacional são influenciados pelas demandas que emergem no chão da escola, pois a diversidade presente ali exige competências e habilidades outras que, muitas vezes, a teoria não dá conta, assim como a prática necessita dos conhecimentos teóricos, advindos dos saberes que são construídos coletivamente. Por isso, teoria e prática são fundamentais à formação docente, que necessita ser contínua. Assim, Guimarães *et al* (2007, p. 33) afirmam:

Construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e as experiências em geral. Construímos nossa teoria quando fizermos perguntas às experiências e aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica.

A curiosidade que emerge no diálogo do processo formativo permeia práticas e teorias que, misturadas, corroboram para a aprendizagem significativa, tanto do educador quanto do educando. Isso ocorre a partir de questionamentos, constituídos no exercício da reflexão dos processos educativos, dos saberes problematizados e das conclusões e incertezas a que se chegam, todos frutos das demandas do contexto educacional.

Nessa complexidade dialógica, o educador não pode ficar isento da formação continuada, como afirma Nóvoa (1991, p. 30): “deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são possuidores”. Por isso, pesquisa e formação são essenciais para o saber/fazer no contexto da *práxis* docente, que sempre é produto da interação entre os seres humanos que interagem socialmente, em prol do saber que se constrói e reconstrói nesse terreno formativo.

O marco legal para a aprendizagem dos surdos no contexto educacional

Os sujeitos surdos são possuidores de saberes e percepções singulares do modo de existir. No contexto educacional, eles agem do mesmo modo, não são inferiores por não terem o domínio da norma culta do português. A sua língua materna é a Língua Brasileira de Sinais, a Libras. Legalmente, a Libras é instituída no contexto educacional, e os educadores devem conhecê-la. É importante que todos estes possuam o domínio das Libras para promover a inclusão social de pessoas com surdez, no contexto educacional, facilitando, desse modo, o processo de aprendizagem, desde a educação infantil.

Ressalta-se que a legislação garante uma educação inclusiva. Assim, é importante que os educadores possam adquirir competências e habilidades para promover essa educação. O aporte legal, apregoado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 e inciso III, refere-se ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, Art. 208, 1988). Sendo assim, os educadores devem estar aptos a promover a inclusão, pois apenas sabendo Libras conseguirão atuar com pessoas surdas. Ou os intérpretes podem substituir o professor, que é o habilitado para ensinar conteúdos? Em quem as pessoas surdas prestam atenção ao professor ou ao intérprete? Não se pretende responder tais questionamentos, são apenas problematizações para refletirmos sobre o fato de que não basta a educação inclusiva está ordenada pela legislação, é preciso, igualmente, que os educadores estejam aptos a vivenciar tal inclusão.

É importante, do mesmo modo, evidenciar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata da especificidade da educação inclusiva, em particular,

do ensino de Libras nas instituições públicas de ensino, tal como consta em seu Art. 3º, assinalando: “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor” (BRASIL, 2002).

O tratamento adequado somente é possível estando o professor habilitado em Libras, para assim incluir as pessoas surdas no processo de aprendizagem. Quando o professor não tem o domínio específico, o intérprete de Libras divide com ele sua responsabilidade, e assim, vale questionar: o modo de compreensão do intérprete é o mesmo do educador? A transmissão do que está sendo enunciado pelo educador é processada com semelhante intencionalidade? Os sinais dão conta do que está sendo enunciado? O que importa é o que o educador enuncia ou o que o intérprete transmite?

Destaca-se que o processo de ensino é duplo, e a aprendizagem das pessoas surdas não é da mesma natureza das pessoas ouvintes. Sendo assim, quando o educador atua numa turma com surdos e ouvintes, que estratégias didático-pedagógicas assumir para contemplar a necessidade de aprendizagem de ambos? A primeira barreira a ser superada, nessa dinâmica, é a homogeneidade no ato do ensinar. O educador deve se tornar cuidadoso no processo de ensino, atendendo as necessidades de aprendizagem das pessoas surdas, uma vez que as ouvintes acompanham o nível de problematização e diálogo que se estabelece no contexto educacional.

É sabido que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, reforça a necessidade da Lei 10.436/2002 ser efetivada mediante os desdobramentos apontados nele, a saber, em seu Art. 10, ao afirmar que “As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005). Assim sendo, todos os professores devem ser formados e, em qualquer escola pública, devem atuar intérpretes para promover a inclusão de pessoas surdas e o direito à igualdade de oportunidades no acesso à educação, que é direito de todos.

É preciso urgentemente despertar a consciência da gestão educacional para a necessidade de disponibilizar, em todas as escolas públicas, intérprete que

possa atuar na mediação do conhecimento dos estudantes que são surdos, para que estes possam se desenvolver com condições de igualdade com os ouvintes, para que a aprendizagem se efetive. Garantir o intérprete na instituição de ensino regular pública é um dever, tal como está estipulado no Decreto 5.626/2005, em seu Art. 12:

As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Desse modo, a educação será de qualidade quando garantir o acesso e, sobretudo, a permanência de todos. Saber da legislação educacional é de sobremaneira importante, para que haja uma tomada de consciência das necessidades surgidas no processo de aprendizagem, incluindo a das pessoas surdas. Então em toda escola pública, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado. Aqui, temos como referências os surdos, mas é preciso atentar para todas as necessidades que se enquadram na educação especial.

A Lei 10.436/2002 estipula em vários artigos a formação de professores para Libras, tal como podemos ver abaixo:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Logo, a lei em vigência prescreve a responsabilidade das instituições de ensino superior na formação dos professores para atuar nas escolas e, assim, atender a quem precisa, incluindo as pessoas surdas. O Decreto 5.626/2005 vem reforçar

a necessidade da Lei 10.436/2002 ser ampliada, assim como a possibilidade de fazer valer o direito ao acesso e à permanência na escola, responsabilizando a gestão educacional:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 27º No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000 (BRASIL, 2005).

Assim sendo, a aprendizagem é viável mediante a atuação didática dos educadores que possuem metodologia específica para promoção da inclusão e recursos pedagógicos que subsidiam a *práxis* docente. A imagem é um dos artefatos que mais permeiam o processo de ensino e aprendizagem: o educador deve saber fazer uso dos artefatos da educação visual, como o audiovisual, para possibilitar a aprendizagem.

A educação visual: a imagem como mediadora do conhecimento

A educação é complexa e ocorre por meio da intencionalidade do educador. De tal modo que, tudo utilizado no processo de ensino, deve ser para permitir a aprendizagem do aprendiz. Considerando tal pressuposto, é importante assinalar que a imagem é rica em possibilidades didáticas. Sendo assim, a imagem não deve ser usada apenas como ilustração, mas como algo muito mais abrangente, como recurso didático promotor da aprendizagem que se dá por meio de signos.

A aprendizagem dos surdos é visual. Então, os textos longos, com palavras rebuscadas, com pontuações, acentuações e entonações são dispensados em seu processo de ensino. Como o português não é a língua materna das pessoas surdas, embora elas tenham que fazer uso dela em sua escrita, seria interessante a produção de uma gramática própria, relacionada à Libras, língua oficial a ser usada na promoção do ensino para surdos. As imagens não possuem regras, classificações, normas, gramática ou ortografia. Não têm sentido exato e estão ligadas à compreensão do conteúdo trabalhado: os significados são atribuídos conforme a percepção das pessoas surdas. Nesse processo educativo, cabe ao educador mediar e alargar a compreensão dos alunos. Assim, a aprendizagem é visual. As pessoas surdas captam muito mais a partir do imagético do que com o texto puramente escrito. Desse modo, no que concerne à aprendizagem visual, Skliar (2001, p. 126) explica:

Muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais; humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincráticas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras.

A visualidade, no processo formativo de pessoas surdas, é uma ação secular, pois a cultura surda possui o seu modo próprio de aprender e as ferramentas pedagógicas que desencadeiam a sua produção, tais como: metáforas visuais, imagens visuais e signos. Este é a representação, a partir de imagem, desenho ou objeto, de algo que não está, de fato, presente ali. Assim, a imagem visual ganha centralidade como artefato pedagógico mediador da aprendizagem das pessoas surdas.

Especificar a temporalidade da imagem no processo educativo de pessoas surdas não é nossa pretensão, nem tão pouco fazer uma linha do tempo dos acontecimentos que colocaram a imagem como promotora da aprendizagem; suporte; mediação; ilustração; gravura; coisa no lugar de outra; mostra das palavras

pronunciadas e não ouvidas; materialidade dos vocábulos ditos. Interessa-nos tão somente dizer que a imagem vem sendo usada para o ensino de pessoas surdas desde da Idade Antiga.

Secularmente, a imagem é ferramenta pedagógica que possibilita a construção do conhecimento, permitindo melhor compreensão verbal por meio do visual, que permeia o giro arqueológico no processo da aquisição do conhecimento.

A imagem ganha centralidade no processo de ensino por colaborar para a compreensão do conhecimento sistematizado. No entanto, ela é complexa, devido à sua polissemia. Sobre isso, é importante mencionar Turazzi (2009, p. 50):

Compreende tanto a (s) arte (s) e a(s) técnica (s) de representação através da imagem, quanto a própria documentação (conjunto de imagens) resultante dessa atividade e, por extensão, a área do conhecimento voltada para a descrição e a interpretação de tais representações, hoje objeto de estudo de diversas disciplinas (história da arte, antropologia visual, história da ciência etc.). Cada sentido da palavra está, de certa forma, imbricado em outro, e em todos eles o uso do vocabulário liga-se indissolivelmente, à construção do conhecimento e da memória em suportes visuais, bem como à sua transformação em objeto de estudo para a história.

110

O suporte visual é de suma importância para aprendizagem dos surdos. A imagem é o signo. Ela representa o objeto a ser estudado. Quando tratamos de qualquer conhecimento sistematizado, devemos fazer uso da imagem para que esta materialize o saber empreendido. Ao tratarmos sobre materialidade do conhecimento ou sua existência, haverá sempre uma imagem que possa ser acionada para representar algo sobre o qual se fala. Desse modo, compreende-se que:

A existência se passa em um rolo de imagens que se desdobra continuamente, imagens captadas pela visão e realçadas ou moderadas pelos outros sentidos. Imagens cujo significado varia constantemente, configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender a nossa existência (MANGUEL, 2001, p. 21).

O desdobramento da imagem em sua singularidade ganha pluralidade de sentidos e significados, pois pode ser acionada, relacionada, anexada, desmembrada, escandida, deslocada e associada, sobretudo quando é trabalhada na multiplicidade do olhar e do entendimento que sugere. Logo, uma única imagem pode ter múltiplos olhares: ela nunca é o que parece ser, é sempre mais do que o nosso olhar consegue ver.

Nessa perspectiva, é viável assinalar o quanto a imagem é promotora do conhecimento, assim como a necessidade da mediação, tendo em vista que a atribuição de sentidos e significados correlacionam saberes múltiplos. Sobre as façanhas da imagem, Joly (1996) afirma:

Por toda a parte no mundo, o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna. Estes desenhos tinham por objetivo comunicar mensagens e muitos deles constituíram-se o que se chamou 'os precursores da escrita', utilizando processos de descrição-representação que só conservaram um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais (JOLY, 1996, p. 17).

Por conseguinte, a imagem é usada muito antes do que imaginamos. Há quem acredite que ela tenha sido a primeira linguagem escrita, registrada nas artes rupestres. Assim, a imagem é artefato pedagógico rico de possibilidades múltiplas de aprendizagem, sobretudo para o coletivo das pessoas surdas, que a acionam como mediadora rica de conhecimento, pois, para eles, a educabilidade do olhar é aguçada. A partir desse ponto de vista, Carlos assinala que “embora pareça algo atual, o uso de imagens como mediação do conhecimento e da comunicabilidade estabelecida entre homens não é um fenômeno recente, ele, na verdade, é anterior ao advento da própria escrita” (2006, p. 88).

Na dimensão do duplo movimento do uso da imagem que se escande em sua versatilidade, Carlos pontua:

Com efeito, no duplo movimento da imagem, no contexto da economia global do capitalismo tardio, a cultura visual conquistou certa centralidade, há muito tempo reconhecida por várias áreas, como a da comunicação e das artes visuais e, mais recentemente, incorporada ao universo das preocupações da área de educação. (CARLOS, 2011, p. 15).

Desse modo, é sabido que a imagem transita em vários campos ou domínios de conhecimento, em cada qual exercendo determinada função, possuindo versatilidade, a partir da sua mediação. Dito de outro modo, a função que a imagem exerce no campo da educação não é da mesma natureza que na economia.

Há quem acredite que a educação visual para os surdos é importante por permear a aquisição do conhecimento. Como afirma Lebedeff (2010), há “a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos

implementem estratégias ou atividades visuais e, principalmente, que possibilitem aos surdos, eventos de letramento visual” (p. 180). Para que as atividades visuais e o letramento visual sejam boas ferramentas de ensino, é preciso que o educador esteja convencido das possibilidades destes. Não dá para promover a educabilidade do olhar se este não for mediado e contemplado nas atividades pedagógicas.

A educabilidade do olhar e a *práxis* pedagógica relacionada à imagem é a explicitação do que é realmente a imagem. Todo ser humano é interpelado a partir de estímulos visuais. A palavra é materializada pela imagem-pensamento. Quando alguém diz “não pense em uma manga!”, involuntariamente se pensa na manga, seja esta a fruta ou a manga de uma blusa. A “visualização” será formulada a depender do contexto no qual circula o enunciado. Nesse sentido, as palavras de Eliade (2002) ganham importância:

O pensamento simbólico não é uma área exclusiva da criança, do poeta ou do desequilibrado: ela é consubstancial ao ser humano; precede a linguagem e a razão discursiva. O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento. As imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser. Por isso, seu estudo permite melhor conhecer o homem, “o homem simplesmente”, aquele que ainda não se compôs com as condições da história. Cada ser histórico traz em si uma grande parte da humanidade anterior à história. (2002, p. 8).

Compreende-se que o pensamento simbólico é de essência humana. Todo ser humano pensa. O pensamento se materializa na imagem. Por isso, o ato de pensar é uma atividade que se transforma em obra, que é sempre fruto do pensamento humano. A imagem é uma arte do pensamento, materializada na complexidade da imagem registrada, ou seja, da obra.

A análise arqueológica do discurso: escavando a caixa de ferramenta metodológica

No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2008) apresenta a teoria da Análise do Discurso, numa perspectiva singular da metodologia da pesquisa social. Nesse sentido, pensar em arqueologia não é fazer referência a arquivos soterrados no solo do esquecimento. Em determinado tempo, tal como apontado pelo autor, ela foi relacionada a objetos encontrados no território, soterrados há milhares de anos. Assim, explica:

Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia - para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Desse modo, a arqueologia aqui não concerne à finalidade de disciplina, nem a objetos deixados pelo passado, mas ao sentido restabelecido pelo discurso histórico: é este que importa aos artefatos que são escavados no território da linguagem. A dimensão da arqueologia de Foucault assume sentido polissêmico. Ele se ocupa de assinalar os fragmentos que constituem uma prática arqueológica no modo de operar com o conhecimento. Assim, “a arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 2008, p. 149). Ao descrever os discursos, a arqueologia rompe com a interpretação e com a atribuição de sentidos.

Nessa perspectiva, a arqueologia se ocupa também de possibilitar a análise do objeto-discurso, pois “busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2008, p. 157). Em relação à finalidade, “a arqueologia não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declive suave, os discursos ao que os precede, envolve ou segue” (FOUCAULT, 2008, p. 157). Não há tempo cronológico linear, não é o tempo que precede o discurso, mas o objeto-discurso que emerge em determinado momento e não em outro.

É importante considerar que, na conceituação do que é ou não arqueologia, Foucault vai delimitando a arena do fazer arqueológico como caixa de ferramenta metodológica. De tal modo, “a arqueologia não é ordenada pela figura soberana da obra; não busca compreender o momento em que esta se destacou do horizonte anônimo” (FOUCAULT, 2008, p. 15). Assim, importa não a obra ou o momento de sua emergência, mas o acontecimento que a possibilitou ser o que é. Para finalizar tal conceituação, Foucault (2008, p. 158) afirma:

A arqueologia não procura reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso; ela não se propõe a recolher esse núcleo fugidio onde autor e obra trocam de identidade; onde o pensamento permanece ainda o mais próximo de si, na forma ainda

não alterada do mesmo, e onde a linguagem não se desenvolveu ainda na dispersão espacial e sucessiva do discurso.

Nesse momento, Foucault esclarece que não se faz jus ao desejo, ao vislumbrado, experimentado, almejado pelos próprios homens: a a arqueologia analisa e descreve o discurso-objeto, sem inferir sentidos ou atribuir valores. O autor reforça:

A arqueologia não está à procura das invenções e permanece insensível ao momento (emocionante, admito) em que, pela primeira vez, alguém esteve certo de uma verdade; ela não tenta restituir a luz dessas manhãs festivas, o que não quer dizer que se dirija aos fenômenos médios da opinião pública e à palidez do que todo mundo, em uma certa época, podia repetir (FOUCAULT, 2008, p. 164).

No campo da arqueologia, descreve-se e analisa o discurso-objeto que está posto. Desse modo, aciona-se o nexos existente entre os elementos discursivos. No que diz respeito a esse aspecto, a arqueologia é definida pela metáfora da “árvore da derivação”:

A arqueologia pode assim - e eis um de seus temas principais - constituir a árvore de derivação de um discurso, por exemplo, o da história natural. Ela colocará, junto à raiz, como enunciados reitores, os que se referem à definição das estruturas observáveis e do campo de objetos possíveis, os que prescrevem as formas de descrição e os códigos perceptivos de que ele pode servir-se, os que fazem aparecerem as possibilidades mais gerais de caracterização e abrem, assim, todo um domínio de conceitos a ser construídos; enfim, os que, constituindo uma escolha estratégica, dão lugar ao maior número de opções ulteriores. Na extremidade dos ramos, ou pelo menos no curso de todo um florescimento, ela encontrará “descobertas” (como a das séries fósseis), transformações conceituais (como a nova definição do gênero), emergências de noções inéditas (como a de mamíferos ou de organismo), atualizações de técnicas (princípios organizadores das coleções, métodos de classificação e de nomenclatura). Essa derivação a partir dos enunciados reitores não pode ser confundida com uma dedução que se efetuará a partir de axiomas; não deve, tampouco, ser assimilada à germinação de uma ideia geral, ou de um núcleo filosófico cujas significações se desenvolveriam, pouco a pouco, em experiências ou conceitualizações precisas; finalmente, não deve ser compreendida como uma gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas consequências e ampliaria suas possibilidades.

A árvore de derivação é constituída pela raiz, pelo enunciado reitor. Nos

ramos, encontram-se os conceitos e domínios; os nexos estão nos entremeios.

Como afirmou Foucault (2008):

A arqueologia descreve um nível de homogeneidade enunciativa que tem seu próprio recorte temporal, e que não traz com ela todas as outras formas de identidade e de diferenças que podem ser demarcadas na linguagem; e neste nível, ela estabelece um ordenamento, hierarquias e todo um florescimento que excluem uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente.

Foucault (2008, p. 167)

Portanto, é imprescindível compreender que a homogeneidade enunciativa do discurso-objeto concerne ao ordenamento hierárquico. Pois, “a arqueologia procura desenhar configurações singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 179), o que acontece mediante a metodologia de sua operação arqueológica que separa, analisa, descreve, escava e explicita o achado. Nessa dimensão de natureza metodológica, é importante entender que “a arqueologia:[é] uma análise comparativa que não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 180). Logo, a análise passa por decompor o todo em partes, para que estas sejam acionadas em sua diversidade e unidades, explicitando os achados. O novo que emerge da análise e da descrição empreendidas é uma pesquisa sempre limitada, pois o seu corte enunciativo é empreendido pela natureza temporal, espacial, e total, uma vez que não se prima pela gênese do acontecimento, nem por sua linearidade, mas pela prática discursiva. Pois “a arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos” (FOUCAULT, 2008, p.189).

O discurso é objeto central da arqueologia do saber apregoada por Foucault. Sendo assim, é preciso, antes de tudo, compreender o que ele é. Desse modo, “a análise dos enunciados se efetua, pois, sem referência a um cogito. Não coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz, quem exerce tomando a palavra sua liberdade soberana, ou se submete sem sabê-lo a coações que percebe mal” (FOUCAULT, 2008, p. 139). Assim, não se especula sobre o discurso-objeto analisado; não se prende a contradição do que é ou deixa de ser, assim como não se ocupa do que se quis dizer. Tão somente é o que é: “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho”. A singularidade do

discurso repousa em tudo o que permeia a sua historicidade.

Desse modo, compreende-se que a prática discursiva advém do conjunto de regras que se estabelecem no discurso. Como diz Foucault, “não é nada além e nada diferente de uma reescrita: isto é, na forma mantida da exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (2008, p. 158). Isto porque não cabe ao arqueólogo primar pela origem do discurso, inventar, interpretar, ou se ocupar com o que se quis dizer. Por meio da análise e descrição, promove uma reescrita do que está posto a partir de uma nova perspectiva enunciativa, ou seja, as relações que estão no entremeio da função analítica e descritiva. Para Foucault (2008, p. 171), analisar o discurso é “fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência”.

A visão dos surdos sobre o uso da educação visual

O educador, em sua polivalência, deve promover processo de ensino de acordo com as demandas dos estudantes. Por isso, ele não pode ser homogêneo. Existem necessidades específicas em cada aprendizado, principalmente, quando temos estudantes que são surdos³. É por tratar das demandas pedagógicas para promover uma educação inclusiva que a educação visual se torna preponderante. Esta é extremamente rica no processo de aprendizagem para os surdos, pois eles são visuais, e o texto-imagem ganha centralidade na mediação do conhecimento. Desse modo, destaca-se a afirmação de Carlos, ao evidenciar que “sabemos muito pouco acerca da maneira de lidar com a imagem, como objeto da mediação entre nós e o mundo” (2008, p. 24). Por esse motivo, às vezes, a imagem é desqualificada em detrimento do texto. Para evitar esse menosprezo, é importante argumentar que:

Em vez de circunscrição em torno da centralidade da língua, necessitamos da abertura do campo. Em vez da exclusão da foto e da ilustração, desejamos sua inclusão, bem como de outras produções

³ Usa-se o termo surdo porque não se acredita que essas pessoas sejam deficientes. Elas apenas não possuem a competência de ouvir, por isso, defende-se a distinção entre deficiente, deficientes com surdez e surdos. Não se comunga da possibilidade de relacionar todas as limitações ao termo deficiente.

culturais. Em vez da redução da noção aos limites do texto-escrita-impresso, almejamos novas configurações que possibilitam uma noção capaz de incluir outros textos. Carlos (2002, p. 69)

Carlos defende abrir o campo do uso dos artefatos que centralizam a linguagem, pois a imagem, ilustração, gravura, desenho, charge, fotografia podem ampliar o horizonte de sentido dos educandos. Sabendo que os surdos são possuidores de saberes que, trabalhados, operam um conhecimento sistematizado, é preciso ir além do texto, utilizando as imagens-textos para possibilitar a interação e a socialização dos sujeitos em sua aquisição do conhecimento. Conforme a necessidade da imagem no contexto educacional, é importante destacar que “ver imagens é um ato que deve ser aprendido e ensinado [...] a presença da imagem no cenário da produção, circulação e consumo da cultura local e global expressa também um duplo sentido: o de mediação e o de objeto da aprendizagem” (CARLOS, 2011, p. 16). Sobretudo, quando o público-alvo da educação necessita de aspectos visuais, como os surdos. Nesse sentido, é pertinente o que Carlos aborda sobre o posicionamento do aprendiz:

O cidadão não é mais aquele que somente luta pelo acesso às letras, vendo, no seu domínio, a única ferramenta de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Sua inserção cultural, crítica, política e cognoscível passa, hoje, também pelo acesso e apropriação de outras linguagens, regras e signos. (CARLOS, 2008, p. 32-33).

Nessa perceptiva, a imagem ganha centralidade para os surdos, pois eles compreendem com profundidade como a imagem permeia suas aprendizagens. O texto imagético é muito mais importante do que o texto escrito, pois as normas cultas da língua portuguesa distanciam os surdos do ato de ler. Para estes, é muito mais aprazível ler as imagens do que propriamente o texto pelo texto. Desse modo, o exercício da cidadania é possibilitado pela educabilidade do olhar, que deve estar atento às nuances que permeiam a complexidade do saber e do conhecer por outra vertente que não a textual, mas sim a imagética, visual.

A afinidade dos surdos com a imagem é um incentivo à necessidade da formação do educador para que este fomente *práxis* pedagógica de natureza visual. Nesse sentido, os audiovisuais de modo geral possibilitam a compreensão do conteúdo estudado. Compreendendo desse modo e não de outro, é bastante elucidativo o que é defendido por Carlos (2010), sobre a particularidade do uso da imagem:

Evento cultural e histórico, que marca a presença da imagem na sociedade contemporânea, os educadores envolvidos nos processos educativos podem transformá-la em objeto epistêmico. Quando somos afetados, tocados pela informação visual que é capturada pela visão/sensação/olho, podemos tomar a imagem visual não mais como objeto empírico (em si), mas como objeto epistêmico, gnosiológico, conheável para nós (CARLOS, 2010, p. 86).

Assim, cabe aos educadores transformar a imagem em artefato mediador da aprendizagem, sobretudo quando está ensinando para surdos que possuem aprendizagem visual. Desse modo, o educador deve problematizar, questionar, indagar, desdobrar, desmembrar, desnaturalizar a imagem visual, fílmica, em movimento, estática, virtual, humorística, ou seja, qualquer e toda imagem para alargar o conhecimento dos estudantes.

Defender a imagem visual como promotora da aprendizagem é tão somente reforçar a necessidade epistêmica dos surdos aprenderem pelo visual. Em relação à potencialidade pedagógica do audiovisual, Ferreira afirma:

Os recursos audiovisuais exploram também o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo - distante, alto - baixo, direita - esquerda, grande - pequeno, equilíbrio - desequilíbrio). Desenvolvem um ver com múltiplos recortes da realidade através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmara fixa ou em movimento, uma ou várias câmaras, personagens quietas ou em movimento, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes a reforçar o que foi dito, o que foi narrado, a história que foi contada. (Ferreira, 2010, p. 23).

Por conseguinte, são múltiplas competências e habilidades engendradas com o uso do audiovisual. Ao serem problematizadas, potencializam o conhecimento. De todo modo, não é o ver pelo ver, não é uma coisa no lugar de outra, não é “enrolação”, não é o professor se eximindo de sua função em ensinar. Tampouco é o audiovisual pelo audiovisual. É abordar temáticas diversas com ferramenta que permeia a pluralidade de saberes, que possibilita os múltiplos olhares. A finalidade do professor, ao trabalhar com determinado audiovisual e imagens específicas, é destacar a possibilidade de percepções. Os múltiplos olhares dimensionam a pluralidade existente na singularidade do artefato pedagógico do audiovisual.

A educação visual é de sobremaneira importante para os surdos. Desse modo, cabe ao educador fazer uso adequado da riqueza existente dos audiovisuais, ainda mais com o advento da tecnologia que coloca tudo ao alcance em um clique. As tecnologias da informação e da comunicação, por meio da internet, têm promovido veloz circularidade de audiovisuais. Em fração de segundos, a imagem circula o mundo. Melo (2018, p. 58) acredita que:

O fato dos audiovisuais serem usados no contexto escolar proporcionam um envolvimento maior dos estudantes no processo de aprender, porque eles se tornam os protagonistas de suas aprendizagens, principalmente porque os recursos audiovisuais promovem a autonomia, a criatividade e a produção e, conseqüentemente, a construção de outras habilidades e competências necessárias para se fazer jus aos avanços tecnológicos midiáticos que proporcionam a circulação do conhecimento.

Logo, o uso pedagógico dos audiovisuais no contexto escolar promove o engajamento de todos no momento da leitura, da compreensão, do estudo, da problematização e da reconstrução do conhecimento. O educador exerce a função de mediador da ampliação do conhecimento. Melo (2018) enfatiza que a prática pedagógica com os audiovisuais, possibilita envolvimento maior na construção do conhecimento:

As práticas pedagógicas com o uso dos audiovisuais têm possibilitado um momento efervescente de diálogo entre o professor e os estudantes. O professor sempre escandindo dos estudantes, sua compreensão acerca do discurso, das imagens, da existência, da presença e da percepção que permeiam as múltiplas linguagens que contribuem para que haja uma prática pedagógica inovadora no contexto escolar que vai além das funções ilustrativas, decorativas, comunicativas, figurativas, de suporte e assumem as funções de mediação, fonte e conhecimento na reelaboração do conhecimento (MELO, 2018, p. 25).

Quando o educador possui motivações para inovar no contexto escolar, e a escola disponibiliza condições viáveis de trabalho, com recursos tecnológicos, o educador constrói com o coletivo dos estudantes. Os surdos possuem competências e habilidades de natureza tecnológica que devem ser exploradas pedagogicamente, para que sejam protagonistas dos saberes empreendidos.

Defendem-se os audiovisuais na perspectiva da educação, justamente pela dimensão do alcance da tecnologia da informação e da comunicação, que permeia a

circularidade das imagens, sejam estas visuais, virtuais, estáticas, em movimento. Toda e qualquer imagem, a depender do seu suporte, corrobora com o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, sobretudo, para os estudantes surdos. Nesse sentido, Melo (2018, p. 63) argumenta:

As possibilidades pedagógicas por meio dos recursos midiáticos de natureza audiovisual viabilizam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso é possível quando se compreendem as possibilidades e as potencialidades enunciativas dos audiovisuais, que colaboram para a produção do conhecimento e se rompe com a ideia de que a imagem visual é apenas ilustrativa, decorativa, ocupante de espaço dispersivo. A imagem visual é um artefato cultural, constituída e constituinte do discurso pedagógico por meio dos seus nexos pedagógicos.

Os nexos pedagógicos que entrelaçam a educação visual corroboram para que os educandos possam apreender as nuances conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos trabalhados e problematizados em sala de aula, é uma prática essencialmente transdisciplinar, tal como Melo (2018, p. 62) assinala:

Os audiovisuais são, por natureza epistêmica, transdisciplinares, interdisciplinares e multidisciplinares e provocam rupturas na disciplinaridade do conhecimento, pois, a depender do *modus operandi* que o professor realizar, um audiovisual pode ser trabalhado em várias áreas do conhecimento concomitantemente.

Nesse sentido, é urgente a formação dos educadores para trabalhar com os audiovisuais em sala de aula, promovendo, sobretudo para os estudantes surdos, a educabilidade do olhar e a prática da pedagogia crítica da visualidade (CARLOS, 2010). Como é vivenciado com os estudantes surdos no contexto da sala de aula, com uma imagem, do tipo charge, dá para problematizar com profundidade questões envolvendo os mais variados contextos e dimensões. A imagem não é ato isolado, é prática que ressignifica a aprendizagem, dependendo do *modus operandi* empregado no momento de contextualização e problematização, a partir da intencionalidade pedagógica e por meio da singularidade dos olhares dos estudantes surdos que, quando se posicionam, colaboram à pluralidade de visões e à extensão dos horizontes do conhecimento.

Assinalações conclusivas

Este estudo abordou a análise dos artefatos visuais nos processos de ensino e aprendizagem, indicando que ambos ocorrem, simultaneamente, com o dialogismo da escansão do conhecimento, o qual é reconstruído por meio de *práxis* pedagógica que media a análise, descrição e explicitação da potencialidade cognoscível através da imagem visual. Situação que remete ao método de ensino de Paulo Freire, em *Educação como prática da liberdade*, quando ele usou o desenho e a fotografia para problematizar e contextualizar o processo de conscientização dos sujeitos analfabetos que precisavam se apropriar do universo da escrita.

A necessidade da prática da educação visual para os surdos emerge no contexto educacional. Os educadores devem estar habilitados para fazer uso dos audiovisuais e dos artefatos a eles relacionados, os quais precisam de saberes apropriados para serem mediados. Longe de servirem como substitutos de outras práticas, são ferramentas que evidenciam as múltiplas possibilidades pedagógicas.

Abordou-se, também, a necessidade da formação do educador para que ele exerça a educação visual, sobretudo, quando tem estudantes surdos na sala de aula, pois os surdos possuem uma aprendizagem fundamentalmente visual. Desse modo, a educação visual deve ser mediada com proatividade e conhecimento epistêmico sobre o como, o porquê e o para que se usa a ferramenta pedagógica do audiovisual em geral, e da imagem, em particular.

Os estudantes surdos têm olhar bastante aguçado. Muitos solicitam do educador o uso de imagens em produção de *slides*, cartilhas, textos-imagéticos, ou seja, audiovisuais que permeiem a problematização dos conteúdos para reconstrução do conhecimento, para argumentar e contra-argumentar sobre o que está posto no signo imagético. A imagem ganha centralidade na mediação do conhecimento, tendo em vista que os surdos, não necessariamente, possuem domínio da norma culta escrita, pois a língua materna deles é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Precisam fazer uso da escrita do idioma português, mas deveriam ter uma gramática própria, já que a língua portuguesa é muito complexa em suas normas, regras, formas e conteúdos.

Como argumentamos ao longo do texto, a formação do educador deve se dá em um duplo movimento: para o uso dos artefatos midiáticos, ou seja, para a prática da educação visual, e também para o domínio da Libras. Por isso, o educador deve se manter em formação permanente.

A imagem, em particular, assim como o audiovisual em geral, potencializa o conhecimento, devendo ser mediada com intencionalidade pedagógica, no contexto educacional. Desse modo, torna-se imprescindível viabilizar uma formação complexa, tal como os estudantes surdos precisam. São necessários educadores polivalentes que deem conta das demandas que emerge no contexto da sala de aula.

Por meio da análise arqueológica do discurso foi possível empreender a análise, a descrição e a explicitação do que a educação visual promove pedagogicamente, sobretudo, quando tratamos da educação para os surdos. Estes possuem aprendizagem fundamentalmente visual, e ela não deve ser tratada de qualquer forma. Desse modo, compreendemos que a imagem, assim como o audiovisual, corrobora com a aprendizagem significativa, sobretudo dos surdos.

Nesse sentido, foi possível assinalar no decorrer dessa reflexão a curiosidade epistemológica que subsidiou este estudo. Ela foi pautada na compreensão de como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos, através da imagem e dos audiovisuais que permeiam as problematizações, indagações, conversações, escansão do saber contido em imagem que se pluraliza com a participação e o envolvimento de todos no contexto da sala de aula.

Os audiovisuais devem se enquadrar como disciplina nos cursos de formação pedagógica para despertar e possibilitar aos educadores a aquisição de competências e habilidades necessárias para atuarem com eficiência no contexto educacional. Não basta está estipulado na legislação educacional a importância dos audiovisuais, se os educadores não souberem fazer uso deles pedagogicamente.

Por conseguinte, o esforço aqui empreendido sobre a reflexão da potencialidade da imagem, e dos audiovisuais, como potencializadora da aprendizagem para os surdos, torna-se preponderante. Por fim, não se pretende encerrar aqui esta discussão. Deixamos espaços para a curiosidade epistemológica de outros pesquisadores, desejando que a conversa possa continuar.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 29 dez. 2018.
- CARLOS, Erenildo João. O texto em questão: re-significação conceitual e implicações pedagógicas. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 61-73, 2002.
- CARLOS, Erenildo João. O emprego da imagem no contexto do livro didático de língua portuguesa. **Temas em Educação**. Políticas e práticas curriculares em tempo de globalização. v. 15, n. 1, João Pessoa: p. 87-100, UFPB, 2006.
- CARLOS, Erenildo João. Introdução: a importância do ato de ver. In: CARLOS, Erenildo J. e VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- CARLOS, Erenildo João (Org.). **Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma Pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010.
- CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**. Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FERREIRA, Eurico Costa. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. (Dissertação de Mestrado em Ensino em História e Geografia 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário 2009/2010). Universidade do Porto. 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, et. al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>>. Acesso em 26 de dez. 2018.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. O uso pedagógico do audiovisual. **Revista Discurso & Imagem Visual em Educação - RDIVE**, v. 3, p. 38-65, 2018.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991

RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

TURAZZI, Maria Inez. **Iconografia e Patrimônio: o catálogo da exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009.