

A Imagem no Contexto Pedagógico: O artefato visual para os surdos

The Image in the Pedagogical Context: The visual artifact for the deaf

Maria Aparecida Vieira de Melo¹

Ricardo Santos de Almeida²

Resumo

A educação visual para os surdos é de, sobremaneira, importante para o processo de aprendizagem destes sujeitos. Desta feita, a educação visual nesta investigação ganha centralidade, tendo por finalidade analisar os artefatos visuais para o processo de ensino e aprendizagem, descrever a percepção dos surdos em relação a aprendizagem por meio do audiovisual, e especificamente, explicitar os achados em relação a aprendizagem mediada pela educação visual. A curiosidade epistemológica deste estudo pauta-se em saber: como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos em sua percepção? Metodologicamente a investigação está ancorada na teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2008). As reflexões teóricas estão ancoradas em Carlos (2008; 2017; 2018) Maciel (2014), Santella (1999) e outros que se ocupam de dialogar sobre a educabilidade do olhar e a pedagogia crítica da visualidade. É importante ressaltar que os surdos não só consideram a educação visual como preponderante como necessitam dela, logo, os educadores devem adaptar os materiais didáticos para as 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.

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 Foucault 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.

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

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

2 Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Alagoas e da rede pública municipal em Porto Calvo/AL, Brasil. E-mail: ricardosantosal@gmail.com

1 Introdução

Abordar a especificidade do processo de ensino e aprendizagem é necessário, mediante a necessidade que emerge do público-alvo. A polivalência do ser professor, requer deste, uma formação continuada e permanente. A diversidade dos estudantes, enquanto público-alvo do professor demanda deste um saber específico, isto porque a formação não pode dar conta de todas as demandas que são suscitadas pelos estudantes que lhes são a matéria-prima de seu labor.

Compreendendo que o professor deve atualizar-se constantemente, é bem verdade que seja na prática do exercício docente que se capacitará ainda mais, por isso, que a formação continuada amalgamada com a prática docente exerce a simbiose do processo de ensino e aprendizagem, permeando assim uma aprendizagem significativa.

A finalidade deste estudo é analisar os artefatos visuais para o processo de ensino e aprendizagem, descrever a percepção dos surdos em relação a aprendizagem por meio do audiovisual, e especificamente, explicitar os achados em relação a aprendizagem mediada pela educação visual. A curiosidade epistemológica deste estudo pauta-se, a saber: como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos em sua percepção? Metodologicamente a investigação está ancorada na teoria da análise do discurso de Michel Foucault (2008). As reflexões teóricas estão consubstanciadas em Carlos (2006; 2008; 2010; 2011) e outros autores que dialogam sobre a educabilidade do olhar, a pedagogia crítica da visualidade, do audiovisual e da imagem visual.

Este estudo pretende assinalar alguns pressupostos enunciativos, a saber: primeiro, abordar a prática pedagógica sobre a dimensão da formação docente em serviço; segundo, especificar as demandas legais para a aprendizagem dos estudantes surdos; terceiro, descrever as especificidades da imagem no processo educativo; quarto, analisar a caixa de ferramenta metodológica da análise do discurso; quinto, explicitar a percepção dos estudantes surdos sobre a educação visual, e por fim, enunciar a percepção dos surdos sobre a educação visual.

Porquanto, espera-se que esta reflexão empreendida subsidie outras, afim do destaque aos saberes que estão inerentes nos audiovisuais em geral, e particular, na imagem visual, como recurso didático importante para promoção da aquisição do conhecimento epistemológico que deve ser reconstruído paulatinamente no contexto educacional.

2 A Formação Continuada em Serviço: o Fazer Pedagógico

A formação docente acontece num duplo movimento: formação inicial, continuada e a formação 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 que o professor formador suscite dos estudantes a ida ao campo de

pesquisa. Já a formação no ato, o saber é famigerado a depender da demanda que emerge do contexto educacional, este 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”. Deste modo, o fazer-se educador é um processo constante que se postula na prática, ou seja, na ação do cotidiano, no labor pedagógico diário que se pratica cotidianamente, através da ação e da reflexão da práxis pedagógica.

Identificamos que ao longo do exercício docente os saberes que não são iguais entre estudantes e mestres vão permeando um novo saber, ou seja, 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. Desta feita, Lima (2001, p. 32) permeia a nossa compreensão ao assinalar que “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”. Nesta perspectiva, é sabido que o conhecimento sistematizado não se basta tão somente com a fundamentação teórica, é preciso refletir sobre como este conhecimento é operacionalizado. Assim, a práxis pedagógica tende por finalidade especificar a complexidade que se pauta 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 educativo. Desta maneira, é importante assinalar o que está preconizado por Ribeiro (1991, p. 30), ao evidenciar que:

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 é de natureza essencialmente humana, pois acontece 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 tem a educação como promotora do vir a ser mais.

Compreender a especificidade da indissociabilidade entre teoria e prática é essencialmente fundamental, pois ambas são inseparáveis, uma é a base da outra, ou seja, a teoria precisa dos saberes que circundam no cotidiano, oriundos das experiências e vivências, logo, da essência da prática. Desta feita, é pertinente considerar esta indissociabilidade entre a teoria

e a prática, tal como está preconizado por Guimarães *et al* (2007, p. 32), mencionando que:

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 que atuam no contexto educacional são influenciados pelas demandas que emergem no chão da escola, pois a diversidade presente carece de competências e habilidades outras que muitas vezes a teoria não dá conta, assim como a prática necessita dos saberes teóricos que emergem dos saberes que são construídos coletivamente, por isso, que a teoria e a prática são essencialmente necessárias para a formação docente que necessita ser permanente. Assim, Guimarães *et al* (2007, p. 33) nos afirmam que:

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 no processo formativo, permeia a reflexão das práticas e teorias que misturadas em um único processo corroboram com a aprendizagem significativa tanto do educador que educa quanto do educando que aprende, isto acontece com as problematizações e reflexões acerca do que se passa, do que se constitui no exercício da reflexão dos processos educativos, dos saberes refletidos e das conclusões e incertezas a que se chegam, isto tudo, emerge das demandas que suscitam no contexto educacional.

Nesta complexidade dialógica que emerge no contexto educacional, o educador não pode ficar isento da formação continuada, como afirma Nóvoa (1991, p. 30) sobre a formação continuada que “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 que a pesquisa e a formação são essenciais na prática do saber/fazer no contexto da práxis docente, que sempre concerne com a interação entre os seres humanos que interagem socialmente entre si, em prol do saber que se constrói e reconstrói neste terreiro formativo.

3 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 menos, por não ter

o domínio da norma culta do português e nem há razão para ter, tendo em vista que a sua língua materna é a Língua Brasileira de Sinais, a Libras.

Legalmente a Libras é instituída no contexto educacional e os educadores devem dela ser sabedores. Assim como é importante que todos os educadores possuam o domínio das Libras para promover a inclusão social de pessoas com surdez no contexto educacional e assim facilitasse o seu processo de aprendizagem, desde educação infantil.

Ressalta-se que a legislação garante uma educação inclusiva e assim é importante que os educadores no processo da formação tanto inicial quanto continuada possam adquirir tais competências e habilidades, para promover esta educação. Deste modo o aporte legal apregoadado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 e inciso III afirma sobre o “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 estando estes incluídos também no processo, pois como que não sabendo Libras devo atuar com pessoas surdas? Os intérpretes substituem o professor, este que é o habilitado para ensinar tais conteúdos e não outros? Em quem as pessoas surdas prestam atenção ao professor ou ao intérprete? Não se pretende responder tais questionamentos, é apenas uma problematização para refletirmos sobre o fato de que não basta a educação inclusiva está preconizada na 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, o ensino de Libras nas instituições públicas de ensino, tal como consta em seu Art. 3º assinalando sobre “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” (Lei n. 10.436, 2002). O tratamento adequado somente é possível estando o professor habilitado em Libras para assim incluir as pessoas surdas no processo de aprendizagem, pois quando o professor não tem o domínio específico, o intérprete de Libras divide com ele sua responsabilidade, e assim, nos questionamos: o modo de compreensão do intérprete é do mesmo modo do educador? A transmissão do que está sendo enunciado pelo educador é processada na mesma 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-pedagógica assumir para contemplar a necessidade de aprendizagem de ambos? Logo, é complexo o processo de ensino, pois a primeira barreira a superar nesta dinâmica é a homogeneidade no ato do ensinar. O educador deve tornar-se 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” (Decreto n. 5.626, 2005). Assim sendo, todos os professores devem ser formados e em qualquer escola pública devem atuar intérpretes para promover a inclusão de pessoas surdas ao direito a igualdade de oportunidade para ter acesso e permanência a educação, enquanto direito de todos.

É preciso urgentemente despertar a consciência da gestão educacional da necessidade de disponibilizar em todas as escolas públicas um intérprete que possa atuar na mediação do conhecimento dos estudantes que são surdos, para que estes possam se desenvolver com condições de igualdade aos ouvintes para que a aprendizagem se efetive. Garantir o intérprete na instituição de ensino regular pública é um dever, tal como está preconizado 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 (Decreto n. 5.626, 2005).

Desse modo, a educação pode ser 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 da necessidade emergente no processo de aprendizagem, inclusive para as pessoas surdas. Então em toda escola pública o atendimento educacional especializado deve ser ofertado, aqui se defende para os surdos, mas é para todas as necessidades que se enquadram na educação especial.

Já na Lei 10.436/2002 preconiza em vários artigos a formação de professores para Libras, tal como podemos ver nos artigos que seguem:

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 (Lei n. 10.436, 2002).

Logo, a lei em vigência preconiza a responsabilidade das instituições de ensino superior para formar os professores para atuar nas escolas e assim atender a quem precisa, inclusive 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 a permanência quando responsabiliza a gestão educacional na promoção do acesso e, sobretudo, da permanência, a saber, em seus artigos que seguem:

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. 27 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. (Decreto n. 5.626, 2005).

Assim sendo, a aprendizagem é viável mediante a atuação didática dos educadores que possuem metodologia específica para promoção da inclusão, assim como os recursos pedagógicos que subsidiam a práxis pedagógica dos educadores, por isso que a imagem é um dos artefatos visuais que mais permeiam o processo de ensino e aprendizagem, assim o educador deve saber fazer uso dos artefatos da educação visual com audiovisual que possibilite a aprendizagem na sua prática.

4 A Educação Visual: a Imagem como Mediadora do Conhecimento

A educação é complexa. Esta acontece por meio da intencionalidade do educador. De tal

modo que tudo o que seja usado no processo de ensino seja para permear a aprendizagem do aprendiz. Considerando, tal pressuposto enunciativo é interessante também assinalar que a imagem é rica em possibilidades didáticas. Sendo assim, não se pode usar a imagem apenas como ilustração, mas como algo muito mais que ilustrador, deve-se usar a imagem como recurso didático promotor da aprendizagem que se dá por meio dos signos que estão no lugar de outra coisa que não seja ela mesma.

A aprendizagem dos surdos é visual. Então, os textos longos, com palavras rebuscadas, com pontuações, acentuações e entonações são dispensados do processo de ensino, haja vista, que o português não é a língua materna das pessoas surdas, embora elas tenham que fazer uso em sua escrita, daí seria interessante se ter uma gramática própria. A Libras deve ser a língua oficial a ser usada na promoção do ensino no contexto educacional. Deste modo, as imagens não possuem regras, classificações, normas, gramática e ortografia. A imagem é complexa e permeia a compreensão do conteúdo trabalhado, pois o sentido e significado lhes são atribuídos conforme a percepção das pessoas surdas. Neste procedimento educativo cabe ao educador mediar e alargar a compreensão que se tem e que é atribuída ao conteúdo ensinado. Assim a aprendizagem é visual. Isso porque as pessoas surdas captam muito mais com o olhar do que é imagético do que o texto puramente com as letras. Deste modo, no que concerne à aprendizagem visual Skliar (2001, p. 126) explica que:

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 significação 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 idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescindem 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, signos, este último é uma coisa no lugar de outra coisa que não é a própria coisa, mas tão somente a representação daquela coisa. Deste modo, 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 cronológico dos acontecimentos que colocaram a imagem visual como promotora da aprendizagem, como suporte, como mediação, como ilustração, como gravura, como uma coisa no lugar de outra, como mostra das palavras pronunciadas e não ouvidas, a materialidade das coisas ditas. Interessa-nos tão

somente enunciar que a imagem vem sendo usada para o ensino às pessoas surdas desde da Idade Antiga.

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

A particularidade da imagem é complexa em sua polissemia de entendimento, mediante a tudo que constitui a imagem. Deste modo, a imagem ganha centralidade no processo de ensino por permear a compreensão do conhecimento sistematizado. É importante mencionar o que Turazzi (2009, p. 50), descreve sobre a imagem:

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.

Assim, o suporte visual é essencialmente importante para aprendizagem dos surdos, isto porque, a imagem é o signo, este é algo no lugar de outra coisa, especificidade que representa a coisa em si. De tal modo, é compreendido que a imagem representa o objeto a ser estudado, ou seja, quando tratamos de qualquer conhecimento sistematizado devemos fazer uso da imagem para que esta materialize tal saber empreendido.

Ao tratarmos sobre a materialidade do conhecimento ou a sua existência, haverá sempre uma imagem que possa ser acionada para representar imagetivamente do que o que se está falando. Deste 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 a própria imagem sugere. Logo, uma única imagem pode ter múltiplos olhares e estes atribuir-lhes vários sentidos e significados, uma imagem nunca é o que parece ser, é sempre mais do que o nosso olhar pode ver.

Nesta perspectiva, é viável assinalar o quanto que a imagem é promotora do conhecimento,

a ser sistematizado, pois a sua polissemia é perpassada pela mediação de quem quer extrair um saber e não outro, por isso que sua singularidade é também pluralidade, tendo em vista que a atribuição de sentidos e significados correlacionam saberes múltiplos. Deste modo, ressaltasse o que está apregoado por Joly sobre esta façanha da imagem exercer este duplo movimento, assim:

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 a imagem seja a linguagem escrita primeira registrada nas artes rupestres. Assim, a imagem é um artefato pedagógico rico de possibilidades múltiplas de aprendizagem, sobretudo, para o coletivo das pessoas surdas que acionam a imagem como mediadora rica do conhecimento, isto porque a educabilidade olhar é essencialmente aguçada. Neste mesmo 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 colabora ao enunciar que:

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 uma função, possuindo uma versatilidade na sua mediação, tal como é denominada na sua mediação. Dito de outro modo, a função que a imagem exerce no campo da educação não é da mesma natureza que no campo da economia.

Há quem acredite que a educação visual para os surdos é importante para permear a aquisição do conhecimento, de tal modo, preconiza Lebedeff (2010) ao enunciar que “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 se faça jus a atividades visuais e letramento visual é preciso que o educador esteja sensível a causa, 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 com a imagem não é, se não, uma explicitação do que é realmente a imagem. Pois todo ser humano é imagetivamente visual. Dito de outro modo, a palavra é materializada pela imagem pensamento, ao enunciar “não pense em uma manga!” De imediato você involuntariamente pensa na manga, seja esta a manga fruta ou a manga de uma blusa, a imagem pensamento será formulada a depender do contexto em que circunda o enunciado. Desta feita, é importante o que está assim afirmado por Eliade (2002, p. 8), mencionando que:

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.

Compreende-se que o pensamento simbólico é de essência humana. De todo modo, todo ser humano pensa. O pensamento se materializa na imagem. Por isso que o ato de pensar é uma atividade que se transforma em obra, toda e qualquer obra é fruto do pensamento humano, e a imagem de natureza visual é uma arte do pensamento, materializada na complexidade da imagem registrada, ou seja, da obra.

5 A Análise Arqueológica do Discurso: Escavando a Caixa de Ferramenta Metodológica

No livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2008) assinala a teoria da análise do discurso, numa perspectiva singular da metodologia da pesquisa social. Deste modo pensar em arqueologia não é de todo modo achar que seja arquivos soterrados no solo do esquecimento. Tal como Foucault se referiu sobre a arqueologia em um determinado tempo foi considerada como objetos encontrados no território, de milhões de anos que estariam soterrados. Assim, explica

Havia um tempo era 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).

Então, a arqueologia aqui abordada não concerne a finalidade de disciplina, nem de objetos deixados pelo passado, mas pelo sentido restabelecido pelo discurso histórico. Então é o discurso que importa aos objetos que são escavados no território da linguagem.

A dimensão da arqueologia para Foucault assume uma polissemia, pois ele se ocupa de assinalar os fragmentos que constitui uma prática arqueológica no modo de operar com o conhecimento. Deste modo, “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.

Nesta perspectiva de descrever discursos, a arqueologia se ocupa também de possibilitar a análise do objeto-discurso, a saber “A arqueologia 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) tem ainda por 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). Deste modo, não há um tempo cronológico linear, não é o tempo que precede o discurso, mas sim o objeto-discurso que emerge em um tempo e não outro.

É importante considerar que na conceituação do que é e do que não arqueologia, Foucault vai delimitando a arena do fazer arqueológico enquanto 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). Neste sentido, importa entender que não é a obra e nem o momento de sua emergência, mas sim o acontecimento que tornou ser o que é. Para finalizar tal conceituação do que é a arqueologia, Foucault (2008, p. 158), assinala que:

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.

Neste momento, é esclarecido por Foucault que não se faz jus ao cogito, ao desejo, ao vislumbrado, experimentado, almejado pelos próprios homens, ou seja, a arqueologia analisa e descreve o discurso-objeto, não inferindo sentidos ou lhes atribuindo valores, sentidos e significados, é o que é. Pois em sendo assim, é assinalado por Foucault reforçando justamente o que não cabe a arqueologia se ocupar. Desta feita:

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).

Não há o que inventar no cogito ou nas emoções, não se repete o que se deseja. No campo

da arqueologia se descreve e analisa o discurso-objeto que está posto. Descrevendo deste modo o que se relaciona, aciona, o nexos existente entre os elementos do discurso-objeto. Neste aspecto discursivo a arqueologia é definida pela metáfora da “árvore da derivação” por Foucault (2008, p. 166) do seguinte modo:

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, cuja é o enunciado reitor, nos ramos encontram-se os conceitos e domínios, assim os correlatos, os nexos que estão nos entremeios. Desta feita, é como Foucault (2008, p. 167) enunciou sobre:

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.

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). Isto acontece mediante a metodologia de sua operação arqueológica que separa, analisa, descreve, escava e explicita o achado. Pois nesta 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 é decompor o todo em parte, para que as partes sejam acionadas em sua diversidade e unidades, explicitando os achados, ou seja, o novo que emerge da análise e 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 apregoado por Foucault. Em sendo assim, é preciso antes de tudo, compreender o que é. Deste 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). Desta feita, não se cogita sobre o discurso-objeto analisado, não se prende a contradição do que seja ou deixa de ser, assim como não se ocupa do que se quis dizer, tão somente é o que é. Porquanto, é importante assinalar a assertiva preconizada por Foucault (2008, p. 145) “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 está amalgamada com tudo o que permeia a sua historicidade.

Deste modo, compreende-se que a prática discursiva advém do conjunto de regras que se estabelece no discurso. Pois 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, mas por meio da análise e descrição promover uma reescrita do que está posto sob uma nova perspectiva enunciativa, ou seja, as relações que estão no entremeio da função analítica e descritiva. Pois analisar o discurso para Foucault (2008, p. 171) 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”.

6 A Visão dos Surdos sobre o Uso da Educação Visual

Pedagogicamente enunciando, é importante ressaltar que o educador em sua polivalência deve promover um processo de ensino de acordo com as demandas dos estudantes. Então, nesta perspectiva, não se pode fazer jus a um processo de ensino homogêneo, sabendo que os estudantes possuem necessidades específicas para aprender, principalmente, quando em sala de aula temos estudantes que são surdos³.

Pois bem, é por tratar das demandas pedagógicas para promover uma educação inclusiva que a educação visual se torna preponderante. A educação visual é extremamente rica no processo de aprendizagem para os surdos, pois eles são visuais, o texto-imagem ganha centralidade para mediação do conhecimento. Deste modo, destaca-se o que está enunciado

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

por 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 isso, que as vezes, a imagem passa a ser desqualificada em detrimento do texto-texto. Para reforçar tal pressuposto enunciativo é importante mencionar o que Carlos (2002, p. 69) argumenta:

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 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 nos orienta a abrir o campo do uso dos artefatos que centralizam a linguagem, pois a imagem, ilustração, gravura, desenho, charge, fotografia podem escandir o horizonte de sentido dos educandos, tendo em vista que os surdos são possuidores de saberes que trabalhados operam um conhecimento sistematizado, mas para tal não se deve fazer tão somente o uso do texto pelo texto, é preciso 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 ressaltar o que Carlos enuncia sobre o uso da imagem, pois “ver imagens é um ato que deve ser aprendido e ensinado, e que 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 suscita aspectos visuais, como os surdos precisam.

A necessidade emergente dos surdos que aprendem visualmente suscita artefatos pedagógicos como o uso da imagem. De tal modo, os surdos precisam da educação visual, por isso é pertinente o que Carlos aborda sobre o posicionamento do aprendiz, sendo assim:

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, pp. 32-33).

É nesta perceptiva que a imagem ganha centralidade para os surdos, pois eles compreendem com profundidade o quanto que a imagem permeia a sua aprendizagem, o texto imagético para os surdos é muito mais importante do que o texto escrito, isto porque as normas cultas da língua portuguesa distanciam os surdos do ato de ler, porquanto é muito mais apazível para os surdos ler as imagens do que propriamente o texto pelo texto. Deste modo, o exercício da cidadania é escandido pela educabilidade do olhar, um olhar que esteja atento as nuances que permeiam a complexidade do saber e do conhecer por outra vertente que não a textual, mas sim a não verbal, a imagética, a visual.

O enunciado dos surdos sobre a imagem é provocativo à necessidade da formação do educador para que este fomente uma práxis pedagógica de natureza visual. Neste sentido, os audiovisuais de modo geral possibilitam a compreensão do conteúdo estudado. Compreendendo deste modo e não de outro, é bastante elucidativo o que é defendido por Carlos, a saber 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, conhecível para nós (Carlos, 2010, p. 86).

Porquanto, cabe aos educadores transformar a imagem em um artefato mediador da aprendizagem, sobretudo quando está ensinando para surdos que possuem uma aprendizagem visual. Deste modo, o educador deve problematizar, questionar, indagar, escandir, 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. Deste modo, preconiza-se a potencialidade pedagógica do audiovisual consubstanciado por Ferreira (2010, p. 23), a saber:

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.

Por conseguinte, são múltiplas competências e habilidades empreendidas com o uso do audiovisual, que ao serem problematizadas potencializam o conhecimento. De todo modo, não é o ver pelo ver, não uma coisa no lugar de outra, não é enrolação, não é o professor se eximindo de sua função em ensinar, não é o audiovisual pelo audiovisual, mas sim é abordar temáticas diversas em uma única ferramenta que permeia a pluralidade de saberes, que possibilita os múltiplos olhares, assinalar o que estão vendo, é a intencionalidade do professor em trabalhar com determinado audiovisual e determinadas imagens que permeiam a escansão do saber. Os múltiplos olhares dimensionam a pluralidade existente na singularidade do artefato pedagógico dos audiovisuais.

A educação visual é de sobremaneira importante para os surdos. Deste modo, cabe ao educador fazer uso adequado da riqueza existente dos audiovisuais, ainda mais com o

advento da tecnologia que tudo está ao alcance de um clique. As tecnologias da informação e comunicação por meio da internet tem promovido uma circularidade de audiovisuais alastradamente, 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 escansão do conhecimento. Melo (2018) enfatiza que a prática pedagógica com os audiovisuais, possibilitam um envolvimento maior na construção do conhecimento, a saber:

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, quando a escola disponibiliza condições viáveis de trabalho, quando há recursos tecnológicos, o educador para além de usar também constrói, e não constrói sozinho, mas sim 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 visual, justamente pela dimensão do alcance da tecnologia da informação e comunicação, que permeia a circularidade das imagens, sejam estas visuais, virtuais, estáticas, em movimento, ou seja, 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. Neste sentido, Melo (2018, p. 63) argumenta que

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, enunciando que:

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.

Porquanto, é urgente a formação dos educadores em serviço 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). Tal como é vivenciado com os estudantes surdos no contexto da sala de aula, com uma imagem, do tipo charge, dá para problematizar com profundidade sobre questões dos mais variados contextos e dimensões, não é um ato isolado, é uma prática que ressignifica a aprendizagem significativa, dependendo do *modus operandi* que lhe é empreendida no momento de contextualização, problematização com intencionalidade pedagógica e por meio da singularidade dos olhares dos estudantes surdos que, quando todos se posicionam a visão se pluraliza e o conhecimento se alarga em horizontes dos múltiplos olhares.

7 Assinalações Conclusivas

Tal como foi empreendido até aqui, este estudo possibilitou a análise dos artefatos visuais para o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, é pertinente empreender que o processo de ensino e aprendizagem ocorrem simultaneamente com o dialogismo da escansão do conhecimento que é reconstruído por meio da práxis pedagógica que media a análise, descrição e explicitação da potencialidade cognoscível através da imagem visual. Processo visualmente possível, basta lembrarmos do 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 com muita precisão, por isto os educadores devem está habilitados para fazer uso dos audiovisuais, os artefatos visuais, precisam igualmente de saberes apropriados para serem mediados, não é algo no lugar de outro, é uma ferramenta pedagógica que escande com as múltiplas possibilidades pedagógicas.

Foi possível também dialogar sobre 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 essencialmente visual. Deste modo, a educação visual deve ser mediada com proatividade e conhecimento epistêmico sobre o como, o por quê e o para que se usa a ferramenta pedagógica do audiovisual em geral, e da imagem, em particular.

Os estudantes surdos tem um olhar bastante aguçado, muitos solicitam do educador para usar imagens em produção de slides, de 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, ou seja, a imagem ganha centralidade na mediação do conhecimento, pois os surdos não possuem domínio da norma culta escrita, isto é, da língua portuguesa, isto porque a sua língua materna é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), embora precisem fazer uso da escrita, a qual deveria ter uma gramática própria, já que a língua portuguesa é muito complexa em suas normas, regras, formas e conteúdos.

Como foi possível vislumbrar, de tal modo, que a formação do educador deve se dá em um duplo movimento, a saber: a formação para o uso dos artefatos midiáticos, ou seja, a prática da educação visual e também para o domínio da Libras, por isso que o educador deve manter-se em formação permanente.

A imagem, em particular, assim como os audiovisuais em geral, são potencialidades do conhecimento que devem ser mediadas com intencionalidade pedagógica no contexto educacional. Deste modo, torna-se imprescindível viabilizar uma formação complexa, tal como os estudantes de surdos precisam, de educadores polivalentes que deem conta da necessidade 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 uma aprendizagem essencialmente visual e não deve ser tratada de qualquer forma no contexto da sala de aula. Deste modo, compreendemos que a imagem, em particular e o audiovisual, em geral corroboram com a aprendizagem significativa, sobretudo dos surdos.

Neste sentido, foi possível assinalar no decorrer desta reflexão a curiosidade epistemológica que subsidiou este estudo, pautada na compreensão de como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos em sua percepção, através da imagem e dos audiovisuais que permeiam as problematizações, indagações, conversações, escansão do saber contido em uma 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 empreender aos educadores competências e habilidades necessárias para atuarem com eficiência no contexto educacional, pois não basta está preconizado na legislação

educacional a importância dos audiovisuais, se os educadores não saberem fazer o uso deles pedagogicamente, ainda mais, quando o público-alvo são os surdos.

Por conseguinte, o esforço aqui empreendido sobre a reflexão da potencialidade da imagem, em particular e dos audiovisuais, em geral, como potencializadores da aprendizagem para os surdos, torna-se preponderante. Por fim, não se pretende aqui encerrar esta discussão, por isso se deixa algumas lacunas que devem promover a curiosidade epistemológica de outros pesquisadores para continuarmos a conversa.

Referências

- Carlos, E. J. (2002). *O texto em questão: Re-significação conceitual e implicações pedagógicas* (v. 5, n. 8, pp. 61-73). João Pessoa: Conceitos.
- Carlos, E. J. (2006). 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, pp. 87-100). João Pessoa: UFPB.
- Carlos, E. J. (2011). Introdução: a importância do ato de ver. In Carlos, E. J. & Vicente, D. S. S. (Orgs.), *A importância do ato de ver*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Carlos, E. J. (Org.). (2008). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Carlos, E. J. (Org.). (2010). *Por uma Pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Carlos, E. J., Vicente, D. S. S. (Orgs.). (2011). *A importância do ato de ver*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Eliade, M. (2002). *Imagens e símbolos. Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ferreira, E. C. (2010). *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.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Freire, M. (1991). A formação permanente. In Freire, P., *Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Guimarães, C. H. M., et. al. (2007). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola.
- Joly, M. (1996). *Introdução à análise da imagem*. Campinas/SP: Papirus.
- Lebedeff, T. B. (2018). *Aprendendo a ler “com outros olhos”: Relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos*. Recuperado de <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/08.pdf>
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lima, M. S. L. (2000). *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação – USP.
- Manguel, A. (2001). *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Melo, M. A. V. (2018). *O uso pedagógico do audiovisual*. (V. 3, pp. 38-65). Revista Discurso & Imagem Visual em Educação - RDIVE.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, M. L. S. (1991). *Educação escolar e práxis*. São Paulo: Iglu.
- Skliar, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In Silva, S., & Vizim, M., *Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB.
- Turazzi, M. I. (2009). *Iconografia e patrimônio: O catálogo da exposição de História do Brasil e a fisionomia da nação*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.