

DISCUTINDO SURDEZ, DIFERENÇA E ARTEFATOS CULTURAIS: PELA PRODUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Arina Costa Martins Cardoso

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ-FFP, Brasil

arina.nina@gmail.com

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil

gildeteamorim@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo busca discutir a surdez, enquanto uma experiência visual e cultural, fora do plano da deficiência (SKLIAR, 1999; QUADROS, 2003; LOPES, 2007), trazendo alguns elementos artísticos de poesia e de imagem constitutivos no texto, como fonte também de saber. Inicialmente, tratamos os conceitos de Diferença, Diversidade e Alteridade, pensando com Skliar e Duschatzky (2000) os eufemismos enquanto mecanismos controladores e reguladores da alteridade. Trazemos a noção de artefatos culturais, discutindo com Strobel (2013) os artefatos da cultura surda nos quais a imagem é elemento fundamental. Tratamos sobre a imagem e as tecnologias visuais hoje, para nos centrar na Experiência Visual dos sujeitos surdos, questionando a escola enquanto espaço de educação que necessita ser para esses sujeitos espaço de educação visual. Finalizando, a partir de Campello (2007, 2008), identificamos a necessidade de repensar o currículo na escola para o surdo e não apenas adaptá-lo. Dessa forma, com base na experiência visual dos surdos e seus artefatos culturais, propomos pensar a Pedagogia Visual no espaço escolar, uma pedagogia que beneficia não apenas os sujeitos surdos, mas a todos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Surdez, Diferença, Artefato Cultural, Educação de Surdos, Pedagogia Visual.

1. DISCUTINDO SURDEZ, DIFERENÇA E ARTEFATOS CULTURAIS: PELA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*E o tal do anjo safado
Imprimiu uma marca em mim
A Diferença passa a ser meu ditado
Ou um destino ruim?
Já na entrada minha estrada entortou
Lugar de resistir
(Parodiando 'Até o Fim' de Chico Buarque)*

Iniciamos esse texto assim, parodiando... inspirados na música 'Até o Fim' do grande compositor brasileiro Chico Buarque – convidamos a você, caso não conheça, a ouvi-la ou lê-la na íntegra e, junto conosco, refletir sobre algumas questões também inspirado por seus versos¹.

Ainda que “chatos querubins” ou uma sociedade dominante e opressora determine o destino de muitos já desde seu nascimento, a partir de marcas tidas como desviantes, entortando a estrada de muitas minorias, caçando seus boletins, excluindo-os da escola (ou na escola), quebrando seus bandolins da liberdade de serem como são, negando sua diferença e mesmo com algumas mulas a empacar pelo caminho, as minorias resistem. Ou como cantaria o ‘velho Chico’, “vão até o fim”.

'A diferença passa a ser meu ditado...'

Essas minorias e, aqui, especificamente, a comunidade surda, tomam a **diferença**, aquilo que lhes faz excluídos, como seu instrumento de luta e sua marca identitária principal.

Com Skliar, pensamos sobre o conceito de diferença. Entendendo que a diferença se dá no entre lugar, entre pessoas. É uma *“Palavra relacional, no de essenciais ligadas a sujeitos específicos, se pronuncia em el espacio y la distancia que permanece, siempre, entre dos singularidades. Hay diferencia, no es diferencia.”* (SKLIAR, 2011, p. 99). Skliar entende a diferença não como uma marca corpórea, mas o resultado das relações, do que acontece *entre* pessoas. As diferenças se constroem nas relações, social e politicamente.

A diferença como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais pensar se eles são ou não diferentes dos ouvintes se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais(...) continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda. (LOPES, 2007, p.23)

1. <https://www.youtube.com/watch?v=LcRHY8YZ9sQ> - Link de uma versão muito bem feita com Ney Matogrosso.

Afirmar a diferença como algo que se dá na relação entre sujeitos e pensá-la na comunidade surda como marca identitária pode parecer contraditório. Mas, ainda, nesse momento histórico, em especial, no Brasil (lugar de onde falamos, neste texto), faz-se politicamente necessário pensar e assumir a diferença como uma marca do sujeito surdo, a fim de oferecer resistências frente ao que podemos chamar de 'invenção da surdez' (LOPES, 2007). Tensionando romper com as fronteiras de discursos hegemônicos que se impõem, ao longo da história sobre o corpo surdo e sua comunidade, delimitando os surdos e definindo-os conforme os discursos ouvintistas.

A surdez, conforme afirma Lopes (2007), é uma grande invenção, no sentido de que social e politicamente se constroem olhares e visões sobre o sujeito surdo, é uma construção cultural inscrita em diferentes narrativas e campos discursivos: educacional, artístico, clínico, religioso, linguístico, jurídico, filosófico, entre outros. *"Culturalmente produzimos o normal, o diferente, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum..."* (idem, p.8)

Historicamente inventamos o outro de diferentes formas, mais recentemente, através do que podemos chamar de 'eufemismos'. Criam-se palavras novas, novos rótulos para definir o outro, delimitá-lo, mascarar o preconceito, mesmo com discursos sociais aparentemente válidos, mas que apenas mudam invólucros, sem mudar a essência das relações. Uma dessas palavras muito usada e que contrapomos aqui ao conceito de diferença é o termo "diversidade". A palavra diversidade vem ganhado força dentro do discurso liberal, com motes de construção de uma sociedade plural e democrática (BHABHA, 1994).

Skliar e Duschatzky (2000) falam sobre eufemismos que vêm sendo criados no campo da educação e apresentam como a diversidade tem sido enunciada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade. Tratam-se de palavras macias, são *"eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda"* (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p.164). Os autores destacam que o termo diferença não pode ser confundido *"com as leves pluralidades, as ligeiras diversidades que apenas questionam a hegemonia da normalidade."*

Questionamos a diversidade quando essa é utilizada dentro do discurso liberal, proclamando a democracia e a construção de uma sociedade plural pois,

(...) junto com a diversidade aparece uma 'norma transparente', construída e administrada pela sociedade, que 'hospeda', que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém a diferença cultural: a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, mascara as normas etnocêntricas." (idem, ibidem, p.169)

Podemos pensar, nesse sentido, a diversidade enquanto um conceito '*guarda-chuva*' que proclama as diferenças com os outros, mas que funciona como um silenciamento de distinções e conflitos internos dentro desses mesmos grupos, mantendo invisíveis as relações de poder e conflito e dissolvendo os laços vinculantes entre sujeitos e grupos sociais.

Dessa forma, embora o discurso dominante proclame – e faça parte do senso comum – entendemos diferença e diversidade como conceitos distintos, que servem a objetivos e ideais sociais diferentes. Podemos entender que *"o conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo."* (SKLIAR, 1999, p. 22)

Nesse mesmo texto, Skliar enuncia alguns pontos para a compreensão do conceito de diferença:

- *"as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade";*
- *as diferenças se constroem histórica, social e politicamente;*
- *não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis;*
- *as diferenças são sempre diferenças;*
- *não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade;*
- *as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas;*
- *as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras;*
- *a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade."* (idem, ibidem, p. 22 e 23)

Eu sou pobre, sou preto, sou puta/ Sou surdo e o que quer de mim?/ Eu não rezo a sua batuta/ Faço da luta um fim.../ A diferença é o que despertou/ E eu vou até o fim (Parodiando *"Até o Fim"* de Chico Buarque). A diferença, no caso dos surdos, hoje, e arriscamos dizer, no caso das minorias, toma forma de potência. Potência na ação, potência de resistência, potência como linhas de força e de criação - conversando com Foucault (1979, 1988) e Deleuze (1990) - linhas que traçam tangentes, que contornam e tensionam 'retificar' as linhas que se impõem do discurso científico, um discurso de verdade, tido como único legítimo, sobre os corpos desviantes.

Neste trabalho e em outros que temos desenvolvido, ao falar em surdez e pessoa surda, entendemos a surdez a partir de sua marca enquanto diferença e não enquanto deficiência, que necessitaria ser corrigida. Enquanto diferença... e não pela falta: a falta da audição. Nisso, nos referimos e concordamos com diferentes pesquisadores como Lopes, que diz se fazer urgente e necessário:

olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez (LOPES, 2007, p. 09)

É no campo da diferença que se inscreve a surdez, enquanto campo de luta e resistências. A surdez marca a produção subjetiva dos sujeitos surdos, para além dos discursos médicos, que a definem pelo maior ou menor grau de perda da audição. Skliar (1999) discute a surdez atitudinal, a surdez enquanto produto de processos de identificação cultural dos surdos, pois se dá e se constrói no contexto social marcado por lutas e disputas a fim de constituir-se enquanto sujeito surdo e não sujeito incompleto, deficiente. O autor acrescenta ainda em outro texto: *"a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada"* (SKLIAR, 2016, p.11)

É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da sensatez.

Tudo que não invento é falso.

(...)

Melhor jeito que achei pra me conhecer foi fazendo o contrário.

Sou muito preparado de conflitos.

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

O meu amanhecer vai ser de noite.

(...)

Meu avesso é mais visível do que um poste.

Sábio é o que adivinha.

Para ter mais certezas tenho que me saber de imperfeições.

A inércia é meu ato principal.

(...)

Estilo é um modelo anormal de expressão: é estigma.

Peixe não tem honras nem horizontes.

Sempre que desejo contar alguma coisa, não faço nada; mas quando não desejo contar nada, faço poesia.

Eu queria ser lido pelas pedras.

(...)

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Uma palavra abriu o roupão pra mim. Ela deseja que eu a seja.

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.

(...)

Melhor para chegar a nada é descobrir a verdade.

O artista é erro da natureza. Beethoven foi um erro perfeito.

Por pudor sou impuro.

O branco me corrompe.

Não gosto de palavra acostuada.

A minha diferença é sempre menos.

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Não preciso do fim para chegar.

Do lugar onde estou já fui embora.

(Manoel de Barros, O Livro Sobre Nada)

2. ALTERIDADE E EUFEMISMOS MODERNOS...

Ainda falando sobre eufemismos, além do conceito sobre diversidade destacamos também o esforço da sociedade de regular e definir a alteridade do outro. O discurso da modernidade empreende esforços sobre a alteridade como estratégia de controle e regulação do outro tido como anormal. Desta forma,

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade. (LARROSA; PEREZ DE LARA, 1998, p. 08).

As formas de narrar a alteridade servem aos eufemismos, diluindo conflitos e delimitando espaços por onde se pode caminhar com calma (BHABHA, 1994). Isso acontece de modo não neutro e com consequências para os sujeitos cujas alteridades têm sofrido esse esforço de demarcação pelo discurso moderno do politicamente correto que, de tempos em tempos, faz mudanças nas nomenclaturas passando, por exemplo, de aleijados, retardados, idiotas, surdos-mudos... a sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, deficientes auditivos, etc. Embora, algumas dessas mudanças chamem a atenção, pois deixam de utilizar termos tradicionalmente pejorativos, isso não significa que haja sempre mudanças profundas de sentido e significado com novas concepções epistemológicas, pois em muitos momentos da história apenas representam a criação de novos eufemismos e modismos.

A alteridade, para poder formar parte da diversidade cultural 'bem entendida' e 'aceitável', deve desvestir-se, desracializar-se, dessexualizar-se, despedir-se de suas marcas identitárias, ser como os demais." (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 166)

A alteridade surda, como toda alteridade 'deficiente', também tem sido constantemente inventada, nomeada e excluída. A modernidade os medicou, os moldou e marcou-os a partir de um ouvido defeituoso e da fala insuficiente. Sua identidade foi marcada pela falta, seus corpos domados para se comportarem como ouvintes, suas possibilidades de comunicação e aprendizagem limitados à fala mecânica, suas mãos cerceadas de movimento. "Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas." (SKLIAR, 1999, p.28)

Torna-se importante, hoje, romper com o modo como essa alteridade é vista e compreendida, aproximando-se do campo da surdez, problematizando a normalidade ouvinte e não a alteridade surda. Entender a surdez, fora do padrão e visão ouvinte, fora do referencial etnocêntrico do mundo do som, não como deficiência, mas como uma outra experiência: A experiência Visual. O surdo é alguém que tem na visualidade sua principal forma de expressão e relação:

Experiência Visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (PERLIN; MIRANDA, 2003, apud STROBEL, 2013, p.45)

Entendemos junto com Strobel a experiência visual do surdo como aquilo que o diferencia, como um artefato: O primeiro artefato cultural dos sujeitos surdos. Seu modo diferente de perceber o mundo que influi diretamente na construção de suas subjetividades. É a partir dessa perspectiva que defendemos no campo da educação que o caminho de aprendizagem do aluno surdo é visual, é espacial. É sobretudo através da visão que o mundo se revela à pessoa surda. O que nos faz pensar na urgente necessidade de mudanças em relação às práticas de ensino voltadas à educação de surdos. Buscando o desenvolvimento de práticas educativas que estejam em consonância com os processos de aquisição da linguagem e os recursos didáticos necessários às pessoas surdas no âmbito escolar, em busca da construção de uma Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007).

Imagem 1: Estudo sobre mãos em Movimento



Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe? As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais. (Relato do surdo Sérgio Marmora de Andrade. CAMPELLO, 2007, p. 101)

3. UM MUNDO DE IMAGENS...

Cada vez mais nos vemos mergulhados em um mundo de avanços tecnológicos de produção, transmissão e compartilhamento de imagens.

Arlindo Machado nos ajuda a refletir o quanto nossa sociedade (com surdos e não surdos) vive e experimenta cada vez mais a difusão de imagens e o papel das tecnologias para esse crescimento. Nossa sociedade, hoje, aprende “*não apenas a conviver com as imagens, mas também a pensar com as imagens e a construir com elas uma civilização complexa e instigante*” (MACHADO, 2001, p. 32). Podemos pensar em uma “*linguagem da imagem*” (idem, ibidem), que expressa realidades, que comunica, ensina, conversa, não apenas ilustra e exemplifica.

A imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e que, de acordo com o pensamento imagético, pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura / conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sucumbir ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos. (CAMPELLO, 2007, 130)

As imagens representam hoje poderosos artefatos no campo da educação. Embora a realidade de nossas escolas, muitas vezes, mostre o quão distante estamos do uso pedagógico dessas: ora por resistências de uma educação tradicional pensada a partir da oralidade e da escrita, ora por falta de recursos e suportes para o trabalho com imagens nas escolas, mesmo os recursos de baixa tecnologia.

Socialmente, estamos frente a uma mudança de paradigma, o paradigma da visualidade, mas a escola que temos produzido ainda hoje, parece alheia a essas transformações

hay mucho para pensar acerca de la relación entre pedagogía e imagen. Es cierto que ese cruzamiento, esa intersección es inexorable; pero también es verdad que aún hay que pensar mucho acerca de si estamos frente a un viraje visual, así como en los umbrales del siglo pasado estábamos frente a un viraje lingüístico. Digo esto porque hoy estamos frente a sujetos atravesados fundamentalmente por la imagen y no por la palabra, lo que crea, entre otras cosas, una encrucijada educativa. (SKILAR, 2009)

Como sujeitos essencialmente visuais a comunidade surda produz seus artefatos a partir da visualidade, a imagem é elemento presente e constituinte desses artefatos. Karin Strobel (2013) apresenta em seu livro *os 'artefatos culturais do povo surdo'*: experiência visual (o primeiro dos artefatos, como já citamos anteriormente neste texto); língua de sinais; família, literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política; materiais. Muito poderia ser discutido em detalhes sobre cada um desses artefatos, mas aqui nos detemos em parte, a fim de discutir alguns aspectos para a composição deste artigo.

Podemos entender artefatos culturais como manifestações visíveis da cultura de um povo, produtos da ação transformadora do homem. Para além de ferramentas, inclui a forma de ver e sentir no mundo, tradições, valores, língua...

“O conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Traço comum em todos os seres humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura” (STROBEL, 2013, p.43, 44).

Como primeiro artefato cultural do povo surdo, a experiência visual compõe a identidade e a cultura surda. A partir da visualidade é que o sujeito surdo se relaciona com o outro e com o mundo, a visualidade é fundamental na construção de sentidos e significados, pois é o ponto a partir do qual as relações se constroem: “*O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias...)*”. (QUADROS, 2003, p. 93).

Inda garoto me botaram na escola/ Mas eu tão pouco entendi/ Eu tenho ginga, eu sou bom de bola/ O que fizeram de mim?/ Um cabresto em mim colocou/ Como ser Eu assim?/ (Parodiando “Até o Fim” de Chico Buarque). Ao longo da nossa história, e em especial aqui, no contexto capitalista em que vivemos, a escola tradicionalmente tem se valido de práticas uniformizantes e excludentes, práticas que cerceiam liberdades e adestram singularidades.

Historicamente a escola compõe um sistema organizado, predominantemente, com disciplinas “transmitidas” a partir de formas pedagógico-didáticas orais como: textos, aulas expositivas, livros didáticos e quadros brancos (CAMPELLO, 2007). Um problema que se ressalta tradicionalmente na educação: “*a ausência da didática e o questionamento dos problemas da educação com pessoas surdas, especialmente no âmbito escolar no que se refere ao uso da imagem visual*” (idem, ibidem, p.128). Priorizando, nas práticas escolares, apenas um caminho metodológico pensado para um público ouvinte (aquele tido também como ‘normal’ e também branco, homem, burguês, civilizado e culto).

Um caminho pedagógico com poucos recursos visuais, mesmo no contexto atual em que vivemos no qual os avanços tecnológicos da Comunicação e da Informação transformaram nossas formas de relação e organização com o mundo, estamos, nós, na contemporaneidade, cada vez mais orientados pela imagem, pela visualidade.

Muitos dos profissionais que trabalham com surdos sentem dificuldade em suas práticas por desconhecerem as especificidades da comunicação dos surdos, não conhecem sua língua natural, sua estrutura sintática, sua base imagética, gestual, viso-espacial e assim desconhecem também as especificidades de seu processo de aprendizagem. O que, ao longo do processo educativo, acarreta uma defasagem do conhecimento do aluno surdo e que desencadeia graves consequências cognitivas (ROSA & LUCHI, 2010).

(...)devemos ressaltar a importância do aspecto visuoespacial e da língua de sinais ao desenvolvimento deste aluno, isto porque além da construção de saberes através dos conteúdos curriculares, tem-se a aquisição da língua, de conhecimento de mundo e do que rodeia o aluno surdo.' (idem, ibidem p.1)

Para o aluno surdo o cerceamento de sua alteridade é uma realidade constante. A serviço da normalização, a educação vê o surdo como um anormal e a surdez como uma patologia, que, portanto, precisa ser tratada, corrigida e curada (LUNARDI, 2002). É uma representação colonialista de fazer o surdo subalterno através do discurso ouvintista que tem no ouvinte referência de normalidade (SKLIAR, 2016):

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano. (SKLIAR, 2016, p.21)

4. REPENSAR...

Sendo o caminho de aprendizagem do aluno surdo um caminho visual e espacial, é sobretudo através da visão que o mundo se revela à pessoa surda. Em nossa pesquisa entendemos que é necessária a criação de práticas educativas que estejam em consonância com essa forma de aprender que se afirma na experiência visual. Tornando-se necessário pensar o currículo voltado para a educação de surdos, seja em classes bilíngues ou em escolas especiais. *"Há uma urgente necessidade de repensar a visualidade e descentrar das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica"* (CAMPELLO, 2008, p. 209).

Campello discute os aspectos da visualidade na educação de surdos com vistas a construção de uma pedagogia visual, e esclarece

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados na pedagogia visual, estão relacionados com o uso da "visão", em vez da "audição", sendo que a imagem na "apreensão do estímulo visual" e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 209)

Nesse sentido, inspirados em Campello (2007, 2008), tencionamos pensar a construção de uma pedagogia voltada para a educação de surdos, uma Pedagogia Visual. Ressaltamos que repensar o currículo a partir da visualidade está para além de simples adaptações do currículo e programas existentes.

"A Pedagogia Visual inclui a Língua de Sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação" (CAMPELLO, 2007, p.130). Repensar a educação de surdos passa, em especial, pela Língua de sinais, pelo currículo, pela criação de recursos didáticos e pelos profissionais que trabalham com a educação de surdos, tanto no conhecimento da língua de sinais, quanto na compreensão dos aspectos visuoespaciais da aprendizagem dos surdos. Nesse sentido, a presença do professor surdo é fundamental enquanto referencial para a criação de "vínculo identificatório cultural" (STROBEL, 2013).

(...) a criança (no contato com modelos surdos adultos) não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como (também) a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência (...) podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte. (MOURA et al, 1997, apud STROBEL, 2013, p.54)

Pensar em uma pedagogia com base visual é também pensar em uma pedagogia que afirme não somente os alunos surdos, mas também às práticas educativas desenvolvidas com alunos não surdos e videntes, é positivo não apenas para surdos, mas também para estudantes não surdos. Pensar o uso de imagens dentro dessa perspectiva na concepção de Campello *"ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade."* (CAMPELLO, 2007, p. 113). Dessa forma,

sugere-se a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, desenvolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as "experiências visuais". (idem, 2007, p.129)

Como bem afirma e marca Campello em diferentes momentos em seus textos e palestras, repensar as práticas educacionais a partir da visualidade não consiste apenas em inserir imagens nas salas de aula. A simples presença das imagens em sala de aula ou de aparelhos suportes, como cartazes, tvs e data shows, não garante a educação visual. O que se produz como uma educação da visualidade é uso que se faz com essas imagens e esses recursos. O uso tensionado no fazer pedagógico, no potencial simbólico e representacional das imagens para a construção de conceitos, comunicação de ideias e produção de conhecimento.

Finalizando este texto, sem encerrar a multiplicidade de questões tratadas e suas possibilidades de discussão, trazemos, mais uma vez, um trecho de Machado, em seu belíssimo texto “O quarto Iconoclasmo” (2001), que fala sobre as imagens:

(...) a imagem é uma forma de construção do pensamento tão sofisticada que sem ela provavelmente não teria sido possível o desenvolvimento de ciências como a biologia, a geografia, a geometria, a astronomia e a medicina. (p. 23)

O erro maior seria tomá-las por meros auxiliares didáticos ou ilustrações cômodas, pois, ao contrário, elas constituem um instrumento heurístico privilegiado: não um embelezamento, uma simplificação ou ainda um recurso pedagógico de difusão facilitada, mas uma verdadeira reescritura, capaz, ela própria, de transformar o universo e de reinventá-lo (Dagognet, 1973, apud Machado, 2001, p.25)

BIBLIOGRAFIA

- BHABHA, H. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.
- CAMPELLO, Ana Regina S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e GladisPerlin (orgs). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- CAMPELLO, Ana Regina S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - 2008.
- DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>
- DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. **O nome dos outros**. Revista Educação e Realidade, 2000. Disponível em: file:///C:/Users/anelice/Downloads/46855-189950-1-PB.pdf
- FOUCAULT, Michel. **Sobre a história da sexualidade**. In: Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: Vol. 1. A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.
- LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma Política de Educação Especial**. Dezembro/2002. [online]. Disponível na Internet via: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=29:medicalizacao-reabilitacao-normalizacao-uma-politica-de-educacao-especial&catid=5:educacao-especial&Itemid=16
- MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.
- QUADROS, RoniceMüller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003
- ROSA E. F. & LUCHI M. **Semiótica Imagética: A Importância da imagem na aprendizagem**. Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, 2010.
- SKLIAR, Carlos. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos**. In: Educação e Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Skliar, C. org. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- **Educar la Mirada**. Entrevista, 2009. Disponível em: <http://laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html> (Consultado em 29/06/2017). Entrevista publicada na Revista “Sin Puntero”, num. 03, julho/2009.
- **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011.
- (org). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Edu da UFSC, 2013

CURRÍCULO

Arina Costa Martins Cardoso

Mestranda do Programa De Pós-Graduação Em Educação – Processos Formativos E Desigualdades Sociais na Universidade do estado do Rio de Janeiro – UERJ-FFP. Atua como Pedagoga e professora nas redes públicas dos municípios de Niterói e São Gonçalo –RJ/Brasil

Gildete da Silva Amorim Mendes Francisco

Professora Assistente de LIBRAS da Universidade Federa Fluminense - UFF, Fonoaudióloga, Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. Atua como Tradutora e Intérprete de LIBRAS. Atualmente exerce as funções de Coordenadora do Curso de Extensão de Tradutores e Intérpretes de Libras da UFF. RJ/Brasil