

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

CONSIDERATIONS ON VISUAL PEDAGOGY AND ITS IMPORTANCE FOR THE EDUCATION OF DEAF PEOPLE

Lucas Romário

Ana Dorziat

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resumo

Este artigo objetiva analisar a percepção expressa por uma professora Surda que realizava o Atendimento Educacional Especializado em uma escola municipal de João Pessoa-PB, em 2015, sobre a pedagogia visual como principal metodologia de trabalho com as pessoas Surdas. Inspiramo-nos na abordagem qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada. Os depoimentos da professora mostraram que ela identificava de forma adequada a importância da pedagogia visual na educação de seus pares culturais, bem como percebia que, ao trabalhar com eles, era preciso estar atenta às diferenças, inclusive utilizando metodologias específicas para cada uma das alunas e dos alunos. Os dados sinalizam ainda a importância da presença de uma professora Surda desenvolvendo um trabalho voltado para a visualidade das pessoas Surdas, visto que isso permite que o processo educacional esteja calcado numa real imersão cultural.

Palavras-chave: Pedagogia visual; Professora Surda; Cultura.

Abstract

This article aims to analyze the perception expressed by a Deaf teacher who performed the Specialized Education Service at a municipal school in João Pessoa-PB, in 2015, on visual pedagogy as the main working methodology with Deaf people. It was inspired by the qualitative approach, using semi-structured interviews. The teacher's statements showed that she properly identified the importance of visual pedagogy in the education of her cultural peers and realized that by working with them, it was necessary to be aware of the differences, even using specific methodologies for each student. The data also indicate the importance of a Deaf teacher's presence developing a work focused on the visibility of Deaf people, since it allows the educational process to be underpinned in a real cultural immersion.

Keywords: Visual Pedagogy; Deaf Teacher; Culture.



Introdução

O trabalho pedagógico na escola regular com alunas Surdas e alunos Surdos¹ ainda é um desafio. Diante dos muitos problemas enfrentados nos processos educacionais, diversas pesquisas têm apontado as dificuldades de professores e professoras ouvintes trabalharem com alunos Surdos e alunas Surdas nas salas de aulas regulares, sobretudo, por não dominarem minimamente língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A solução encontrada para esse problema tem sido a contratação de intérpretes em LIBRAS, para atuarem em salas de aula. Apesar de essa presença ser fundamental, o fato de muitas alunas Surdas e alunos Surdos não dominarem nenhuma língua, nem a língua de sinais nem a língua portuguesa em qualquer modalidade, oral ou escrita; torna desnecessário o trabalho dos/as intérpretes.

Nesse caso, a tendência é a criança Surda ficar alijada do processo de escolarização, sobretudo, nos primeiros anos de estudos, configurando seu fracasso acadêmico de formas diversas: reprovando por vários anos, evadindo da escola ou, simplesmente, sendo aprovada ao ano subsequente, mas sem as condições necessárias para cursá-lo, o que gera, mais uma vez, um processo escolar excludente.

Essa realidade tem feito com que as políticas públicas voltadas para a inclusão sejam ajustadas, por meio de algumas estratégias no âmbito destas escolas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma delas.

Esse tipo de atendimento, recomendado para acontecer na sala de recursos multifuncionais, visa envolver todas as pessoas com deficiência no contraturno da sala de aula regular. No tocante ao Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com

¹ A letra “S” maiúscula será utilizada em todo o texto como forma de frisar a concepção política e cultural que envolve as pessoas Surdas.



Surdez (AEEPS), ele foi idealizado para acontecer em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras, AEE para o *ensino de LIBRAS* e AEE para o *ensino* da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007). Subjacente a todo esse trabalho especializado, a pedagogia visual é a estratégia metodológica que melhor se adéqua às pessoas Surdas.

Diante dessa orientação, desenvolvemos este texto como recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Nele, será analisada a percepção expressa por uma professora Surda sobre a observância da necessidade de foco na experiência visual como principal metodologia de trabalho com as pessoas Surdas. A professora em questão realizava o AEE para alunas Surdas e alunos Surdos em uma escola municipal de João Pessoa-PB, em 2015.

Procedimentos metodológicos

A escola em que foi realizada a pesquisa possuía uma sala de recursos multifuncionais com uma boa estrutura física, onde funcionava o AEE para as pessoas Surdas. Esse atendimento era realizado por uma professora Surda – participante direta da pesquisa - que trabalhava com crianças Surdas de diferentes idades e em diferentes anos escolares.

*Carolina*² possuía Licenciatura em Letras-LIBRAS e cursava Especialização em Língua Brasileira de Sinais. Trabalhava todos os dias na mesma escola, em horário integral, oscilando entre o trabalho no AEE e as aulas de LIBRAS nas salas comuns. Ela dividia esta última tarefa com um professor ouvinte de LIBRAS. Esse trabalho era sua primeira experiência como professora, embora já trabalhasse nesta escola há quatro anos. Nasceu Surda e desconhecia a causa de sua surdez. Aprendeu LIBRAS aos sete anos

² Nome fictício em respeito aos princípios éticos de pesquisa.



numa escola especial em João Pessoa-PB, nunca tendo sido oralizada. Em sua família, a mãe e a irmã sabiam sua língua. Seu salário era de aproximadamente dois salários mínimos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, inspiramo-nos na abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que busca fazer uma relação crítica para além do fenômeno educacional, por acreditarmos que vários aspectos podem influenciar no campo educacional e provocar diferentes impactos sobre o objeto de investigação.

O primeiro passo da pesquisa foi tomar todas as providências relativas às questões éticas, solicitando a carta de anuência da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa/PB e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela professora Surda participante da pesquisa.

De posse desses documentos, utilizamos como procedimentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A entrevista é uma técnica de pesquisa muito utilizada nas pesquisas qualitativas, sobretudo por ser considerada uma arena de significados (SILVEIRA, 2007). Assim, acreditamos que é uma técnica adequada para compreender como pensa uma professora Surda sobre esse tema: a experiência visual das pessoas Surdas.

A experiência visual e o processo pedagógico

Diversos textos, sobretudo aqueles fundamentados pelos Estudos Surdos³, muito se fala e se defende a ideia de que as pessoas Surdas possuem uma experiência visual, caracterizada como um artefato cultural singular, que permite a elas lerem o mundo de

³ De acordo com Skliar (2013, p. 5) os Estudos Surdos são “[...] a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: Estudos Surdos em Educação. Os Estudos Surdos se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir do seu reconhecimento político”.



um modo diferente das pessoas ouvintes. No entanto, poucos são os textos, artigos, dissertações e/ou teses que tratam do tema da pedagogia visual para pessoas Surdas. De acordo com Campello (2007):

[...] não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apoie em recursos da imagem visual (p.113).

A despeito dessa escassez de produção bibliográfica que tratem sobre a pedagogia visual, consideramos que essa é uma lacuna na educação de Surdos que precisa ser preenchida, suscitando o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. A visualidade é, sem dúvida, um tema palpitante nessa área porque é próxima, por natureza, da língua de sinais, como afirma Campello (2007, p.113): “com características viso-espaciais, a LSB⁴ inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais”.

É pelo olhar que o mundo se aproxima das pessoas Surdas. Mesmo as que não usam a língua de sinais, essa percepção se impõe. O som é dispensável para elas, diferente do que é para nós, ouvintes e usuários da língua oral, envoltos em uma cultura áudio-oral. Portanto, a cultural áudio-oral está para as pessoas ouvintes, assim como a visual-gestual está para as Surdas. Inseridas nelas, as pessoas se constroem, tendo em vista as diferentes dimensões subjetivas que isso possa significar: afetivas, cognitivas, sociais, identitárias, entre muitas outras.

A construção identitária é uma das dimensões que precisa ser problematizada nessa área. Para tanto, é preciso entender que tratamos dessa categoria – identidade – à

⁴ Campello (2007) usa a sigla LSB para Língua de Sinais Brasileira, desconsiderando que a língua oficial se chama Língua Brasileira de Sinais.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



luz dos Estudos Culturais⁵, que a aborda como algo móvel, híbrido, fluído, fragmentado e, por vezes, contraditório, em resposta às demandas da sociedade pós-moderna (HALL, 2011).

Essa sociedade tem exigido dos sujeitos a alternância de posições, haja vista que os entendem como sendo atravessados por várias identidades, definidas pelo gênero, classe, religião, etnia, sexualidade, condição Surda, entre outras, as quais se interseccionam dinamicamente. Sua principal característica é a pluralidade identitária que ocorre de forma circunstancial, isto é, conforme as mudanças culturais.

Além das mudanças culturais, na sociedade contemporânea, o hibridismo cultural ocorre mediante relações de poder, que interferem na construção das múltiplas identidades.

Não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação ao poder. Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada (SILVA, 2014, p. 87).

A produção híbrida das identidades engloba, portanto, todas as pessoas. Entretanto, as pessoas Surdas tiveram, por muito tempo, essa produção relacionada ao padrão ouvinte, por estarem submersas em locais onde o conceito de corpo danificado prevalecia. Assim, as identidades Surdas eram apagadas e, em seu lugar, construída outra, a de deficiente auditivo, que possui a forte marca da incapacidade, inferioridade e defeito.

Ao tratar disso, Perlin (2013) afirma que, para falar sobre identidades Surdas, é preciso rejeitar o conceito de corpo danificado, ou seja, daquele que representa o sujeito Surdo do ponto de vista do sujeito que ouve. Para ela, “ao focalizar a representação da

⁵ Os Estudos Culturais são “um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 137).



identidade surda em Estudos Culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda” (PERLIN, 2013, p. 53).

A diferença cultural das pessoas Surdas, sua cultura própria – a Cultura Surda –, vem sofrendo tentativas de apagamento e normalização, por meio da linguagem e de práticas simbólicas. Essas tentativas são praticadas no campo educacional até quando a LIBRAS é contemplada, quando prevalece a produção de padrões preponderantes da cultura dominante, a cultura ouvintista⁶.

A cultura dominante, pautada em sistemas classificatórios, tem a língua oral como uma referência para definir o que é ser ou não ser normal. Desse modo, pelo fato de as pessoas Surdas possuírem uma diferença linguística, ela é classificada como anormal, o que as tornam passíveis de desigualdades e exclusão social. Para Woodward (2014, p. 40) “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”.

Dentre as múltiplas características e artefatos culturais⁷ que constituem a Cultura Surda e são associadas à língua de sinais – que, para Strobel (2013), é o segundo artefato cultural desta comunidade -, estas pessoas possuem a chamada experiência visual. Para esta autora Surda, “o primeiro artefato cultural da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades” (STROBEL, 2013, p. 44).

⁶ Conforme Skliar (2013, p. 15) ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

⁷ Segundo Strobel (2013, p. 43-44), “no campo dos Estudos Culturais, 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 sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Contrários ao parâmetro clínico – que concebe a possibilidade de ouvir como definidora do que é ser normal – entendemos que a experiência visual, a partir de uma concepção antropológica e cultural, é um artefato cultural, que faz parte intrinsecamente da língua de sinais, de forma indissociável. Essa característica ressignifica e legitima a condição Surda como uma cultura singular, possibilitando a interação social e o desenvolvimento cognitivo das pessoas Surdas.

À luz dos Estudos Culturais, quando pensamos em cultura, não podemos deixar de pensá-la como um campo de lutas e embates, nas quais as identidades estão sempre em negociação mediante as relações de poder. Então, a Cultura Surda também é permeada por estas relações, sofrendo diversas formas de imposições culturais por “diferentes grupos sociais, em torno de significação do que sejam a surdez e os surdos no contexto social global” (SÁ, 2006, p. 105-106).

Nesse contexto *social global*, a escola também está incluída. Provavelmente, a escola é o espaço no qual as crianças Surdas passam a maior parte de seu tempo, o que nos faz crer que seja um espaço onde suas identidades estão sempre na arena de produção de significados e sujeitas às práticas de representação e relações de poder. Dessa maneira, é preciso pensar como as crianças Surdas estão sendo educadas mediante uma cultura majoritária e qual o lugar do currículo, das práticas escolares e das professoras e dos professores no espaço escolar, onde as crianças Surdas estão inseridas. Para Costa, Silveira e Sommer (2003):

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores (p. 58).



Sendo a experiência visual uma das principais expressões culturais das pessoas Surdas, é preciso refletir como esse traço identitário tem sido considerado e/ou explorado na escola inclusiva, sobretudo, pelo trabalho docente.

Assim, neste trabalho, refletiremos sobre a entrevista de uma professora Surda acerca da experiência visual e do modo como tem sido desenvolvido o trabalho com crianças Surdas na escola inclusiva, a partir desse artefato cultural.

Pedagogia visual: o que pensa a professora surda?

É muito importante a experiência visual, abre a mente, o entendimento da criança, com brincadeiras, imagens. Por exemplo, quando o aluno vê um pato, ele identifica, sabe que é um pato. O aluno Surdo vê o mundo diferente, através das imagens. Para o desenvolvimento e aprendizado é bem melhor, o Surdo é inteligente, ele percebe pela LIBRAS e pela Língua Portuguesa (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

Iniciamos essa parte do texto com a fala da professora Surda sobre experiência visual, dando destaque ao dado de nosso estudo. Ao dimensionar como objeto de estudo a experiência visual, tínhamos noção de que o conceito acadêmico de experiência visual, na perspectiva dos Estudos Surdos, não era tão fácil de ser compreendido, inclusive por ser um tema que ainda é pouco trabalhado nos cursos de formação docente. No entanto, constatamos no trecho “o aluno Surdo vê o mundo diferente, através das imagens” que a professora Surda identifica de forma adequada sua importância.

A visualidade como estratégia docente é fundamental para as alunas Surdas e alunos Surdos compreenderem as informações e os conhecimentos escolares. É também um critério de fácil assimilação pela professora Surda, haja vista que a mesma é Surda.

Esse é um dado importante a destacar porque, a partir dele, professoras e professores ouvintes de Surdos/as também podem construir sua prática pedagógica. Isso quer dizer que a experiência visual de professores e professoras, também Surdos/as,



favorece uma melhor compreensão das necessidades de seus pares culturais, porém, não descarta a importância de uma formação adequada para uma pedagogia visual com qualidade.

Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que:

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.

A experiência visual é o modo de as pessoas Surdas fazerem a sua leitura de mundo. A visualidade proporciona a elas contrariarem o discurso de corpo danificado (PERLIN, 2013) que as representa como pessoas deficientes, que necessitam do som para se relacionarem. Essa representação negativa é produzida pela cultura dominante, homogeneizadora, por se crer que, como as pessoas Surdas não acessam naturalmente os sons, como ocorre com as ouvintes, elas – as Surdas – se tornam deficientes, suscitando a sua normalização.

Segundo Strobel (2013, p. 45), “os sujeitos surdos, com a ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro [...] até de uma bomba estourando”. Os exemplos colocados pela autora ilustram como a experiência visual possibilita às pessoas Surdas perceberem o ambiente em que estão inseridas, não necessitando do som para que compreendam as situações em que estão expostas.

Na escola, as crianças Surdas não necessitam dos mesmos sinais sonoros que as ouvintes precisam para que compreendam o que ocorre ao seu redor. Elas têm sua maneira própria de fazê-lo. Para tanto, as pessoas ouvintes precisam desnaturalizar o discurso patologizante ou caritativo que produz os sujeitos Surdos como incapazes, deficientes,



desprotegidos etc. É preciso perceber essas pessoas em sua amplitude e complexidade humana, compreendendo-as como um grupo de sujeitos histórico-culturais que possuem uma diferença cultural.

O aspecto visual pode ser considerado uma expressão das diversas linguagens para as pessoas ouvintes e Surdas, no entanto, para estas, isso se torna ainda mais contundente, visto que é por meio das informações visuais, expressas, sobretudo pela língua de sinais – uma língua gesto-visual –, que as elaborações mentais tornam-se possíveis. Assim, enfatizamos que a experiência visual por si só não é suficiente para que as pessoas Surdas se desenvolvam cognitivamente, social e culturalmente: a aquisição de uma língua é indispensável.

Sem a aquisição linguística, as pessoas Surdas não conseguem se inserir de modo efetivo na vida social e escolar. Para tanto, a língua de sinais é o meio mais eficaz nesse processo. Na história das pessoas Surdas, foram tentadas outras formas de comunicação, como o oralismo e a comunicação total. Elas fracassaram, por não estarem em acordo com os processos linguístico-culturais das pessoas Surdas, reverberando de forma prejudicial até os dias atuais na educação dessas pessoas.

A professora Surda participante desta pesquisa destacou o desenvolvimento das alunas Surdas e dos alunos Surdos, no tocante à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa, quando são usadas estratégias visuais. Isso reafirma a importância da união entre experiência visual e desenvolvimento linguístico, sobretudo, por ser a língua de sinais, uma língua gesto-visual. Para Campello (2007, p. 113), é preciso “lembrar que este discurso viso-espacial é socialmente construído, é histórico e que não está livre de ideologias políticas, sociais e culturais”.

Ao proferir esse discurso, Carolina assume a sua posição política a favor de uma educação bilíngue. Há uma defesa explícita do uso da LIBRAS, como primeira língua, sendo esta a mais apropriada para as pessoas Surdas, intrinsecamente ligada à experiência

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



visual. A língua de sinais para as pessoas Surdas precisa ser compreendida como um instrumento de empoderamento e autonomia, sobretudo para a garantia do pleno exercício da cidadania.

Assim, a concepção bilíngue linguística e cultural luta para que o sujeito surdo tenha o direito de adquirir/aprender a LIBRAS e que está o auxilie, não só na aquisição da segunda língua (majoritária), mas que permita sua real integração na sociedade, pois ao adquirir uma língua estruturada o surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 592).

Não há possibilidade de essas pessoas se inserirem socialmente sem a aquisição de uma língua. Porém, tendo as crianças Surdas adquirido a sua língua natural⁸, a língua de sinais, é preciso pensar nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com esses sujeitos em sala de aula.

Então, para ensinar os Surdos, eu preciso de outras estratégias, apresento imagens. Para os ouvintes, brincadeiras, teatro, escolho palavras em português, mostro e pergunto o sinal. Só. É diferente. Para os Surdos, português não! Primeiro eu ensino LIBRAS e depois L2 que é o português. São metodologias diferentes sim! (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

Ao trabalhar com crianças Surdas – seus pares culturais -, Carolina percebe que a educação dessas crianças precisa estar de acordo com a sua diferença cultural. Essa afirmação desconstrói a ideia de que educação para todos/as significa que as práticas pedagógicas também devam ser iguais. A partir do olhar sobre a condição Surda, isso contribui para o repensar os processos educacionais, colocando no centro um tipo de currículo que enseje práticas didático-pedagógicas que considerem as diferenças.

⁸ Quando utilizamos o termo natural, temos a plena compreensão de que a língua não é inata, mas construída socioculturalmente. Nesse caso, o “natural” está relacionado às tendências gesto-visuais das pessoas Surdas.



Para Dorziat (2010), ao se pautar nas diferenças, o currículo deve realizar uma rigorosa reflexão acerca dos conhecimentos para além de listas de conteúdos e atividades, passando a ser essencial o desenvolvimento de outras percepções de mundo, outros pensares e experiências. Desse modo,

Se as diferenças não forem consideradas como possibilidades de desenvolvimento, corremos o risco de criar outros mecanismos de exclusão. Por isso, o caminho de processos inclusivos exige a opção por um Currículo para as diferenças, pela crença no potencial humano, como essência do trabalho educacional (DORZIAT, 2010, p. 127).

Carolina, por ser professora de LIBRAS também em salas comuns, nas quais trabalhava com discentes Surdos/as e ouvintes, expressou o seu cuidado metodológico em trabalhar de forma diferente com as crianças Surdas, não só pelos sujeitos serem diferentes, mas também pelo fato de o momento pedagógico ser distinto.

Ficou subentendido na fala da professora que, no AEE, ela podia adensar sua prática pedagógica com recursos visuais, já que a metodologia deveria ser exclusiva para as alunas Surdas e os alunos Surdos.

A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacional Especializado, quais sejam: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros (BRASIL, 2007, p. 26).

O momento do AEE possibilita, de fato, a colocação da diferença Surda no primeiro plano da cena pedagógica. As alunas Surdas e os alunos Surdos passam a ser educadas/os na sua primeira língua sem o intermédio de terceiros, ou seja, de intérpretes educacionais. Ao contrário, podem se relacionar diretamente com profissionais proficientes em LIBRAS, que sejam, de preferência, Surdos ou Surdas (BRASIL, 2007).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A defesa pela observância desse critério – o professor ser Surdo ou a professora ser Surda –, assenta-se no fato de esse/a compreender melhor a importância e as formas de uso de recursos visuais no trabalho com crianças Surdas. Esse entendimento parte da convicção de que há uma facilitação na relação quando a mesma experiência identitária – visual – é compartilhada nos processos escolares. Desse modo, há possibilidade de desenvolverem um melhor trabalho pedagógico-visual, com base na sua própria experiência identitária e escolar.

Eu mostro imagens, eu mostro a árvore e faço os sinais, com essa metodologia fica fácil. Quando eles veem a palavra em português, eles não entendem. Quando eles veem a árvore, o passarinho, eles entendem, a metodologia é diferente, é visual (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

Carolina destacou o uso de recursos visuais associado ao ensino de português para as crianças Surdas, especialmente, por saber que tradicionalmente os métodos desenvolvidos no ensino dessa língua têm sido um grande problema na educação dessas pessoas. Isso ocorre, sobretudo, pelo português não ser a primeira língua desses sujeitos, e mesmo assim, no projeto curricular em que eles são escolarizados, essa é a língua privilegiada. Nesse sentido, o uso de materiais visuais no AEE, mediado pela *língua de sinais*, proporciona às crianças Surdas uma aprendizagem significativa, inclusive da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A professora Surda conhecia as necessidades de seus alunos e alunas na convivência com eles e elas, mas também baseada na sua própria história escolar, desprovida de estratégias como a língua de sinais e a exploração da experiência visual, como ela própria mostra, ao relatar sua vivência:

A professora não entendia, não tinha muita comunicação, mas ela me ensinava, adaptava, eu entendia um pouquinho, mas não era claro. Eu lia os nomes, praticava, mas não era claro, eu não entendia, eu

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



percebia que eu era mais ou menos atrasada (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

Estudante de uma escola inclusiva, Carolina expressou um pouco do que foi seu processo de escolarização com uma professora ouvinte que não sabia língua de sinais, o que quer dizer que, sem comunicação, sua experiência visual não foi considerada em seu processo escolar. Na maioria das escolas inclusivas, dificilmente ocorre esse cuidado metodológico com as crianças Surdas.

Por isso, é importante salientarmos que o uso da língua de sinais por si só não é suficiente para proporcionar às alunas Surdas e aos alunos Surdos a apropriação de conceitos. É importante que a ela sejam associadas imagens visuais, de modo a fazê-los explorar, aprimorar e adentrar na Cultura Surda. Os recursos visuais precisam fazer parte do processo pedagógico das pessoas Surdas, no entanto, as imagens só farão sentido para estas pessoas se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimentos e experiências.

No tocante ao trabalho desenvolvido, a professora Surda afirmou explorar a aguçada visualidade de suas alunas e alunos assim:

Ensino com diversos materiais no trabalho com as crianças Surdas. Mostro, ensino, conto histórias como a dos “Três Porquinhos”, que é didática e outros; porque com a criança Surda a aprendizagem é visual, elas têm interesse nas imagens, nos sinais, em jogos e etc... Exemplo: o livro sensorial⁹ que eu criei, outros jogos, vários materiais (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

⁹ O livro sensorial que Carolina criou é um livro de material E.V.A. (Ethylene Vinyl Acetate - Acetato-Vinilo de Etileno) que continha variados materiais em alto relevo. Com esses materiais poderiam ser trabalhados diferentes temas: operações matemáticas, construções de palavras, cores, animais, família, questões de gênero etc.



Como é possível notarmos, a professora percebe a importância da pedagogia visual na aprendizagem de alunas Surdas e alunos Surdos. Sendo assim, ela utiliza um acervo variado, constituindo-se de materiais já prontos e materiais preparados para fins específicos. Isso permite o trabalho com imagens em diversas disciplinas.

Essa pedagogia seria muito útil, também, no âmbito da sala de aula inclusiva. Nesse ambiente, o trabalho com imagens poderia facilitar a capacidade de apreensão de todos/as os/as alunos e alunas, haja vista que o uso do material visual (semiconcreto) é uma possibilidade fértil de atingir alunos e alunas que se encontram nos anos iniciais de escolarização. É importante ressaltarmos que, feito isso, as professoras e os professores não estariam criando uma pedagogia exclusiva para as alunas Surdas e os alunos Surdos, mas potencializando a aprendizagem também dos/as ouvintes.

A pedagogia visual facilita a aprendizagem de todas as pessoas, desde que faça sentido no contexto linguístico-cultural em que é desenvolvida. No caso das salas de aula inclusivas, os recursos visuais utilizados concomitantemente com a sinalização dos/as intérpretes, farão com que as alunas Surdas e os alunos Surdos aprendam de forma melhor, bem como os/as ouvintes com a exposição oral dos/as docentes. No entanto, o ideal é que haja uma ambiência linguística em que a triangulação professor/a-intérprete-aluno/a não se faça necessária, de modo a proporcionar o que sugere Campello (2007, p. 129),

[...] a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento 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”.

Como afirma a autora, é preciso que pensemos em todas as ações a serem implementadas na escola que possuam pessoas Surdas. Desde o currículo até as pequenas



ações na educação de Surdos/as precisam considerar o traço identitário visual dessas pessoas.

Desse modo, essas mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais devem ocorrer para além do AEE. O AEE deve ser um momento didático-pedagógico complementar à sala de aula. Assim, os/as docentes da sala comum devem ter igual ou superior compromisso com a pedagogia visual, visto que é deles/as a responsabilidade do ensino dos conteúdos curriculares.

Ao ser questionada sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula comum, se acreditava que as professoras e os professores usavam a pedagogia visual, a professora Carolina afirmou:

Acredito sim. É importante, mas são poucos, porque eles não têm experiência com os Surdos, mas, juntos com o intérprete, aí fica tranquilo. Eles ensinam, acompanham e os professores perguntam. É bom todos juntos, porque um ajuda o outro. A experiência vem com o tempo, adquirem aos poucos. O professor vai conhecendo, vai se identificando, é uma troca de experiências. Eles organizam o material, e a opinião de cada um ajuda, porque alguns professores ouvintes não sabem ainda trabalhar, mas, depois da experiência, eles aprendem direitinho. A professora de História, por exemplo, sabe fazer as provas e todos os trabalhos adaptados. Tem outros que perguntam: “assim está bom”? Eu respondo, e eles adaptam. Tem outros que perguntam como fazer, e o intérprete ajuda, tira as dúvidas. Então fica um trabalho bem legal, bem unido. Tem que ter foco na organização e na metodologia para cada Surdo. Os professores tiram dúvidas e ensinam a metodologia para os Surdos (PROFESSORA CAROLINA, 2015).

A professora apontou a falta de experiência de seus/suas colegas ouvintes. É comum na educação de Surdos, professoras e professores em salas de aula recorrerem às pessoas que trabalham mais diretamente com a educação de Surdos, sendo as intérpretes ou as professoras Surdas. No entanto, a responsabilidade destes professores e professoras não pode ser transferida a outrem.



Em contrapartida, é importante que haja no ambiente escolar um trabalho coletivo que procure melhorar a educação das pessoas Surdas. Desse modo, embora os/as docentes ouvintes não tenham experiência e, muitas vezes, não saibam como desenvolver a pedagogia visual, a atitude de procurarem a professora Surda é um aspecto relevante no ambiente escolar. Através das trocas de conhecimentos e informações, esses/as docentes podem juntos/as construir um trabalho pedagógico visual que potencialize a aprendizagem das alunas Surdas e dos alunos Surdos, melhorando o seu processo educacional.

Destacamos também a importância que a professora Surda dá às metodologias diferenciadas para cada aluna e aluno. A partir da ideia de diferença, professoras e professores, ouvintes e/ou Surdos/as, podem construir uma metodologia adequada para as pessoas Surdas, desde que compreendam que elas possuem uma diferença cultural e que a partir desta diferença, elas vão se desenvolvendo cognitivamente e socialmente.

Considerações finais

A pedagogia visual ainda é pouco discutida no âmbito das pesquisas educacionais para as pessoas Surdas. Muito se fala em experiência visual, mas poucos trabalhos têm focado esta questão. Dessa forma, é importante que novas pesquisas sejam desenvolvidas para a melhoria da educação de Surdos/as (pessoas com traços identitários marcados pela experiência visual).

Na escola inclusiva, é imprescindível que repensemos todas as ações a serem implementadas, desde o currículo escolar até as ações cotidianas que envolvam as crianças Surdas, em vias de tornar esse espaço favorável à aprendizagem destes sujeitos através exploração da visualidade.

O AEE tem tido um trabalho voltado para a visualidade das alunas Surdas e dos alunos Surdos, em especial, por ter uma professora Surda como responsável por esse



atendimento, visto que ela possui a mesma experiência identitária – visual – de suas alunas e alunos. Porém, embora esse fato favoreça o desenvolvimento da pedagogia visual, é preciso que professoras e professores ouvintes se apropriem de conhecimentos que também favoreçam a aprendizagem de suas alunas e alunos por meio da pedagogia visual. Isso remete à necessidade de uma formação adequada para todos/as docentes, Surdos/as e ouvintes.

A professora Surda participante desta pesquisa identifica adequadamente a importância da pedagogia visual na educação de seus alunos Surdos e alunas Surdas, bem como percebe que ao trabalhar com eles e elas, sua educação precisa estar de acordo com a sua diferença cultural, inclusive utilizando metodologias diferenciadas para cada uma delas e um acervo variado de materiais visuais.

No caso específico dos alunos Surdos e das alunas Surdas, é importante ressaltarmos que o uso de recursos visuais e da língua de sinais são fatores de desenvolvimento da Cultura Surda. Por isso, pensarmos os processos educacionais remete diretamente ao fator cultural, como elemento indissociável da educação.

O trabalho realizado pela professora Surda no AEE é fundamental nesse modelo de escola, pois é durante este trabalho que a educação de Surdos tem sido potencializada através da pedagogia visual, embora parece haver, nessa realidade, um esforço de professoras e professores ouvintes em desenvolverem um trabalho comprometido com a experiência visual das alunas Surdas e alunos Surdos.

Referências

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. SESP/SEED/MEC: Brasília-DF, 2007.

CAMPELLO, Ana R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luis H.; Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n. 23, p. 36-61, 2003.

DENZIN; Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN; Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, 15-41.

DIZEU, Liliane C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.

DORZIAT, Ana. Políticas e práticas pedagógicas inclusivas na perspectiva do currículo para as diferenças. In: PEREIRA, Maria Z. C. et. al. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010, p. 117-130.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 133-166.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, n. 05. Florianópolis, p. 217-226, 2003.

SÁ, Nídia R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006. – (Coleção pedagogia e educação).

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos II: outros modos de**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 117-138.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

Sobre os autores

Lucas Romário

Mestrando em Educação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPB). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. lukas_ro_mario@hotmail.com

Ana Dorziat

Doutora em Educação (UFSCar), com pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (UL/Portugal). Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Inclusão e Alteridade (CNPq/UFPB). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nos temas: Inclusão, Educação de Surdos e Estudos Culturais. ana_dorziat@hotmail.com

Recebido em: 02/05/2016

Aceito para publicação em: 01/06/2016