

# A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino

## *Images for the education of deaf students: Uses in formal and informal educational spaces*

Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão<sup>1</sup>

Cássia Geciauskas Sofiato<sup>2</sup>

Margarete de Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Esta pesquisa objetiva discutir o uso da imagem na educação de surdos em espaços formais e não formais de ensino, focando-se em propostas que podem ser desenvolvidas pela escola de educação básica e por museus de arte. Ademais, intenta-se apresentar algumas possibilidades de leitura de imagem, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas que envolvem tais sujeitos nos espaços mencionados. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico. Fundamentando-se em autores como Quadros, 2005, Burke, 2004, Thoma *et al.*, 2014, Reily, 2003-2004, dentre outros que pesquisam sobre artes e educação de surdos, apresenta-se a imagem como uma possibilidade que vai além de um uso simplificado, mas provido de grande potencial narrativo repleto de potencialidades pedagógicas para o público surdo. Compreende-se que a imagem é também um importante recurso didático na educação de surdos, auxiliando, inclusive, no processo de alfabetização e de aquisição de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Diante do estudo empreendido, infere-se que há muitas possibilidades de intervenções em relação à leitura de imagens no contexto educativo com alunos surdos, tanto em escolas quanto em espaços museais, e que é necessária a formação constante de profissionais que transitam nesses espaços com vistas ao aprimoramento do uso do recurso em questão.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue. Leitura de imagem. Linguagem visual.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, 05508-040, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.B.O.S. LEÃO. E-mail: <gabriel.bertozzi@gmail.com>.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia, Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia. São Paulo, SP, Brasil.

## Abstract

*The aim of the study is to discuss the use of images in formal and non-formal educational spaces for deaf student's individuals, focusing on the proposals that may be developed in basic education schools and art museums. We present some possibilities regarding the reading of images, aiming at enhancing the pedagogical practices related to those individuals in the above-mentioned spaces. In order to do so, we conducted an exploratory bibliographic research. Based on authors such as Quadros, 2005, Burke, 2004, Thoma et al., 2014, Reily, 2003-2004, and others, who have investigated Arts and education for deaf students people, the image is considered a possibility that goes beyond a simplified use, as it has a great narrative and pedagogical potential for the deaf students people. We understand that the image is also an important didactic resource for their education, as it helps them with the process of literacy and acquisition of new content in different areas of knowledge. It may be inferred that there are several possible interventions regarding the reading of images with deaf students students within the educational context, both in schools and museums; and constant educational program for professionals who work in those spaces is important to improve their use of images.*

**Keywords:** *Bilingual education. Image reading. Visual language.*

## Introdução

O uso de recursos visuais no processo de alfabetização e letramento de alunos que compõe os primeiros anos da educação básica é uma prática amplamente difundida na escola contemporânea. Esses recursos vêm sendo utilizados também ao longo de toda a trajetória educacional de alunos surdos com a finalidade de auxiliar principalmente no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Essa prática tem sido desenvolvida em muitos espaços educacionais, tanto no campo da educação formal (escolas comuns inclusivas e escolas bilíngues para surdos) como no da não formal (em especial, nos espaços museais).

Especificamente, a imagem é linguagem não verbal e pode auxiliar na comunicação e no trabalho pedagógico tanto em espaços formais como em não formais de educação. Estudos evocam a imagem como uma estratégia que possibilita muitos investimentos, a depender dos objetivos de quem as seleciona e utiliza. Considerando que, assim como está contemplado pela legislação nacional, os

surdos compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais de forma intensa (Brasil, 2005), entende-se que, por meio da linguagem visual, tais sujeitos significam a sua realidade e têm a possibilidade também de interpretar o mundo historicamente. A própria Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua de modalidade espaço-visual, utilizada pela comunidade surda no país, vai sendo adquirida pelos surdos por meio de *inputs* visuais; e, por meio dela, podem ter seu desenvolvimento linguístico preservado se o processo de aquisição ocorrer de forma natural e progressiva desde tenra idade.

Crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referenciais da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem construir significados. Essa afirmação se fundamenta em concepções epistemológicas da corrente sociocultural soviética, que compreende o homem como ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são mediadas por sistemas sígnicos. Interagindo por

meio de signos, socialmente construídos, o homem constrói e se apropria de sentidos, significando sua experiência no mundo (Reily, 2003, p.161).

Quando o educador em sala de aula ou fora dela busca o recurso da imagem para ampliar a possibilidade de interação do surdo com sua realidade, ele cria possibilidades de comunicação que vão além das oferecidas pela língua de sinais e amplia também as possibilidades de desenvolvimento do referido sujeito. O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, produzido pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, instituídas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em outubro de 2013, pontua:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (Thoma *et al.*, 2014, p.13).

À medida que o indivíduo interage com as imagens que o cercam, pode ver mais ou menos coisas, descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vê, mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independentemente do período que se reserva para contemplá-la.

Além da relevância da experiência empírica com a imagem, pode-se considerá-la também como um signo potencial de representação histórica e social do qual o homem se utiliza como fonte de reconhecimento do seu estar e ser no mundo. Para Burke (2004, p.17), “[...] imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”.

Dessa forma, este estudo exploratório de caráter bibliográfico objetiva destacar a importância do uso da imagem na educação formal e não formal de surdos e as possibilidades de uso da imagem nesses contextos, com vistas a subsidiar possíveis atividades inclusivas na escola e no museu de arte. Ademais, intenta-se também apresentar algumas possibilidades de leitura de imagem, com vistas ao aprimoramento de práticas pedagógicas que envolvem tais sujeitos em diferentes espaços educacionais.

Sobre as pesquisas exploratórias, Gil (2002) pondera:

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p.41).

A pesquisa com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, é aquela caracterizada como bibliográfica. Ela permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p.45).

## O visual na educação de surdos

Segundo o Decreto-Lei nº 5.626 de 2005, a pessoa surda é aquela que tem perda auditiva e que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando a sua cultura principalmente pelo uso da língua brasileira de sinais”. Para além dessa perspectiva, ao considerar a existência de uma cultura surda, compreende-se o sujeito surdo como alguém que transita também entre distintas culturas e que, por consequência, se constitui com uma identidade singular pautada na visualidade (Thoma *et al.*, 2014).

No caso dos surdos, há uma identificação de uma cultura e identidade surdas. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual, e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes (Quadros, 2005, p.7).

Seguindo essa mesma vertente de pensamento, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* também compreende a experiência visual vivenciada pelo surdo como constituidora de sua singular cultura e entende que a constituição de sua identidade também necessita de recursos completamente visuais (Thoma *et al.*, 2014). O mesmo relatório afirma que:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvol-

vimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas (Thoma *et al.*, 2014, p.13).

Por fim, é recomendado que o “currículo da educação básica na educação bilíngue de surdos seja elaborado a partir de uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas” (Thoma *et al.*, 2014, p.20). Tanto as políticas públicas quanto as teorias que embasam a proposta de educação bilíngue entendem a necessidade de levar em consideração os aspectos visuais dos sujeitos surdos para o seu desenvolvimento intelectual, social, cultural e identitário. Isso não deixa de ser uma tarefa complexa, uma vez que cada vez mais na educação de surdos têm-se buscado estratégias metodológicas inovadoras que possam auxiliar no trabalho com os conteúdos curriculares.

Nesse sentido, quando se admite a potencialidade dos recursos visuais, tais como as imagens, na educação de surdos, intenta-se garantir a esses sujeitos o direito de acesso aos bens culturais, à educação e, primordialmente, à comunicação, por meio da constituição de um repertório linguístico significativo.

Não é possível dimensionar um trabalho dessa natureza sem considerar a importância da formação (inicial ou continuada) do professor ou educador de surdos. O uso da linguagem visual, dada a sua especificidade, vai demandar o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e isso implica a necessidade de formação docente constante. O caráter polissêmico e, por vezes, ambíguo das imagens pode ser uma armadilha para educadores, que necessitam de um direcionamento crítico do

olhar para sua compreensão. Frente a esse desafio, apresentar-se-ão algumas possibilidades de leitura de imagens e suas implicações.

### **Algumas possibilidades de leitura de imagens**

A fim de contribuir com possíveis práticas pedagógicas que utilizam a imagem como recurso didático, intenta-se, nesta seção, refletir sobre as possibilidades de análise do material imagético e seu caráter polissêmico. Existem várias contribuições teóricas sobre análise ou leitura de imagens. Neste estudo apresenta-se a contribuição trazida por Burke (2004), em função das possibilidades múltiplas destacadas pelo autor em relação à análise da imagem e seu conteúdo. A escolha de um referencial teórico para essa finalidade deve estar vinculada aos objetivos delineados para o trabalho pedagógico.

Com base em Burke (2004), podem-se considerar quatro possíveis enfoques para a análise de imagens: o iconográfico/iconológico; o psicanalítico; o da história social da arte e o estruturalista ou semiótico.

O método iconográfico/iconológico, desenvolvido pela Escola de Warburg e sintetizado por Erwin Panofsky em 1939, dá ênfase aos conteúdos intelectuais do trabalho de arte, onde se torna possível ler imagens a partir da compreensão dos seus simbolismos. São estipulados três momentos para a realização dessa leitura: a descrição pré-iconográfica, a análise iconográfica e a interpretação iconológica. Segundo Burke (2004, p.45), a análise pré-iconográfica volta-se “para o ‘significado natural’, consistindo na identificação de objetos (tais como árvores, prédios, animais e pessoas) e eventos (refeições, batalhas, procissões, etc.)”. A segunda análise, a iconográfica, volta-se para

o significado convencional dado a determinada obra, com a identificação de acontecimentos, temas ou personagens. Por último, a interpretação iconológica revela os significados intrínsecos à obra, informando sobre características externas que envolvem a representação, e entendendo que as “imagens são parte de toda uma cultura e não podem ser compreendidas sem um conhecimento daquela cultura” (Burke, 2004, p.46).

Deve-se, portanto, promover a familiarização com os códigos culturais do contexto da imagem a ser trabalhada. Também é possível entender a iconologia como uma tentativa de explicar representações imagéticas no seu contexto histórico, em relação a outros fenômenos culturais. Contudo, o método de Panofsky é criticado por seu caráter intuitivo e especulativo, já que os sentidos da iconografia são, muitas vezes, inferidos a partir das próprias imagens, em um exercício bastante subjetivo, no qual “os iconologistas correm o risco de descobrir nas imagens exatamente aquilo que eles já sabiam que lá se encontrava” (Burke, 2004, p.51). Além disso, Burke (2004) condena o enfoque iconográfico por sua falta de dimensão social e indiferença ao contexto social. Para Burke (2004, p.50), o objetivo de Panofsky “era descobrir ‘o’ significado da imagem, sem levantar a questão: significado para quem?”, pois o artista e os espectadores da época não necessariamente compartilhavam da mesma visão de uma imagem. Outra crítica é que o método iconográfico não considera a grande variedade de imagens, focando-se em alegorias, interpretações e simbolismos presentes em algumas pinturas, mas ausentes em outras.

A iconologia, portanto, privilegia o conteúdo sobre a forma e, para Burke (2004, p.52), “essas suposições são problemáticas. Em primeiro lugar, a forma é certamente parte da

mensagem. Em segundo, as imagens frequentemente despertam emoções bem como veiculam mensagens no estrito sentido do termo". De acordo com o autor, a iconologia também adota "a ideia de homogeneidade cultural de uma época" (Burke, 2004, p.52), como se todos os participantes de um determinado contexto estivessem comungando de uma cultura coerente, semelhante e comum – um método que acaba por ser muito preciso em alguns casos e vago em outros.

O segundo enfoque, de cunho psicanalítico, privilegia os símbolos e as associações inconscientes atribuídos às obras. Tal enfoque entende que o inconsciente tem papel importante na criação e no imaginário dos artistas. Por meio da observação de detalhes, por exemplo, poderiam ser visualizadas as fantasias, as ideias e os desejos representados pelo autor, como acontece nas imagens sagradas, nas quais é possível localizar a expressão de fantasias e persuasões inconscientes. Outra possibilidade é o seu uso no estudo de mensagens correntemente ocultas em propagandas publicitárias. Dessa forma, conceitos estabelecidos por Freud em suas análises de sonhos poderiam ser também relevantes para a compreensão das narrativas visuais. Como coloca Burke (2004, p.214), "atitudes e valores são algumas vezes projetadas em paisagens (ou na própria terra, ou na sua imagem pintada), da mesma forma que elas são projetadas nas manchas do famoso teste de Rorschach".

Contudo, Burke (2004) afirma que a psicanálise não aborda as atitudes dos seres humanos diante do seu contexto social, cultural ou político, mas que apenas dá enfoque ao que é da esfera pessoal do indivíduo. Além disso, não haveria como provar que determinadas obras ou aspectos delas tenham sido projeções

do inconsciente do autor, por não existirem estruturas metodológicas científicas que possam embasar esse tipo de análise. Por isso, apesar de as contribuições desse tipo de análise serem extremamente importantes para uma compreensão total da obra, ela se torna inevitavelmente especulativa, acabando por correr um risco ainda maior que a análise iconológica, já que esta lida com uma discussão referente aos significados inconscientes das imagens.

Para o autor, o terceiro enfoque, ou enfoques, trata de uma análise a partir da história social da arte, em que o significado da imagem depende do contexto social, que pode ser geral, político e cultural, ou particular, relacionado à produção, autoria, contexto material e local de exibição. Também se leva em consideração o receptor a quem são destinadas as imagens e quais os significados a ela atribuídos, de acordo com o grupo que a recebe e a interpreta. Essa variedade de enfoques pode compreender a arte como um reflexo da sociedade ou, especificamente, na relação entre artista e patrocinadores, em contextos gerais ou específicos que acabam por se refletir na obra. Um exemplo é a análise das imagens com foco nas relações de gênero a respeito das representações das visões do homem sobre a mulher – ou, generalizando um pouco mais, a visão de mundo de um grupo dominante, que produz imagens sobre as demais minorias. Essa vertente analítica também pode considerar o estudo das imagens que os artistas elaboram sobre seu público, quando o representam em sua obra ou quando o fazem se identificar com determinadas cenas ou personagens.

Existe, portanto, uma vasta possibilidade de interpretações imagéticas pela via da história social da arte, que depende da temática a ser analisada em cada obra, do artista, da forma de

produção, do público e da receptividade. A imagem aqui é vista como evidência ou testemunho de determinado contexto, que necessita de uma reflexão sobre suas convenções de representação, bem como sobre as diversas intencionalidades presentes, a função pretendida e a receptividade dos variados públicos. Também deve levar-se em consideração a comparação com outras obras do mesmo contexto ou do mesmo artista para que se perceba o que está nas “entrelinhas”, a fim de realizar uma interpretação mais complexa da obra, que considere as diversas variáveis que influenciam os seus significados.

O último enfoque a ser mencionado é o estruturalista ou semiótico, que foi se desenvolvendo ao longo do século XX. Considera-se que o sistema de signos está inserido na linguagem e que a imagem é um sistema de signos que se associam e se contrapõem a fim de melhor compreendê-la. A análise se volta mais para a relação dos signos do que para sua decodificação, como faz o método iconográfico/iconológico. A seleção ou ausência consciente de elementos na obra são levadas em consideração e também são destacadas as oposições binárias entre pares de imagens ou entre elementos de uma mesma imagem, assim como as legendas e os títulos são tidos como parte dos signos que os compõem. O aparato visual é visto, portanto, como código, como linguagem passível de ser decodificada de acordo com o estudo de seus elementos e conexões.

Entretanto, Burke (2004) aponta que esse tipo de análise pode ficar preso à imagem em si, expressando um único e verdadeiro sentido à mesma ou identificando uma multiplicidade de significados que pode levar a uma interpretação pouco objetiva e muito abrangente da linguagem visual. O autor

também destaca que é essencial o entendimento sobre as respostas reais às representações visuais, por meio de uma “história cultural da imagem” ou “antropologia histórica da imagem”, na qual ocorrem reconstruções das “regras ou convenções, conscientes ou inconscientes, que regem à percepção e à interpretação de imagens numa determinada cultura” (Burke, 2004, p.227). Por fim, o autor afirma que compreender as reações e interpretações da imagem, de acordo com o “olho da época”, é tratado como fundamental, pois aborda as diferenças de percepções entre a difusão de uma mensagem visual e sua recepção, revelando questões sobre a história social, preferências e gostos.

O homem contemporâneo compartilha informações com um mundo que tem forte produção de informações visuais no formato de imagens, e estas estão preenchidas de conteúdos políticos, ideológicos e mercadológicos que influenciam as decisões do cotidiano. Nesse sentido, a educação na escola e no museu deve desenvolver o olhar reflexivo dos alunos, a fim de que eles não absorvam passivamente os sentidos das imagens, mas reflitam sobre o caráter polissêmico da linguagem visual e se posicionem de maneira cada vez mais crítica sobre elas.

Esse posicionamento sobre as imagens deve ser considerado no contexto da educação de surdos, principalmente em razão do apelo ao uso da linguagem visual na escolarização desse alunado. Reafirmando a ideia de Reily (2003) de que tais sujeitos necessitam de referenciais da linguagem visual para significar o mundo por meio da Libras e compreendendo que a própria cultura surda se traduz de forma visual, como mencionado por Quadros (2005), é perceptível a importância de se ter um embasamento teórico e metodológico para

realizar uma leitura da imagem de maneira complexa que permita refletir criticamente sobre esse suporte linguístico, a fim de que as várias informações e sentidos nela contidos possam ser percebidos pelos surdos.

### **O uso da imagem em espaços de educação formal**

Ao discutir sobre o uso da imagem na escola, Reily (2004, p.25) aponta que “a escola demonstra conceber que a imagem é importante para a criança que não sabe ler, mas, depois, deve ser gradativamente substituída pela escrita, até ser eliminada dos materiais didáticos escolares”. Dessa forma, segundo a autora, os usos e possibilidades pedagógicas das imagens na educação formal, tanto para surdos como para ouvintes, têm sido cada vez mais negligenciados:

A imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Com isso, despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento (Reily, 2003, p.164).

Considerando tal cenário e identificando que a posição do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue* reforça o papel preponderante da visão no desenvolvimento cognitivo dos surdos (Thoma *et al.*, 2014), é perceptível a preocupação de pesquisadores e docentes em buscar e desenvolver práticas pedagógicas e materiais didáticos que se pautam no uso da imagem estática e da imagem em movimento, sem se deter no seu caráter decorativo.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (Bittencourt, 1997, p.89).

Devido às fragilidades provenientes do ensino com base na abordagem oralista (que somente privilegia a aquisição da linguagem oral) e com a ascensão da abordagem bilingue na educação de surdos, o uso da imagem para o processo de alfabetização e letramento de alunos surdos tem sido constante e também tem se estendido às demais áreas do conhecimento ao longo da escolaridade dos mesmos. Para Gesueli (2006), é necessária a aquisição da escrita pelos surdos por meio do aspecto visual, sem se pautar na oralidade, em que a escrita é percebida como a forma visual da linguagem verbal. E, para que o processo de aprendizado ocorra de maneira satisfatória, deve-se entender a produção textual como resultado de relações culturais, considerando os traços culturais que diferenciam os surdos, pautados na visualidade e na língua de sinais. Essa identidade cultural, presente nos grupos minoritários (muitas vezes excluídos socialmente), traz uma nova relação com a aquisição da linguagem escrita, relação essa que vai contra o processo homogeneizante do ensino tradicional do português e que vai ao encontro de seu ensino na modalidade escrita.

Para além desse aspecto, é necessário compreender as imagens como potenciais narrativas visuais. Esse talvez seja o seu caráter mais simbólico e relevante para a educação de

surdos, mas que também deveria ser mais utilizado no ensino para ouvintes. É por isso que pode ser interessante uma reflexão sobre o uso de uma metodologia de análise de imagem, como as colocadas por Burke (2004), que melhor atenda às demandas do professor. O potencial narrativo da linguagem visual, quando explorado de forma reflexiva, pode trazer uma série de informações que auxiliam nas práticas pedagógicas dos professores, independentemente de sua área de atuação.

Para ilustrar tal afirmação, destaca-se o trabalho de Neves (2009), que realizou uma intervenção sobre leitura de imagens relacionada à disciplina de História, numa escola para alunos surdos do Rio Grande do Sul. Em seu trabalho, a imagem foi utilizada como um recurso e proporcionou resultados interessantes:

Tendo em vista o caráter espacial-visual da língua de sinais e, naturalmente, o maior desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e raciocínio visuais, as atividades que envolveram imagens e o contato com objetos de significado histórico foram as que objetivaram melhores resultados e geraram maior interesse e participação da turma (Neves, 2009, p.7907).

O caráter polissêmico e subjetivo da imagem muitas vezes favorece a aquisição de conceitos abstratos de diferentes disciplinas. Como afirma Reily (2003), a imagem, independentemente de como se apresenta, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver a cognição. Para o aluno surdo, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual; portanto, é indispensável que os educadores compreendam mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens

quanto no de produzi-las. Apesar da complexidade tanto do processo de alfabetização e letramento dos sujeitos surdos quanto do de leitura de imagens para alunos em geral, ambos são necessários e complementares para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos, indispensáveis, portanto, na esfera da educação bilíngue.

### **O uso da imagem em espaços de educação não formal**

Os museus de arte atualmente são espaços voltados não só para uma relação contemplativa, salvaguarda e conservação da obra de arte, objetos históricos ou arqueológicos, mas são também espaços de referência de identidade cultural e autorreconhecimento dos cidadãos em sua comunidade.

Grinspum (2000, p.8) destaca que, desde o século XVIII, época em que o museu se tornou público, "a sua função social justifica a sua existência". Ademais, considera que o compromisso sociopolítico dos museus, à luz da nova museologia, é prioritariamente educacional e, nesse sentido, os referidos espaços buscam aprimorar as suas ações educativas para diferentes públicos. Nesse sentido, esta seção destacará a importância desses espaços para o público surdo, dada a possibilidade de contato com diferentes tipos de imagens e os processos de mediação criados na contemporaneidade para facilitar a inserção e a compreensão do público em questão.

Chiovatto e Aidar (2007) consideram que a educação realizada nos museus se difere da educação formal por seu caráter não cumulativo, ou seja, pontual. Assim sendo, as intervenções educativas devem ser pensadas a partir das características de cada instituição visitante e da variedade das expectativas de

seus visitantes. Os conteúdos a serem desenvolvidos devem voltar-se para a construção de sentidos acerca do espaço museu e de seus bens patrimoniais, testemunhos da cultura material das sociedades.

As ações educativas desenvolvidas nos museus compreendem, segundo o glossário da Revista Museu, “procedimentos que promovem a ação nos museus, tendo o acervo como centro de suas atividades”. Independentemente do grupo ao qual se destina, esse tipo de ação, entendida como cultural, “consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em amplo sentido, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca” (Barbosa; Oliveira; Ticle, 2010, p.9).

Dentro desta perspectiva e considerando que a escola, de acordo com Hermeto e Oliveira (Barbosa; Oliveira; Ticle, 2010), não é o lugar prioritário onde se educa e se é educado, os museus ganharam destaque em virtude de seu potencial educativo. Além disso, de acordo com os propósitos de estudo, configuram-se como espaços em que há abundante variedade de imagens, o que, para o público surdo, se torna uma possibilidade interessante em se tratando do desenvolvimento de sua educação permeada pelo visual. Cabe salientar que atualmente há uma grande procura por esses espaços pelo público surdo graças a ações de acessibilidade que são cada vez mais frequentes em grandes centros urbanos.

É evidente, hoje, a progressiva conscientização e a implantação por parte dos museus brasileiros de políticas de ação educativa dirigidas aos públicos específicos, considerando o importante papel social desempenhado por essas instituições como espaços de referência da identidade cultural e auto reconhecimento

dos cidadãos em sua comunidade. Estas novas posturas afirmam um dos mais importantes objetivos da nova museologia e das tendências do pensamento da contemporaneidade – o da responsabilidade social. [...] Cabe, portanto, aos museus, bem como a todas as instituições culturais, estar em sintonia com o pensamento contemporâneo de respeito e reconhecimento da diversidade cultural e social, trabalhando a favor, não somente da comunicação de seus objetos culturais, sob o ponto de vista multicultural, como também contribuindo para a democratização social e cultural por meio dos processos de inclusão social (Tojal *et al.*, 2010, p.66).

No que tange especificamente ao público surdo, percebe-se que, em grandes centros brasileiros, alguns museus possuem programas educativos voltados para o atendimento dessa parcela da população, levando em consideração a importância da Libras e o uso de recursos visuais nos processos de mediação. Por meio de tal língua, é possível desenvolver nesses espaços uma série de propostas, que envolvem desde o acesso ao acervo permanente ou itinerante, até mesmo uma série de atividades de cunho pedagógico, possibilitando o contato com diferentes tipos de obras.

O trabalho desenvolvido por Oliveira (2015) destaca várias possibilidades de intervenção, levando em conta as obras de museus estudados pela autora e os processos de mediação apresentados no estudo, dentre eles: narrativas literárias e mitológicas em Libras, aprendizagem por meio de esculturas e pinturas pertencentes ao acervo dos museus, jogos de associação de palavras que são trabalhados em Libras e língua portuguesa, investigação dos elementos compositivos das obras por meio de fichas com imagens etc. Tais processos

envolvem, essencialmente, diferentes possibilidades de leitura de imagens por meio da hibridização de recursos, além do viés teórico escolhido para a leitura do suporte em si. E, em função da especificidade da referida língua e do aumento de público surdo nos museus, cada vez mais profissionais surdos passam a fazer parte do quadro de educadores dos museus que possuem tais serviços, além dos intérpretes de Libras.

Leyton, Lucena e Zatz (2015), ao se referirem a uma experiência em museu com o público surdo, salientam:

A experiência de um curso anual com alunos surdos (e toda a equipe de professores ouvintes, professores surdos e intérpretes) ocasiona uma mudança significativa na relação entre a comunidade surda e a comunidade do museu, possibilitando o conhecimento mútuo e, com isso, a oportunidade de inaugurar um novo tema de estudo: a interpretação de obras de arte por uma comunidade que se comunica através de uma língua visual. Ao investigar como se dá a interpretação das obras de arte pela língua visual é possível observar a maneira com que os conhecimentos adquiridos no espaço do museu interferem no contexto cultural de uma comunidade específica (Leyton, Lucena; Zatz, 2015, p. 23).

O trabalho com a imagem nos espaços museais com visitantes surdos adquire outra dimensão, considerando-se o acesso às múltiplas linguagens e a mediação que geralmente é realizada por um profissional da área de artes. Tal experiência pode proporcionar ao surdo o estudo, a reflexão, a fruição, enfim, o diálogo com diferentes obras e contextos. Por esse prisma, acredita-se que tal vivência venha a contribuir para a formação de sujeitos “mais críticos, criativos e autônomos” (Barbosa;

Oliveira; Ticle, 2010, p.9). Como se trata de uma iniciativa relativamente nova nos espaços museais, os processos de mediação envolvendo o uso da língua de sinais e as obras de arte que se constituem por imagens também apresentam desafios aos envolvidos:

[...] o que se produz no percurso entre as línguas e na relação desse percurso com arte é o enriquecimento da própria Libras. Isso acontece quando apresentamos palavras, noções e conceitos para os quais não existe tradução, tornando necessária a invenção de sinais para que os alunos possam partilhar com os grupos que recebem os novos aprendizados. Com isso, não são novos sinais que estão sendo criados, mas uma nova cartografia de afetos, desejos e conhecimentos que se abrem e podem ser vividos, já que esses sinais se proliferam rapidamente, enriquecendo não só a língua, mas o próprio território por onde circula e se inscreve a cultura Surda (Lucena; Mussi; Leyton, 2010, p.64).

Assim sendo, cabe ao professor na sala de aula e ao educador nos museus possibilitar vivências e o contato dos alunos surdos com a imagem e permitir que esse recurso não seja visto somente como uma observação concreta do mundo que os rodeia. A leitura e a interação reflexiva com os suportes visuais devem levar em consideração as contribuições dos teóricos da área de artes e semiótica, por exemplo, visando ir além daquilo que as imagens representam em sua forma física e concreta, de modo a atingir as representações provenientes dos elementos do ambiente circundante. Seria interessante também valorizar, no estudo das imagens, referenciais históricos, políticos, sociais e afetivos que possam perpassar como conteúdo intrínseco.

A relação entre o público surdo e os espaços de educação não formal, especial-

mente os museus, pode possibilitar, portanto, momentos de muito aprendizado por meio da apropriação de conteúdos em espaços que anteriormente não eram convidativos e que passam a ser acessíveis em razão das atuais políticas públicas de inclusão. Principalmente no que tange à interação com a imagem, por meio da experiência com as obras de arte, vão sendo agregados à língua de sinais conceitos que possibilitam também o aprendizado relacionado a diferentes áreas do conhecimento. O contato com esses espaços e obras em um contexto inclusivo permite a vivência de novas experiências que enriquecem o sujeito surdo, não somente no aspecto educacional, mas também em questões de cunho afetivo e pessoal.

### Considerações Finais

Com base na literatura utilizada no presente estudo, pode-se afirmar que o uso de imagens tem sido bastante recorrente na educação de alunos surdos. De acordo com os estudos empreendidos, infere-se que há muitas possibilidades de intervenções e leituras de imagens no contexto educativo com alunos surdos, tanto em escolas bilíngues para surdos ou inclusivas, quanto em espaços de educação não formal, nesse caso, os museus.

Compreender a imagem como detentora de uma linguagem específica, que não se apresenta de forma passiva e que, além disso, necessita de metodologias para a compreensão dos seus significados, auxilia no encaminhamento de um trabalho dessa natureza e complexidade. Intenta-se defender como proposta que o ato perceptivo não seja passivo e a utilização da imagem no contexto escolar e nos espaços museais com surdos seja uma forma de provocar a reflexão, além de funcionar como um

instrumento que possibilita a aquisição de informações de diferentes áreas do conhecimento. Para que isso ocorra, destaca-se a importância da mediação de profissionais cada vez mais bem preparados para fazer uso da imagem como recurso didático, possibilitando o diálogo com outras áreas do conhecimento que a têm como objeto de estudo, dada a complexidade que envolve o processo de alfabetização visual e o uso da imagem em diferentes contextos.

Por derradeiro, é interessante que a escola e o museu sejam compreendidos como ambientes de aprendizagem e de autocohecimento, nos quais os surdos possam ter a oportunidade de vivenciar o uso de sua língua natural e compreender que ocupam uma posição de ser social ativo e produtor de cultura e de conhecimento. Dessa forma, é preciso propiciar as relações entre esse público e as obras imagéticas nesses espaços, de maneira significativa e crescente, para que a construção de conhecimento se estabeleça efetivamente por meio de experiências estéticas que se reinterpretam a cada momento, a partir das relações vividas entre o ser e estar no mundo.

### Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

### Referências

- Barbosa, N.M.; Oliveira, A.L.B; Ticle, M.L.S. *Ação educativa em museus*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura, 2010. (Caderno 4).
- Bittencourt, C.M.F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Bittencourt, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90.
- Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

Burke, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004. p.17-227.

Chiovatto, M.; Aidar, G. Ação educativa em museus. In: Park, M.B.; Fernandes, R.S.; Carnicel, A. (Org.). *Palavras-chave em educação não formal*. Campinas: Unicamp, 2007.

Gesueli, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: Lodi, A.C.B.; Harrison, K.M.P.; Campos, S.R.L. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.38-49.

Gil, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.41.

Grinspum, D. *Educação para o patrimônio: museu de arte escola responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. 2000. Disponível em: <[http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrim%C3%A9nio%20GRISPUM\\_D.pdf](http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrim%C3%A9nio%20GRISPUM_D.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2014.

Lucena, C.; Mussi, J.Z.; Leyton, D. "Aprender para ensinar" e a cultura surda. In: Santos, A.P. *Caderno de texto diálogos entre arte e o público*. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2010. p.61-65.

Leyton, D.; Lucena, C.; Zatz, J. Aprender para ensinar. In: Museu de Arte Moderna de São Paulo. *Programa igual diferente/Equal different program*. v.2. São Paulo: MAM, 2015.

Neves, G.V. Ensino de História para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: Congresso Nacional de Educação, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Editora

Champagnat, 2009. p.7903-7912. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3526\\_1960.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3526_1960.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2014.

Oliveira, M. Cultura e inclusão na educação em museus: processos de formação em mediação para educadores surdos. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Museologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Quadros, R.M. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: Quadros, R.M. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.26-36.

Reily, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: Silva, I.R.; Kauchakje, S.; Gesueli, Z.M. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p.161-192.

Reily, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004. p.25.

Thoma, A.S. et al. *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 30 set. 2014.

Tojal, A. et al. A inclusão de públicos especiais em museus: o programa educativo para públicos especiais da pinacoteca do Estado de São Paulo. In: Santos, A.P. *Caderno de textos diálogos entre arte e o público*. Recife: Fundação de Cultura Cidade de Recife, 2010. p.66-71.

Recebido em 7/7/2015, reapresentado em 7/4/2016 e aprovado em 6/5/2016.

