



Universidade Estadual  
da Região Tocantina  
do Maranhão



PPGLe | Programa de  
Pós-graduação em Letras



Mestrado  
em Letras

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DAIANE ARAUJO AVELINO BEZERRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS IMAGÉTICOS COMO ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS, DO ENSINO MÉDIO, EM UMA ESCOLA DE IMPERATRIZ-MA**

Imperatriz

2024

**DAIANE ARAUJO AVELINO BEZERRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS IMAGÉTICOS COMO ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS, DO ENSINO MÉDIO, EM UMA ESCOLA DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagem e na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Lúcia Alves.

Imperatriz

2024

**DAIANE ARAUJO AVELINO BEZERRA**

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS RECURSOS IMAGÉTICOS COMO ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
SURDOS, DO ENSINO MÉDIO, EM UMA ESCOLA DE IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de Linguagem e na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Lúcia Alves – PPGLe/UEMASUL  
Doutora em Educação (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Guia Taveiro Silva – PPGLe/UEMASUL  
Doutora em Linguística (Examinadora interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sara Moitinho da Silva – PPGEb/INES  
Doutora em Linguística (Examinadora externa)

B574c

Bezerra, Daiane Araujo Avelino

As contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, do ensino médio, em uma escola de Imperatriz - MA. / Daiane Araujo Avelino Bezerra. – Imperatriz, MA, 2024.

113 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1. Alunos Surdos. 2. Língua Portuguesa 3. Estratégias pedagógicas – Recursos imagéticos. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 376.353:811.134.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB13/955**

Dedico este trabalho ao meu amado amigo e esposo, Diego, e à extensão do nosso amor: nossos filhos Rebeca, minha estrelinha, e Rafael, sol que aquece meu coração.

## AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, meu guia e sustento em todos os momentos. Sem sua força e sabedoria, essa caminhada não seria possível.

À minha família, meu marido Diego Alcindo e meus dois filhos Rebeca e Rafael, que foram meu porto seguro e minha maior motivação ao longo dessa jornada. Cada sacrifício compartilhado e cada sorriso de encorajamento foram fundamentais para que eu não desistisse nos momentos difíceis.

À Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) pela oportunidade de cursar este mestrado, e à coordenação do programa, representada pelos professores Dr. Gilberto Freire de Santana e Dra. Maria da Guia Taveiro Silva. Agradeço profundamente pela confiança e oportunidade, conhecimento compartilhado e pela alteridade demonstrada comigo durante este percurso.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Lúcia Alves, um agradecimento muito especial. Sua paciência, seus puxões de orelha necessários e sua parceria foram indispensáveis para a construção deste trabalho. Mesmo nos momentos mais desafiadores, sua contribuição foi decisiva para que eu alcançasse os objetivos deste projeto e concluísse esta etapa tão importante.

Aos professores do mestrado que ministraram disciplinas e contribuíram com seu conhecimento e dedicação para o meu crescimento acadêmico.

À banca examinadora, representada pelas professoras Dra. Maria da Guia Taveiro Silva e Dra. Sara Moitinho da Silva, pela leitura atenta e pelas sugestões que solidificaram este trabalho, possibilitando a concretização de uma pesquisa que fortalece a comunidade surda.

Às professoras regentes que abriram suas salas para a realização da pesquisa e aos alunos surdos que participaram com tanto entusiasmo e dedicação. Vocês são a razão de este trabalho existir e se tornar significativo.

À Luna, minha amiga, pelo constante apoio ao longo dessa jornada. Sua presença foi uma luz nos momentos de dúvida, sempre ajudando a clarear os caminhos com suas sugestões e ideias.

À Wilian, que esteve ao meu lado, oferecendo sua amizade e colaboração. Suas contribuições foram fundamentais na construção da PTT, e sou muito grata por poder contar com você.

Aos colegas do mestrado, em especial Claudilene, pelo acolhimento, e aos demais colegas por compartilharem essa caminhada comigo, tornando os desafios mais leves e os momentos de conquista mais significativos.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento.

## RESUMO

A educação inclusiva tem ganhado cada vez mais importância. Nesse contexto, se insere o ensino de Língua Portuguesa para surdos. A presente pesquisa é norteada pelo problema: como os recursos imagéticos utilizados como estratégia pedagógica no ensino de Língua Portuguesa contribuem para a compreensão, a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico de alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz-MA? A hipótese da pesquisa é que os recursos imagéticos utilizados como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, contribuem significativamente para a melhoria da compreensão, aprendizagem e desenvolvimento linguístico de alunos surdos do ensino médio, em uma escola em Imperatriz-MA. Para tanto, traçou-se como objetivo geral investigar as contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos, do ensino médio, em uma escola em Imperatriz, Maranhão. Como objetivos específicos, procurou-se: observar a estratégia pedagógica utilizada no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma escola de Imperatriz-MA; identificar como está sendo utilizado, em sala de aula, o uso de recursos imagéticos como estratégia pedagógica no desenvolvimento das habilidades linguísticas de alunos surdos no ensino de Língua Portuguesa; descrever a percepção dos alunos surdos quanto o uso dos recursos imagéticos na compreensão e aprendizado do ensino de Língua Portuguesa; e, finalmente, desenvolver e implementar sequências didáticas estruturadas e adaptadas, que incorporem de maneira consistente os recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos, do Ensino Médio. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e exploratória, com revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como observação espontânea e entrevistas semiestruturadas com alunos surdos e professores ouvintes. Além disso, foram aplicadas sequências didáticas, utilizando placas de trânsito e tirinhas, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais inclusiva e acessível. A fundamentação teórica se baseou em autores como Strobel (2008), Skliar (2013), Tagliavini (2016), Perlin e Ströbel (2008), Campello (2008; 2009) e Quadros e Schmiedt (2006), além da LDBEN (1996), que estabelece as diretrizes para a educação especial, no Brasil, incluindo o atendimento a alunos surdos. Os resultados indicaram que o uso dos recursos imagéticos facilitou a compreensão de conceitos abstratos da Língua Portuguesa, além de promover maior interação entre alunos surdos e ouvintes. As práticas observadas incentivaram a participação ativa de todos, fortaleceram a autoestima e a confiança dos alunos surdos e demonstraram a relevância de estratégias visuais na aprendizagem. As sequências didáticas adaptadas revelaram-se eficientes e sugeriram que o uso de recursos imagéticos deveria ser ampliado em futuras pesquisas, com vistas a promover uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

**Palavras-chave:** Recursos imagéticos; Ensino de Língua Portuguesa; Alunos surdos, Estratégias pedagógicas; Educação inclusiva.

## ABSTRACT

Inclusive education has gained increasing importance. In this context, the teaching of Portuguese Language for deaf students is included. This research is guided by the problem: how do imagetic resources, when used as a pedagogical strategy in Portuguese Language teaching, contribute to the understanding, learning, and linguistic development of deaf high school students in a school in Imperatriz-MA? The hypothesis of the research is that the imagetic resources used as a pedagogical strategy in teaching Portuguese contribute significantly to the improvement of comprehension, learning, and linguistic development of deaf high school students in a school in Imperatriz-MA. To this end, the general objective is to investigate the contributions of imagetic resources as a pedagogical strategy in Portuguese Language teaching for deaf high school students in a school in Imperatriz, Maranhão. The specific objectives are as follows: to observe the pedagogical strategy used in Portuguese Language teaching for deaf students in a school in Imperatriz-MA; to identify how imagetic resources are being used in the classroom as a pedagogical strategy to develop the linguistic skills of deaf students in Portuguese Language teaching; to describe the perception of deaf students regarding the use of imagetic resources in the understanding and learning of Portuguese Language; and finally, to develop and implement structured and adapted didactic sequences that consistently incorporate imagetic resources in Portuguese Language teaching for deaf high school students. The research adopted a qualitative and exploratory approach, including a literature review and field research. Data collection instruments such as spontaneous observation and semi-structured interviews with deaf students and hearing teachers were used. Additionally, didactic sequences were applied using traffic signs and comic strips, aiming to promote more inclusive and accessible learning. The theoretical foundation was based on authors such as Strobel (2008), Skliar (2013), Tagliavini (2016), Perlin and Ströbel (2008), Campello (2008; 2009), and Quadros and Schmiedt (2006), in addition to the LDBEN (1996), which establishes guidelines for special education in Brazil, including services for deaf students. The results indicated that the use of imagetic resources facilitated the understanding of abstract concepts in Portuguese Language, as well as promoting greater interaction between deaf and hearing students. The observed practices encouraged active participation from all, strengthened the self-esteem and confidence of the deaf students, and demonstrated the relevance of visual strategies in learning. The adapted didactic sequences proved to be efficient and suggested that the use of imagetic resources should be expanded in future research, aiming to promote a more inclusive and accessible education for all.

**Keywords:** Imagery resources; Portuguese Language Teaching; Deaf Students; Pedagogical strategies; Inclusive education.

**LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ICED	International Congress on the Education of the Deaf
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MA	Maranhão
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGLe	Programa de Pós-Graduação em Letras
PTT	Produção Técnico-Tecnológica
SEDUC/GO	Secretaria de Educação/Goiás
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS .....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>A CENTRALIDADE DOS RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1</b>	<b>Placas de trânsito e tirinhas: recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos .....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>Campo de pesquisa .....</b>	<b>58</b>
<b>4.3</b>	<b>Interlocutores da pesquisa .....</b>	<b>58</b>
<b>4.4</b>	<b>Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>60</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Observação .....</b>	<b>60</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Diário de bordo .....</b>	<b>61</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Entrevistas .....</b>	<b>62</b>
<b>4.5</b>	<b>Análise de dados .....</b>	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1</b>	<b>Um olhar sobre as estratégias pedagógicas com recursos imagéticos para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos .....</b>	<b>67</b>
<b>5.2</b>	<b>Percepções e aplicações dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3</b>	<b>Sequências didáticas e recursos imagéticos: percepções e contribuições de alunos surdos e professoras no ensino de Língua Portuguesa .....</b>	<b>88</b>
<b>6</b>	<b>PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA .....</b>	<b>100</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades. Paulo Freire (1998, p. 108).

‘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? [...]’ — Relato do surdo Sérgio Marmora de Andrade (Campello, 2008, p. 1).

As epígrafes que abrem este trabalho, uma de Paulo Freire e outra de Sérgio Marmora de Andrade, refletem a essência da pesquisa aqui desenvolvida. Escolhi iniciar a introdução na primeira pessoa para transmitir, de forma mais direta e pessoal, minha conexão com o tema. A frase de Freire ecoa um princípio que se tornou cada vez mais evidente ao longo da minha jornada profissional: as diferenças são o que nos permitem aprender. Essa compreensão se intensificou à medida que fui me envolvendo com a educação de surdos, percebendo que eles possuem uma identidade e um processo cognitivo distintos dos ouvintes. Isso me levou a refletir sobre a importância de desenvolver metodologias que considerem as especificidades dos alunos surdos, reconhecendo as particularidades que devem ser respeitadas no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, acredito que práticas pedagógicas que não levam em conta essas especificidades acabam excluindo a possibilidade de aprendizagens genuínas. A inclusão só ocorre quando reconhecemos e valorizamos as diferenças, utilizando-as como base para a construção de estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizado para todos. Em um ambiente educacional diversificado, surdos aprendem com ouvintes, e ouvintes aprendem com surdos, criando uma via de mão dupla que amplia a experiência de todos os envolvidos.

O relato de Sérgio Marmora traz uma visão do mundo dos surdos, onde as imagens substituem os sons e carregam as mesmas, se não maiores, emoções. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a educação dos surdos deve ser visualmente orientada. Surdos possuem habilidades visuais e espaciais que, muitas vezes, são negligenciadas no processo educacional. Explorar e potencializar essas capacidades pode transformar o ensino de língua portuguesa, tornando-o mais acessível e eficiente para os alunos surdos.

Ao longo da minha trajetória como pedagoga, no ensino básico, e professora substituta em uma universidade pública, testemunhei as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, no aprendizado da língua portuguesa, assim como os desafios e dificuldades dos professores em ensiná-la, de maneira acessível e significativa. Esse contato direto com a realidade dos alunos

surdos evidenciou a necessidade de uma formação docente específica, que vá além das metodologias tradicionais voltadas para ouvintes. Essa inquietação me levou a ingressar no curso de Letras Libras, onde pude entender melhor as particularidades da educação para surdos. O curso me aproximou ainda mais dessa temática e reforçou minha convicção de que uma abordagem inclusiva, orientada por recursos visuais, é essencial para o sucesso, no ensino de língua portuguesa para surdos, enquanto busco compreender melhor essa proposição.

A partir dessa experiência, minha atuação como professora de Libras, em cursos de licenciatura, solidificou minha compreensão de que, para promover uma educação inclusiva, é necessário desenvolver metodologias que respeitem e valorizem a identidade visual dos surdos. Explorar e potencializar essas capacidades pode transformar o ensino de Língua Portuguesa, tornando-o mais acessível e eficiente para os alunos surdos.

Com base nas reflexões apresentadas, minha pesquisa delimitou como problema norteador: Como os recursos imagéticos utilizados como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, contribuem para a compreensão, a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico de alunos surdos, do ensino médio, em uma escola em Imperatriz-MA? Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos do ensino médio em uma escola em Imperatriz-Maranhão.

Especificamente, este estudo se propôs a: a) observar a estratégia pedagógica utilizada no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, em uma escola de Imperatriz-MA; b) identificar como estão sendo utilizados, em sala de aula, recursos imagéticos como estratégia pedagógica no desenvolvimento das habilidades linguísticas de alunos surdos, no ensino de Língua Portuguesa; c) descrever a percepção dos alunos surdos quanto ao uso dos recursos imagéticos na compreensão e aprendizado do ensino de Língua Portuguesa; e d) desenvolver e implementar sequências didáticas estruturadas e adaptadas, que incorporem, de maneira consistente, os recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, do Ensino Médio.

Para atingir os objetivos deste estudo, o trabalho foi organizado em capítulos que exploram diferentes aspectos essenciais da pesquisa. Cada capítulo foi desenvolvido para examinar os desafios e as oportunidades relacionados ao uso de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem. No segundo capítulo, intitulado *Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos*, discuto a necessidade de adaptar os métodos de ensino às especificidades dos alunos surdos, visando uma educação de qualidade. No terceiro capítulo, *A centralidade dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos*,

destaco a importância dos recursos visuais, fundamentais para aqueles que dependem da visão como principal fonte de informações, e abordo a pedagogia visual. No subcapítulo seguinte, *Placas de trânsito e tirinhas: recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos*, analiso dois recursos imagéticos específicos e suas aplicações, no contexto educacional.

No quarto capítulo, *Metodologia*, apresento os fundamentos e procedimentos que estruturam a investigação sobre a utilização de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. O capítulo detalha a escolha da abordagem e o tipo de pesquisa, além de apresentar o locus da pesquisa, os participantes envolvidos e os instrumentos de coleta de dados utilizados, discutindo também as considerações éticas envolvidas.

No quinto capítulo, *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: a contribuição dos recursos imagéticos na prática pedagógica*, são expostos os resultados obtidos após a coleta de dados, que incluem observações, a aplicação das sequências didáticas e entrevistas. Este capítulo visa confirmar ou refutar a hipótese da pesquisa: Os recursos imagéticos utilizados como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, contribuem significativamente para a melhoria da compreensão, aprendizagem e desenvolvimento linguístico de alunos surdos do ensino médio, em uma escola em Imperatriz-MA.

No sexto capítulo, intitulado *Produção Técnico-Tecnológica*, apresento o produto técnico-tecnológico resultante desta pesquisa, nomeado de *Recursos imagéticos como estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: contribuições e práticas*.

Por fim, nas *Considerações finais*, apresento as principais conclusões da pesquisa sobre as contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos do ensino médio, em Imperatriz-MA. Reflito sobre as implicações da pesquisa para o campo do ensino de Língua Portuguesa para surdos, destacando os impactos positivos da utilização desses recursos. Também são abordadas as limitações do estudo e sugeridas direções para futuras investigações, visando aprimorar as práticas educacionais e a aplicação de recursos visuais no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

## 2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

O ensino de Língua Portuguesa para surdos exige uma abordagem pedagógica diferenciada que considere as especificidades linguísticas e cognitivas desses alunos. Para promover a plena compreensão e o desenvolvimento linguístico, é fundamental tratar o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita de maneira acessível e eficiente. Este capítulo explora as estratégias pedagógicas mais adequadas para promover uma educação de qualidade para alunos surdos, focando no uso de recursos que auxiliem na construção do conhecimento e na comunicação, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, no contexto educacional.

Aprender a Língua Portuguesa é essencial para a comunicação e integração social. Sendo o único idioma oficial do Brasil, conforme estabelece o Artigo 13 da Constituição Brasileira: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil, 1988). Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, destaca a importância do acesso dos surdos à Língua Portuguesa, ao citar o Decreto nº 5.626/05:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, **o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular** (Brasil, 2008, p. 10, grifo nosso).

Ao reconhecer a importância fundamental de garantir aos alunos surdos o acesso à Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, essa legislação dispõe sobre o aprendizado dessa língua para proporcionar aos surdos a plena participação na sociedade, no exercício de seus direitos e na preparação para o mercado de trabalho. No contexto educacional, os surdos têm direito à educação bilíngue, onde a Libras é considerada a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Esta abordagem visa não apenas o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, mas também o fortalecimento de suas habilidades de comunicação, tanto na modalidade visual-espacial da Libras quanto na modalidade escrita do Português, essencial para uma participação plena e efetiva na sociedade.

Compreender os aspectos do Decreto nº 5.626/05 é necessário para desenvolver estratégias pedagógicas eficientes no ensino de Língua Portuguesa para surdos. O decreto estabelece diretrizes fundamentais para a abordagem da Língua Portuguesa como segunda

língua, abrangendo todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. Iniciando pelo Art. 13:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Assim, percebe-se que o decreto estabelece que o ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser parte obrigatória nos cursos de formação de professores. Isso significa que todos os professores que serão responsáveis pelo ensino de surdos, desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa, precisam ser preparados para ensinar, a Língua Portuguesa escrita, aos alunos surdos. Essa medida visa assegurar que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade e desenvolvam habilidades essenciais de leitura, escrita e compreensão na língua oficial do país.

Após estabelecer a formação específica para os professores, em todos os níveis e etapas educacionais, o Decreto nº 5.626/05, no Art. 14, inciso II, determina que é preciso “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (Brasil, 2005). Essa legislação não apenas visa garantir o acesso dos surdos a uma educação bilíngue, mas também assegurar que essa educação seja qualificada e estruturada ao longo de todas as etapas e níveis educacionais.

Ademais, o Decreto supracitado, em seu inciso III do Art. 14, normatiza o provimento dos profissionais necessários para a implementação efetiva desse modelo educacional inclusivo. Destaca-se, na alínea d, que é fundamental que: “d) Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (Brasil, 2005).

Essa exigência enfatiza a importância de que não apenas os professores de Língua Portuguesa, como segunda língua, sejam qualificados, mas também que o professor regente da classe tenha um entendimento das características linguísticas específicas dos alunos surdos. Esse conhecimento é essencial para adaptar o currículo escolar de maneira a atender às necessidades educacionais desses estudantes de forma inclusiva e eficiente. Por fim, no Art. 22 do Decreto observa-se a responsabilidade do Estado em garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, na educação básica. Especificamente, o inciso II destaca a necessidade de oferecer:

[...] escolas [...] ou comuns da rede regular de ensino, abertas tanto a alunos surdos quanto ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional. Estas escolas devem contar com docentes das diversas áreas do conhecimento, devidamente conscientes da singularidade linguística dos alunos surdos, e com o suporte de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Nota-se que essa legislação reforça a importância decisiva das estratégias pedagógicas, no contexto do ensino de Língua Portuguesa para surdos. Ao integrar alunos surdos e ouvintes em um ambiente educacional compartilhado, as escolas promovem não apenas a inclusão social, mas também criam oportunidades para o desenvolvimento linguístico e acadêmico de todos os estudantes. Os professores, conscientes da singularidade linguística dos alunos surdos, têm um papel fundamental ao adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes, garantindo assim um aprendizado efetivo e inclusivo.

O percurso legal traçado pelo Decreto nº 5.626/05 se justifica pelos dispositivos essenciais à promoção de práticas educacionais inclusivas e significativas, no ensino de Língua Portuguesa para surdos, conforme destacado até este ponto do trabalho. Ao exigir a inserção da Língua Portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil até o ensino superior, o decreto reconhece a necessidade de garantir a formação de professores que sejam preparados para adequar suas metodologias de ensino, conscientes das particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Essas diretrizes são fundamentais para assegurar que as escolas ofereçam um ambiente educacional inclusivo, proporcionando a todos os alunos acesso igualitário e equitativo à educação.

Sob essa perspectiva, é essencial ajustar os métodos de ensino não apenas para atender às necessidades linguísticas dos estudantes surdos, mas também para promover um processo de ensino-aprendizagem alinhado aos princípios da educação inclusiva. Além disso, é fundamental preparar os professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, proporcionando-lhes a compreensão e valorização da diversidade linguística e cultural desses estudantes. Assim, a legislação sobre a Libras, já abordada anteriormente, pode orientar a reflexão e a implementação de estratégias pedagógicas eficientes para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Não se trata apenas de facilitar o acesso desses alunos às salas regulares acompanhados de intérpretes, mas sim de reconhecer que a educação inclusiva e de qualidade para alunos surdos depende também da aplicação desses dispositivos legais.

Antes de prosseguir com as estratégias pedagógicas eficientes para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, é importante compreender que L1 refere-se à língua materna, ou seja, o primeiro idioma aprendido, enquanto L2 abrange qualquer outra língua adquirida após a

materna, como é o caso da Língua Portuguesa (LP). Muitos pesquisadores discutem a importância da aquisição natural de linguagem e como isso se aplica aos surdos. Para eles, a Libras, como uma língua visual e espacial, representa a L1 para os surdos. Em contraste, a LP, como uma língua oral-auditiva, é aprendida como L2. Esta distinção é fundamental ao considerar as práticas educacionais inclusivas para surdos, pois destaca a necessidade de desenvolver metodologias específicas que promovam o domínio da LP enquanto respeitam e valorizam a diversidade linguística e cultural desses alunos. E, devido essas peculiaridades de ambas as línguas visual e espacial e oral-auditiva, que se faz necessário pensar e repensar essas estratégias conforme aponta Almeida (2014, p. 27):

A língua brasileira de sinais, uma modalidade visual espacial, é a L1 para os surdos. A língua portuguesa, modalidade oral-auditiva, é a L2. Os educadores e pesquisadores passam a pensar a respeito da inclusão e da dificuldade dos surdos em produzir textos e da leitura, e será necessária busca de recursos e práticas pedagógicas para sanar essa dificuldade, determinada pela política nacional de inclusão, o seja, criar metodologia adequada para aquisição da L2; e assim, levar a mudanças para as práticas educacionais.

O autor destaca que as mudanças nas práticas educacionais exigem ajustes metodológicos que considerem a distinção entre L1 e L2, reconhecendo a Libras, uma língua visual-espacial, como base para compreender a identidade do surdo e suas formas de comunicação. Ao adotar essa abordagem visual-espacial, estabelece-se o arcabouço necessário para o desenvolvimento de estratégias educacionais que tornam o ensino da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, mais acessível e alinhado com as necessidades e formas de aprendizagem do aluno surdo. Para que essas mudanças metodológicas sejam realmente bem-sucedidas, é essencial incorporar recursos que favoreçam a compreensão e a expressão dos alunos surdos, como materiais imagéticos, promovendo um aprendizado mais inclusivo, adequado e respeitoso às particularidades do aluno surdo.

Posto isso, como ajustar os métodos de ensino e preparar os professores para promover um ensino da Língua Portuguesa que seja significativo e eficiente para os alunos surdos, respeitando sua diversidade linguística e assegurando um processo educacional inclusivo e de qualidade? Inicialmente, é importante situar que o caminho perpassa pela quebra das barreiras atitudinais: Refere-se a algumas atitudes ou comportamentos que podem limitar ou prejudicar a participação social das pessoas surdas, colocando-as em desvantagem em relação aos demais. Tais obstáculos englobam estereótipos negativos, falta de sensibilidade às necessidades específicas dos surdos e práticas que não favorecem um ambiente escolar inclusivo. Essas questões são diretamente abordadas pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que

ênfatisa a importância da eliminação de barreiras e da promoção de práticas que garantam a igualdade e equidade de oportunidades para todos os alunos, independentemente, de suas condições.

Segundo Pereira, “[...] não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa, mas a forma como essa língua tem sido ensinada nas escolas” (2014, p. 154). O autor ênfatisa que o baixo desempenho dos alunos surdos, no aprendizado da língua portuguesa, não está intrinsecamente ligado à surdez em si, mas sim ao modelo de ensino da língua portuguesa nas escolas, que frequentemente se caracteriza por abordagens tradicionais. Este ponto é fundamental ao se discutir estratégias pedagógicas, porquanto destaca a necessidade de revisão e adaptação dos métodos educacionais. Métodos tradicionais, por vezes, baseados em abordagens auditivas e orais, que podem não atender às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, resultando em barreiras significativas para seu aprendizado efetivo. A seguir a *Figura 1* ilustra a comparação entre os métodos oralista e bilíngue na educação de surdos.

**Figura 1 – Oralista x Bilíngue**



Fonte: <https://rodrigopimentalibras.webnode.page/l/a-proposta-bilingue-na-educacao-de-surdos/>.

Na *Figura 1*, observam-se duas abordagens distintas no ensino para alunos surdos: uma onde a professora ministra aula de forma oralizada/auditiva, e outra onde a professora adota uma abordagem bilíngue. Essas diferentes metodologias destacam a importância de considerar às necessidades linguísticas específicas dos alunos surdos. Pereira (2014, p. 154) critica os métodos tradicionais de ensino da Língua Portuguesa para surdos:

Por muitos anos (e até hoje em muitos lugares), adotou-se, no ensino da língua portuguesa para os alunos surdos, assim como para os aprendizes de segunda língua, a concepção de língua como código. Nesta concepção o foco era colocado no aprendizado das palavras e das estruturas frasais, ficando o texto em segundo plano. Para isso, os alunos eram submetidos a cópias e exercícios que visavam ao aprendizado da gramática da língua portuguesa. O resultado foi, em grande parte das vezes, alunos que copiavam sem compreensão e que faziam os exercícios mecanicamente, sem entenderem o funcionamento da língua.

A aquisição de uma língua oral por surdos apresenta desafios complexos, tanto do ponto de vista cognitivo, relacionados à representação mental do conhecimento linguístico, quanto do ponto de vista cultural, social e afetivo. É amplamente reconhecido que a Libras, devido às suas características visuoespaciais, é ideal como L1 para os surdos. A Libras proporciona às pessoas surdas as capacidades cognitivas e conceituais necessárias para compreender e categorizar a realidade, além de facilitar o acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social. Assim como os ouvintes têm a Língua Portuguesa como primeira língua majoritária, os surdos se baseiam no conhecimento da Libras para aprender a Língua Portuguesa como L2. O desenvolvimento do conhecimento de mundo e linguístico, na Libras, permite que os alunos surdos desenvolvam práticas sociais que englobam a escrita, facilitando assim o aprendizado e a compreensão da Língua Portuguesa.

Combinar a abordagem visual e espacial da Libras como L1 com o aprendizado da Língua Portuguesa como L2 ressalta a importância de métodos de ensino que valorizem igualmente as línguas. A abordagem, baseada na valorização equitativa de ambas as línguas, utilizando a Libras como uma âncora essencial para que o aluno desenvolva habilidades visuais na escrita da Língua Portuguesa, indo além da simples decodificação. Devido à natureza multimodal e visual intrínseca à Libras, ressalta-se que o letramento visual é um elemento fundamental para essa nova etapa de aprendizagem. Sobre isso (Brito, 1993, p. 87-88 *apud* Santos, 2021, p. 8) destaca a importância basilar da Língua de Sinais, no contexto educacional dos surdos:

Além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte linguístico para a estruturação do pensamento. Esta última, frequentemente é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento.

O autor ressalta a importância das línguas naturais não apenas como ferramentas de comunicação, mas também como suporte fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Para os surdos, a Libras tem um papel essencial por ser acessível e contribuir para a organização

e expressão do pensamento. Essa questão ganha ainda mais destaque ao se considerar que os alunos surdos precisam navegar entre dois modelos linguísticos diferentes: a Libras e a Língua Portuguesa. Esse trânsito é desafiador, já que aprender uma segunda língua exige uma base sólida na primeira. Dessa forma, a Libras torna-se um fundamento indispensável para a construção do aprendizado e para a integração linguística.

Assim, ao considerar estratégias de ensino da Língua Portuguesa para surdos, é crucial aproveitar os mecanismos da interlíngua<sup>1</sup>, no contexto do aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua. É salutar entender que esse processo não ocorre de maneira linear ou mecânica. Os aprendizes surdos frequentemente utilizam estratégias de transferência da Libras para simplificar e adaptar suas interações com a Língua Portuguesa na modalidade escrita. De acordo com Dechandt-Brochado, a interlíngua é um sistema linguístico temporário adotado por falantes não nativos durante o aprendizado de uma segunda língua. Este conceito ressalta que o aprendizado não é mecânico, mas envolve a utilização de estratégias de transferência da língua materna, facilitando a assimilação. Exemplos disso incluem hipergeneralização e transferência de instrução, que indicam uma competência linguística em transição, ainda não completamente estabilizada (Dechandt-Brochado, 2006). O autor acrescenta ainda:

Ao analisar os dados, considerou-se que a apropriação de uma segunda língua (L2) é um processo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo. Assim, o conceito de interlíngua apresenta-se proveitoso para a análise, demonstrando que os estágios sucessivos do conhecimento linguístico se revelam e variam na linguagem dos aprendizes. Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas que se utiliza de estratégias de transferência da L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução (Dechandt-Brochado, 2006, p. 292).

O entendimento da interlíngua revela-se como uma peça-chave para o ensino da Língua Portuguesa aos surdos, pois evidencia que o desenvolvimento linguístico não ocorre de maneira estagnada. Os alunos surdos utilizam estratégias que refletem uma competência linguística em transição, caracterizada por instabilidades e variações na linguagem, incluindo a transferência da Libras, simplificações, hipergeneralizações e transferências de instrução. A interlíngua, no contexto de surdos, refere-se ao sistema linguístico intermediário que o aprendiz surdo utiliza

---

<sup>1</sup> Interlíngua é o conjunto de regras e estruturas que os aprendizes desenvolvem ao tentar falar ou escrever em uma língua que não é sua língua materna. Esse sistema é caracterizado por influências tanto da língua nativa (L1) quanto da língua alvo (L2).

durante a aquisição de uma segunda língua, como o português escrito. É uma espécie de “ponte” entre a L1 e a L2, com características próprias que refletem a influência de ambas as línguas.

Ao reconhecer a natureza da interlíngua, os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos. Isso envolve pensar em estratégias de ensino que incluam o uso de recursos como imagens e representações visuais, alinhados à natureza visuoespacial e à identidade surda. Esses recursos ajudam na construção de associações e analogias entre as línguas, facilitando a transição e o aprendizado efetivo da L2.

Corroborando com a questão da percepção visual, Teixeira e Baalbaki (2014, p. 29) destacam a importância de considerar os aspectos visuais no ensino da escrita: “Contemplar o desenvolvimento do letramento com centralidade no processo da interlíngua. Sobrepõe-se a ele a contextualização visual do texto, cuja importância permitirá ao aluno surdo a elaboração de hipóteses sobre o sentido da escrita e da leitura”. Assim, as estratégias de ensino da Língua Portuguesa devem ser desenvolvidas com base na língua natural do surdo, em um movimento bidirecional entre as línguas. Esse enfoque no suporte interlíngua assegura que o aluno assimile o conteúdo com sucesso, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da Libras e da visualidade como base para o aprendizado da L2. Além disso, enriquece a experiência educacional dos alunos surdos.

A Declaração de Salamanca reconheceu uma das características mais significativas da educação de surdos: a questão essencial da língua. No entanto, embora tenha mencionado a importância da língua, nos documentos através de recomendações, não priorizou efetivamente a implementação de um ensino centrado na língua de sinais. Quadros (2003, p. 06) critica essa abordagem ao afirmar que “[...] a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como a espinha dorsal a língua de sinais”. Nesse sentido, Vieira (2014, p. 32) complementa essa crítica ao destacar que:

Apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza a proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição do sujeito. Mas é também pensar na outra língua, a Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que essa é a segunda língua, devendo, pois, ser utilizada de maneira acessível ao surdo.

Nesse sentido, a Libras não deve ser relegada apenas ao status de língua aceita; ao contrário, deve ser utilizada como uma ponte para o aprendizado efetivo da Língua Portuguesa.

Peixoto (2006, p. 209) aponta para a importância da Libras para aquisição da Língua portuguesa ao destacar que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

O autor destaca que, no contexto do ensino de LP para alunos surdos, é imprescindível reconhecer que métodos pedagógicos voltados, exclusivamente, para alunos ouvintes não são adequados nem eficientes. Isso se deve às diferenças substanciais nos mecanismos de processamento de informações dos surdos, que são mais visualmente orientados. O estranhamento que o surdo enfrenta com a língua portuguesa é uma barreira que pode ser superada com o uso de recursos adequados. Então, é indispensável que os professores empreguem estratégias metodológicas específicas que estejam alinhadas à experiência linguística e perceptiva desses estudantes.

Em uma sala de aula com alunos surdos, é essencial integrar características da Libras no ensino da Língua Portuguesa. Avelar e Freitas (2016, p. 15) destacam a importância de [...] é necessário que sejam estabelecidas relações de significado entre a Língua Portuguesa e a Libras. O professor deve perceber a realidade bilíngue do Surdo e compreender que a Língua de Sinais é indispensável na compreensão da Língua Portuguesa escrita”. Essa abordagem é fundamental para que os alunos surdos não percebam o aprendizado da Língua Portuguesa como uma ameaça à sua identidade cultural, uma vez que essa língua é predominantemente usada por pessoas ouvintes e pode parecer distante de sua experiência linguística e cultural anterior. Assim sendo, é pertinente refletir e convidar a uma reavaliação do papel que tanto a Libras (L1) quanto a Língua Portuguesa (L2) ocupam na vida do aluno surdo.

Inicialmente, a Libras, como língua natural dos surdos, ocupa papel de Língua de Sinais primária (L1). É através da Libras que os surdos têm acesso ao mundo e constroem suas primeiras experiências de linguagem e pensamento. Conforme Strobel (2008), a Libras é reconhecida não apenas como meio de comunicação, mas também como língua de instrução, instrumento curricular, acesso a outras línguas e base da pedagogia para surdos. Por outro lado, a LP, considerada a L2 para os surdos, ocupa papel igualmente importante. Enquanto a Libras é essencial para a comunicação dentro da comunidade surda, a LP é fundamental para a

participação plena na sociedade majoritária<sup>2</sup>, oferecendo acesso à educação formal, à informação escrita e a oportunidades sociais e profissionais mais amplas.

Logo, no ambiente educacional, tanto a Libras quanto a LP precisam ser reconhecidas e utilizadas de maneira complementar. A Libras não deve ser apenas aceita, mas sim valorizada como uma ponte para a aprendizagem da LP, na modalidade escrita, visto que não apenas facilita a compreensão inicial dos conceitos linguísticos e estruturais da LP, como também enriquece a experiência educacional dos surdos, ao permitir que se construam significados e se compreendam conceitos por meio de sua língua natural.

Ao mesmo tempo, o ensino da LP tem de levar em consideração as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Estratégias pedagógicas que promovam a interação entre a Libras e a LP, como a criação de associações entre as línguas, podem facilitar a transição linguística e garantir um aprendizado efetivo da LP como segunda língua. Além disso, é necessário alinhar o ensino ao aspecto visual da identidade surda, utilizando recursos imagéticos que serão explorados, no próximo capítulo, intitulado: *A centralidade dos recursos imagéticos no ensino da Língua Portuguesa para surdos*.

---

<sup>2</sup> Sociedade majoritária, no contexto dos surdos, pode ser entendida como a parte da população composta principalmente por pessoas ouvintes que utilizam a língua oral, como principal meio de comunicação, e estabelecem os padrões sociais, culturais e educacionais dominantes.

### 3 A CENTRALIDADE DOS RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A educação de surdos tem enfrentado desafios, ao longo dos anos, especialmente, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Recentemente, a Lei nº 14.191, de 2021, introduziu o 14º princípio da educação, que enfatiza o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva, representando um avanço ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural das comunidades surdas, garantindo o direito à educação em consonância com suas necessidades específicas.

Conforme dispositivo da LDBEN, no artigo 3º, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021). O dispositivo legal assinala que os processos educativos deverão ser norteados pelo respeito e valorização da diversidade linguística, cultural e identitária das comunidades surdas. Nesse sentido, considera-se que o ensino da Língua Portuguesa tanto como L2, quanto como parte integrante do desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos.

Conforme destacam Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 19), em seu texto *O ato de escrever*, ao inferir que o ensino da escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos visa:

Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português objetiva torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidades de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. Para que essa aprendizagem ocorra, a educação escolar deve apresentar aos alunos com surdez a diversidade textual circulante em nossas práticas sociais. Essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é considerado relevante para o desenvolvimento dos alunos surdos, tanto dentro da sala de aula regular quanto em sua interação com a sociedade ouvinte. Contudo, este processo educacional apresenta desafios. Ao analisar os textos escritos por alunos surdos, observa-se a complexidade que enfrentam no que tange ao ato de organizar suas ideias de maneira coerente, manter a coesão textual, empregar corretamente as regras gramaticais, como concordâncias, e utilizar os conectivos exigidos pela língua escrita. Corroborando com esse desafio da escrita em língua portuguesa por surdos Pereira (2014, p. 2) conclui:

Como resultado da concepção de língua e da ênfase na fala, embora alguns estudantes conseguissem atingir um bom nível no uso da Língua Portuguesa, a maior parte apresentava apenas estruturas fragmentadas da língua. Faltavam os elementos de ligação (preposições e conjunções), os verbos não eram flexionados e as palavras não seguiam a ordenação frasal da língua. Com um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa, a leitura e a escrita também ficavam prejudicada. [...] Era como se os estudantes aprendessem a língua de fora para dentro, sem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento.

Em adição em relação ao uso da Língua Portuguesa, o estudo da autora avulta que “essas dificuldades eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa” (Pereira, 2014, p. 145). A análise depreende que, por muito tempo, as dificuldades enfrentadas pelos surdos, na leitura e escrita, foram erroneamente atribuídas em exclusivo à surdez, ignorando as barreiras pedagógicas e metodológicas que permeiam o processo de ensino. No entanto, conforme a autora, essa visão é contestada por estudiosos como Fernandes (2006), E. (1990; 2003), Pereira (2000) e Baptista (2010), que argumentam que “[...] as dificuldades linguísticas dos surdos não decorrem da surdez em si, mas da metodologia inadequada de ensino da língua nas escolas” (Pereira, 2014, p. 2).

Nesse sentido, a crítica à atribuição das dificuldades linguísticas à surdez, em vez da metodologia educacional ganha relevância. Ao entender que as barreiras são mais relacionadas à forma como o ensino é conduzido do que à capacidade intrínseca dos surdos, abre-se espaço para a implementação de abordagens pedagógicas mais eficientes e inclusivas. Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 22) ressaltam que:

O fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas. O foco do trabalho deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois se compreende o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar.

Segundo esses autores, a concepção de ensino inclusivo não se restringe apenas à adequação de recursos ou métodos, mas envolve uma mudança estrutural na forma como a educação é planejada e executada. Isso implica reconhecer que as dificuldades linguísticas não são inerentes à surdez, mas muitas vezes surgem de um ambiente educacional que não valoriza nem aproveita as potencialidades dos alunos surdos, focando-se apenas nas “limitações” e correndo o risco de cair no capacitismo. Assim, a crítica à visão restritiva que atribui tais dificuldades à condição auditiva, ao invés de considerar as práticas pedagógicas inadequadas, é fundamental para promover uma educação mais justa e de qualidade para todos.

Ao adotar essa perspectiva, abre-se caminho para a implementação de métodos que integrem a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, reconhecendo a complementaridade entre essas duas formas de expressão linguística e o processo cognitivo visual da identidade surda. O resultado dessa abordagem não apenas facilita o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, mas também fortalece a identidade e a autoestima dos alunos surdos, possibilitando-lhes desenvolver suas habilidades comunicativas e intelectuais de maneira plena e autônoma. A seguir a *Figura 2* retrata a concepção excludente que não leva em consideração as especificidades dos alunos.

**Figura 2 – Concepção excludente**



Fonte: <http://nead.ufersa.edu.br/>.

Essa cena ilustra um exemplo de uma abordagem metodológica homogeneizadora, na qual o professor não considera as necessidades individuais dos alunos, em sala de aula, incluindo aqueles com especificidades sensoriais como surdez e cegueira. Ao adotar práticas pedagógicas homogêneas, que não levam em conta as diferentes potencialidades e necessidades dos alunos, corre-se o risco de excluir aqueles que requerem métodos de ensino diferenciados para um aprendizado à contento. A heterogeneidade, dentro da sala de aula, não se limita apenas ao âmbito sensorial, mas engloba uma ampla gama de diversidades humanas como ritmos de aprendizagem variados, estilos cognitivos distintos entre outros. Sob essa perspectiva é importante refletir sobre homogeneidade como forma de marginalização:

[...] as inúmeras formas de organizar os estudos exercem um papel importante na dimensão das desigualdades entre alunos e, portanto, na construção das práticas da reprodução social: **É possível afirmar com bastante firmeza que os sistemas escolares mais igualitários implantam um tronco comum longo e homogêneo e são suficientemente centralizados para limitar a segregação entre as classes e os estabelecimentos. Mas isso não basta, pois para serem igualitários, tais sistemas devem também individualizar as pedagogias e o trabalho dos alunos, de modo que a homogeneidade da formação não seja uma maneira de marginalizar aqueles que não se curvam à norma comum.** É necessário então que a escola associe virtudes relativamente contraditórias. Em todo caso, isso mostra que, ainda que a reprodução permaneça uma "lei" geral dos sistemas escolares, a amplitude dessa reprodução depende da maneira como a escola é organizada e como as aulas são dadas (Dubet; Duru-Bellat; Vêréout, 2012, p. 42-43, grifo nosso).

Os autores salientam como as diferentes formas de organização dos estudos influenciam nas desigualdades entre os alunos e, conseqüentemente, moldam as práticas de reprodução social na escola. Eles argumentam que sistemas educacionais mais igualitários não devem apenas oferecer um currículo comum extenso e centralizado, mas também adaptar as pedagogias, de forma individualizada, para evitar a marginalização daqueles que não se enquadram na norma estabelecida. Isso se torna relevante ao discutir a educação para surdos, onde métodos pedagógicos que não consideram as necessidades linguísticas e identitárias dos alunos, pode restringir seu desenvolvimento acadêmico e social. Para serem inclusivos, esses sistemas também devem individualizar as pedagogias, ajustando-as às necessidades particulares de cada aluno.

Na mesma direção, a ênfase na avaliação de um currículo inclusivo, especialmente, na Língua Portuguesa escrita, reflete sobre a hegemonia da cultura ouvinte, sem se preocupar com o público surdo. No entanto, as práticas diárias, da sala de aula, como as avaliações, frequentemente não são adaptadas nem adequadas para este contexto linguístico específico, carecendo de suporte visual-imagético capaz de facilitar o processo de aprendizagem e avaliação para esses estudantes surdos, alinhando-se com a especificidade identitária surda.

A valorização da subjetividade cultural é um elemento central, desta proposta educativa, enfatizando a “[...] diferença como construção sociológica na defesa de uma liberdade social onde o sujeito surdo está presente” (Streiechen *et al.*, 2020, p. 99). É essencial desenvolver uma pedagogia sensível à diferença e à subjetividade cultural dos surdos, pois isso é fundamental para alcançar os princípios educacionais inspirados na liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Apenas através de uma abordagem que respeite e valorize essas diferenças pode-se criar um ambiente inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de alcançar um desenvolvimento igualitário e equitativo e se sentir parte integrante da comunidade escolar.

Falar de igualdade e equidade, diante dessa hegemonia, exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas e curriculares, levando em consideração a heterogeneidade dos estudantes, incluindo suas diversas formas de aprender e se expressar, e integrando-as no planejamento curricular. A seguir, a *Figura 3* ilustra como um sistema educacional que enxerga todos pela mesma lente acaba por excluir.

**Figura 3 – Pedagogia hegemônica excludente**



Fonte: <https://pt.linkedin.com/pulse/reflex%C3%A3o-sobre-nossa-cultura-educacional-natalia-marchioni>.

A *Figura 3* em questão representa um diálogo sobre a equidade na educação, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de habilidades e contextos individuais. Este exemplo sugere que a imposição de padrões uniformes, de ensino e avaliação, pode resultar em exclusão, porque não leva em consideração as habilidades naturais e as diferentes formas de aprendizado de cada aluno. Essa perspectiva representa uma crítica contundente à hegemonia ouvinte que influencia a estrutura curricular inclusiva. Ao negligenciar as especificidades históricas, culturais, sociais e linguísticas dos surdos, o currículo escolar reproduz uma visão que não atende às necessidades reais desses alunos. A visão predominante, que enxerga os surdos através da lente da deficiência, acredita que simplesmente adaptar materiais é suficiente para garantir uma educação inclusiva e adequada para eles. Entretanto Vale, Costa e Vale (2021, p. 10) fazem um alerta:

O Surdo não precisa de adaptação, precisa de adequação, ou seja, materiais didáticos adequados em Libras e não adaptados da Língua Portuguesa. Como exemplo de hegemonia ouvinte, são literaturas não adequadas com histórias Surdas, a matemática é ensinada através de materiais e não através das mãos, a gramática a ser estudada é a Língua Portuguesa, e não a gramática da própria língua, a Libras.

De forma semelhante,

Conteúdos, programas, organizações de tempo e espaço condicionam a estrutura escolar a considerar de modo desigual as culturas dos alunos. Quando aprendemos e/ou ensinamos, determinadas escolhas e interesses fazem com que algumas aprendizagens, pessoas e culturas sejam priorizadas em detrimento de outras (Teixeira; Bezerra, 2008, p. 1).

Conforme os autores o conceito de que o surdo não requer adaptação, mas sim adequação, enfatiza a necessidade de materiais didáticos desenvolvidos sob a ótica surda, em vez de simples adaptações da Língua Portuguesa. Esta perspectiva ressalta a presença de literaturas inadequadas, que não contemplam narrativas Surdas, assim como o estudo de gramática centrado na Língua Portuguesa, marginalizando a Libras. Tais práticas evidenciam como os conteúdos, programas e a organização do tempo e espaço escolares tendem a ignorar, de forma desigual, as culturas dos alunos, perpetuando uma visão hegemônica. A compreensão de que os Surdos não necessitam de adaptações redutoras, mas sim de adequações que partam de sua língua natural, a Libras, uma língua visual-espacial, e de sua identidade visual, é imprescindível. Isso implica não se conformar com a hegemonia curricular ouvintista, mas sim adotar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas especificidades linguísticas e culturais.

Desse modo, para promover uma pedagogia individualizada, é necessário adentrar na pedagogia surda. Como afirma Formozo (2013, p. 107), “[...] as pedagogias surdas são um artefato cultural construído diariamente no encontro entre professores e alunos surdos, quando esse professor utiliza no espaço da sala de aula metodologias que se aproximam do que é nomeado de cultura surda”. Esse enfoque não apenas destaca a necessidade de não adaptar, mas sim de adequar os métodos educacionais, utilizando uma pedagogia visual que respeite e promova a identidade surda.

A Pedagogia Visual, na educação dos surdos, é fundamentada na utilização de métodos e estratégias que valorizam a visualidade como um recurso essencial para o ensino e aprendizagem. Campello (2008, p. 14), em sua tese *Pedagogia Visual na Educação dos Surdos*, define claramente esse conceito: “A Pedagogia Visual, nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais”. Essa abordagem destaca a importância de desenvolver práticas educacionais que considerem a percepção visual como central para o aprendizado dos surdos, respeitando e utilizando suas capacidades visuais de forma significativa. Além disso, Lacerda, Santos e Caetano (2013) também discutem o papel da Pedagogia Visual na educação dos

surdos, enfatizando que ela se baseia na exploração da visualidade, tanto da língua de sinais quanto de outros recursos tecnológicos e sociais relacionados à imagem. Eles afirmam que essa pedagogia aborda uma semiótica imagética que permite investigar aspectos da cultura surda e a constituição da imagem visual presente nos surdos, os quais podem ser cultivados como recursos didáticos importantes.

A Pedagogia Visual, na educação dos surdos, caracteriza-se por estar ligada às suas formas de percepção e aprendizagem. Os surdos, em sua maioria, não têm acesso à fala, mas desenvolvem memória, atenção e percepção visualmente, e seus cérebros se organizam a partir dessa visualidade para processar significados e informações, proporcionando-lhes um pleno desenvolvimento. Esse aspecto visual não se limita apenas à percepção sensorial, mas também está conectado à língua de sinais, como argumentado por Bagno (2013, p. 168):

A representação da língua como um ‘fenômeno vivo’ corresponde ao fato de que respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.

O autor pontua que a língua é um elemento central na identidade e na percepção de mundo das pessoas. Quando aplicada ao contexto dos surdos, essa ideia se torna ainda mais relevante porque, muitas vezes, os surdos têm na língua de sinais sua principal forma de comunicação, que não apenas facilita a interação, mas também é fundamental para a construção de sua identidade cultural e social. Nessa lógica, conforme Bagno, a língua nos constitui como seres humanos; para os surdos, a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas também molda a forma como eles percebem e interpretam informações e significados, refletindo uma visualidade singular e complexa e uma compreensão profunda através da percepção visual e espacial.

Ser surdo implica uma forma única de interação com o mundo, onde a comunicação não se limita à vocalização, mas se estende à expressão através das mãos. Sob esse viés, a língua de sinais não é apenas um conjunto de gestos, mas o canal pelo qual os surdos refletem sua compreensão do ambiente ao seu redor.

Dessa forma, reconhecer e valorizar a visualidade, na educação dos surdos, não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de respeito à sua identidade linguística e cultural. Fernandes (2006, p. 04-05) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

A língua de sinais passa a ser encarada como a panaceia para todos os problemas educacionais dos surdos, mas figura como um novo ‘recurso’ para o acesso à língua social ‘mais importante’: a língua portuguesa. As dificuldades na leitura e escrita ainda são alardeadas como o principal problema dos surdos e professores que se esforçam por buscar caminhos para ensinar o português, entretanto seguem tentando ‘alfabetizar’ os surdos com as mesmas metodologias utilizadas para as crianças que ouvem. O português permanece sendo inatingível objetivo da escola.

Diante do exposto, é imperativo a necessidade de direcionar os métodos de ensino para práticas ricas em recursos visuais, pois, ao contrário das crianças ouvintes, as crianças surdas não estabelecem associações diretas entre grafemas e fonemas. Como apontado por Fernandes (2006, p. 7-8), “A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido”. A seguir, a *Figura 4* ilustra o processamento da língua portuguesa pelo surdo, destacando como a interdependência entre a Libras e a Língua Portuguesa contribui para a compreensão e a produção textual, refletindo a partir das estratégias cognitivas utilizadas nesse processo de ensino alinhado às especificidades cognitivas do surdo.

**Figura 4 - O processamento da língua portuguesa pelo surdo**



Fonte: <https://unileste.catolica.edu.br/portal/seminario-no-unileste-discute-a-educacao-bilingue-para-surdos/>.

O processamento da língua portuguesa alicerçado na visualização de imagens não se restringe aos anos iniciais do ensino fundamental, mas permeia todas as etapas e níveis escolares. É essencial reconhecer que a melhor forma de facilitar o aprendizado do sujeito surdo

é adotar métodos de ensino que incorporem práticas ricas em recursos visuais. Ao contrário das crianças ouvintes, as crianças surdas não estabelecem uma relação direta entre letras e sons, como ilustrado pela *Figura 4*: “A de avião”, onde não há associação estabelecida entre grafemas e fonemas. Nas etapas subsequentes à alfabetização, é fundamental implementar práticas de letramento que estejam alinhadas ao processo cognitivo dos surdos, conforme apontado por Fernandes (2003; 2006 *apud* Pereira, 2014, p. 6), que envolvem a contextualização visual do texto, a leitura do texto em Libras e a identificação de elementos textuais e paratextuais.

Argumenta-se, portanto, que para a internalização efetiva de conceitos da língua portuguesa, é necessário utilizar os mesmos princípios de visualização, analogias e associações presentes na língua de sinais, como a Libras. Partindo dessa prerrogativa, fica evidente a relevância de integrar elementos visuais com a Libras ao explicar conceitos de português, uma vez que melhora a compreensão e reforça a conexão visual para o processamento cognitivo dos surdos. Com essa abordagem, o aprendizado se torna mais relevante e conectado com suas experiências, além de valorizar a identidade linguística e cultural dos alunos surdos, unindo suas vivências visuais ao estudo da língua majoritária.

Campello (2007) sustenta que não se pode mais permitir que a educação de surdos seja fundamentada no método oralista, destacando que a adoção de uma pedagogia visual não é apenas educativa, mas também um ato político. Com características visuoespaciais, a Libras inscreve-se no lugar da visualidade e encontra na imagem uma aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

Após explorar a significativa contribuição da pedagogia visual na educação dos surdos, respaldada por Campello (2007), que enfatiza a adoção de métodos educacionais inclusivos como um ato político, considera-se o papel dos professores, nesse contexto dinâmico. Pardal (2001 *apud* Xavier e Braga Junior, 2013, p. 23) destaca que “Toda mudança na educação escolar passa, entretanto, pelos professores e pelos seus papéis. São eles que, em última instância, interpretam, na escola e na sala de aula, os modelos de gestão, a organização da escola, as vias de formação, os currículos”.

Dessa forma, ressalta-se que são os professores que interpretam e implementam os modelos educacionais, currículos e práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Assim, pensar em metodologias que não apenas facilitem o uso da língua escrita pelos alunos surdos, mas também promovam a competência necessária para a produção textual e argumentativa é essencial. Para superar esses desafios, é fundamental promover novas metodologias e práticas pedagógicas que valorizem as habilidades linguísticas e de comunicação dos alunos surdos, reconhecendo e respeitando as diferenças humanas.

Logo, o Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em seu Art. 2º, define que para os fins deste Decreto, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005).

Ante o mencionado, é imperativo que os professores desenvolvam sua prática pedagógica alicerçada na identidade visual e na Libras. No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, Fernandes (2006, p. 6) endossa: “Sabe-se ser possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador”. Assim, torna-se evidente que a única forma eficiente de engajar os alunos surdos em práticas de letramento é através de atividades que ofereçam recursos visuais abundantes. Conforme Fernandes, “[...] o letramento na língua portuguesa [...] é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais” (Fernandes, 2006, p. 6).

Integrar recursos imagéticos, nesse contexto, se enquadra na pedagogia visual, que busca utilizar elementos visuais para facilitar a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos. Mas o que são recursos imagéticos? Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2020, p. 408), o termo imagético refere-se a “[...] algo que pode ser expresso ou que contém imagens”. De acordo com Barbosa (2015, p. 3), “Os recursos imagéticos são quaisquer materiais que contenham algum tipo de imagem”. Essencialmente derivado do conceito de imagem, esse termo abrange uma ampla gama de recursos que utilizam elementos visuais para transmitir informações, expressar ideias e facilitar a comunicação visualmente.

Desde os tempos mais remotos, o ser humano sentiu a necessidade de se comunicar e, para isso, desenvolveu diversas formas de linguagem, das quais a imagem se destaca como uma das mais antigas e influentes, reconhecida como um signo que não apenas transmite informações, mas também possibilita a construção de conhecimento de maneira visual e tangível, a imagem foi criada pelo homem e para o homem para expressar e compartilhar experiências. As pinturas rupestres exemplificam como as imagens atuaram como um mecanismo primitivo de comunicação e linguagem, mostrando como, desde os tempos antigos, foram utilizadas para registrar eventos, compartilhar histórias e transmitir conhecimentos essenciais para a sobrevivência das comunidades pré-históricas.

Em consonância, Joly (2008, p. 18) define imagem como “[...] a máscara mortuária usada nos funerais na antiguidade romana”, destacando seu papel como meio através do qual os seres humanos expressam ideias complexas e se comunicam entre si, usando símbolos visuais que transcendem as barreiras linguísticas e culturais. Historicamente, a imagem tem

desempenhado um papel como ferramenta de memorização e transmissão de conhecimentos. No período medieval, por exemplo, em que a grande maioria dos indivíduos era analfabeta, a Igreja Católica utilizava recursos imagéticos para transmitir seus preceitos, valores, regras e verdades. Essas imagens não apenas ilustravam narrativas religiosas, mas também serviam como uma forma acessível de educação visual, proporcionando uma compreensão prática e visualmente enraizada dos ensinamentos cristãos. Como aponta Silva (2010, p. 175) *apud* Oliveira e Silva (2015, p. 4):

A utilização das imagens como função ideológica e pedagógica das massas é muito antiga. Na Idade Média, por exemplo, a iconografia tinha função educativa primordial nas sociedades iletradas. No medievo, as imagens são compreendidas como um texto, um discurso. Uma cena representando Adão, Eva e a serpente no Paraíso tem relação direta com a cultura religiosa do período, significando a Queda do homem, a mundanidade do corpo e do sexo, a inferioridade e demonização da mulher, a punição divina para a desobediência humana.

Durante a Idade Média, as imagens foram usadas como instrumentos tanto ideológicos quanto pedagógicos. Naquele período, com grande parte da população analfabeta, a iconografia tinha um papel fundamental na transmissão de valores e conhecimentos. Por exemplo, a representação de Adão, Eva e a serpente, no Paraíso, funcionava não apenas como uma ilustração, mas como um discurso visual que reforçava a cultura religiosa dominante. Essas representações simbolizavam conceitos complexos como a Queda do homem, a dualidade entre espiritualidade e carnalidade, e as normas sociais da época, incluindo a subordinação da mulher e a noção de pecado e punição divina para a desobediência.

Dessa forma, enquanto, na Idade Média, a Igreja era a principal produtora de imagens que moldavam as percepções e comportamentos das massas, atualmente é o sistema capitalista que domina a produção de imagens que circulam na sociedade, demonstrando que, ainda hoje, a imagem continua a exercer influência sobre o comportamento social, embora o contexto tenha mudado. Além das pinturas rupestres, a imagem continuou a evoluir, ao longo da história, expandindo-se para uma variedade de formas e usos. Essa evolução reflete não apenas avanços tecnológicos, mas também mudanças nas formas de representação visual e na maneira como as imagens são percebidas e interpretadas pela sociedade.

Com a globalização e o avanço da tecnologia, os estudantes têm mais acesso a imagens por meio de celulares, redes sociais e plataformas digitais. Inegavelmente, as imagens e vídeos fazem parte do nosso cotidiano, exigindo que as escolas repensem formas de ensino que se alinhem à era digital, envolta em imagens que buscam informar, entreter e alcançar outros objetivos. Val e Ferraz destacam o papel central das imagens em voga: “Partindo da premissa

de que imagens são ícones carregados de significados, absorvemos que o mundo é imagético e nós temos a vida dirigida por esses textos não verbais que disciplinam, sugerem, mandam, ampliam e organizam a vida em sociedade” (2009, p. 4). No ambiente escolar, especialmente para alunos surdos, as imagens são cada vez mais presentes, devido à tecnologia e à globalização. Esse cenário indica a necessidade de refletir sobre como as imagens podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Os recursos imagéticos não apenas complementam, mas são essenciais para promover, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação integral dos estudantes brasileiros. A BNCC preconiza a importância das imagens, na sociedade contemporânea, reconhecendo seu papel central na comunicação e na educação. No eixo Estratégias de Produção, por exemplo, o documento em evidência estabelece objetivos claros para: “Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.) [...]” (Brasil, 2018, p. 78).

Além disso, a BNCC também enfatiza a necessidade de “Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais” (Brasil, 2018, p. 207). No ensino de língua portuguesa, tanto no fundamental quanto no médio, os alunos são incentivados a usar diferentes tipos de mídias impressas, digital e analógica para trabalhar com a linguagem de maneira prática e envolvente. Conforme a BNCC:

[...] ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) [...] (Brasil, 2018, p. 486).

Dessa forma, integrar recursos imagéticos no ensino não só atende aos princípios da BNCC, mas também amplia a experiência educacional dos alunos. O uso de imagens, no ensino de Língua Portuguesa, beneficia tanto alunos ouvintes quanto surdos, pois que auxilia os ouvintes na aprendizagem de novas palavras, na compreensão da gramática e na interpretação de textos, tornando o aprendizado mais criativo e envolvente, alinhando-se também à identidade visual dos surdos.

No contexto dos alunos surdos, a importância das imagens vai além do suporte educacional. A língua de sinais, por exemplo, é uma língua visual-espacial, onde o uso de expressões faciais, movimentos corporais e sinais específicos ocupam papel determinante na

comunicação. Os surdos captam informações, sobretudo, através dos olhos. Confirmando essa perspectiva Simões *et al.* (2011, p. 3609) enfatizam que “[...] o ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual”.

Nesse contexto, os alunos surdos beneficiam-se de uma abordagem pedagógica que valorize suas particularidades, como o uso da língua de sinais e recursos imagéticos contextualizados, além de contar com professores sensíveis à educação surda. Isso se deve ao fato de que a comunicação oral não atende plenamente às necessidades de aprendizado desses estudantes. De tal modo, “[...] uma metodologia específica entende que o impedimento auditivo não afasta o estudante surdo das possibilidades de conhecimento, mas demonstra que o ensino deve se basear mais em experiências visuais do que em experiências auditivas” (Lima, 2018, p. 179).

Assim, assegurar o direito universal à educação não apenas em termos de acesso, mas também em termos de relevância e significatividade, e enfatizar a representação de possibilidades reais de formação humana, cultural e identitária sublinha a necessidade decisiva de garantir que os indivíduos surdos tenham acesso pleno ao aprendizado e desenvolvimento da Libras, tanto para aprender por meio dela quanto a partir dela (Quadros; Schmiedt, 2006). Esse enfoque não apenas possibilita o acesso ao conhecimento acadêmico, como também promove a inclusão efetiva ao reconhecer e valorizar a Libras e os recursos visuais como uma forma legítima e potencializadora de comunicação e aprendizado. Diante da inegável relevância dos recursos visuais na prática educacional dos professores para o processo de ensino aprendizagem com alunos surdos, Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 108) destacam que:

[...] a escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os ‘olhares’ aos sujeitos Surdos e à sua capacidade de captar e compreender o ‘saber’ e a ‘abstração’ do pensamento imagético.

Os autores ressaltam que a escola ocupa espaço de destaque ao explorar as diversas nuances da imagem, do signo, do significado e da semiótica visual na prática educacional diária. Isso possibilita ampliar a percepção dos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o conhecimento e o pensamento imagético de forma abstrata. A experiência visual é fundamental para os surdos, como Campello (2008) ilustra, enfatizando o impacto da visualidade na constituição da identidade e na compreensão do mundo. Para ela, a língua de sinais, por ser visual-linguística, permite aos surdos desenvolverem formas únicas de comunicação mediadas pela visão.

Esta experiência sensorial substitui e potencializa a ausência do canal auditivo, proporcionando novas mediações simbólicas e sensoriais, conforme aponta Campello (2008, p. 11): “As experiências da visualidade produzem subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral”. E acrescenta: “Os sujeitos Surdos-Mudos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos-mudos. Vão aos poucos tomando ciência de que o “seu mundo” é um mundo sem som e não se sentem incomodados por não ouvirem” (Campello, 2008, p. 66).

A experiência da visualidade entre os surdos é fundamental na construção de suas subjetividades, marcadas pela presença dominante da imagem e pela articulação de discursos visuoespaciais. Ao contrário da simples função de ilustrar discursos orais, a imagem se torna um meio essencial de representação e interpretação do mundo. Os sujeitos surdos desenvolvem-se em um contexto em que a ausência de som é compensada e enriquecida pela visão, moldando sua percepção sensorial e sua compreensão da realidade através de estímulos visuais. Este processo não apenas adapta-se, mas também condiciona sua percepção e construção do mundo ao redor, refletindo uma adaptação cognitiva única que se diferencia da experiência dos ouvintes.

Estudiosos observam que os surdos desenvolvem mecanismos cognitivos distintos dos ouvintes em razão da interação visual com o ambiente, moldando assim suas representações internas da realidade e criando uma base intelectual única que se transforma e se adapta através da experiência e interação com o mundo.

Deste modo, os recursos imagéticos emergem com potencial para novas adequações metodológicas no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, não apenas facilitando a compreensão e expressão linguística, entretanto centrada nas características visuais e cognitivas específicas desses estudantes. Integrar imagens, signos e semiótica visual no contexto educacional não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também amplia as possibilidades de desenvolvimento desses alunos surdos nas habilidades comunicativas em ambas as línguas. Esse papel vital da imagem no ser surdo é argumentado por Marques (1999) ao destacar que os signos visuais constituem não apenas o cotidiano dos sujeitos, contudo são fundamentais na formação das subjetividades e bases cognitivas das pessoas surdas:

Assim, o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações. Cada imagem se movimenta, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Este fluxo de imagens acontece como tipo de linguagem-vida interior. [...] A imagem é, portanto, a linguagem fundamental para o surdo, a forma e o meio mais completo de verificação perceptiva e de representação, desempenhando a função essencial na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação (Marques, 1999, p. 1).

É basilar reconhecer a importância da visualidade na formação e aprendizagem dos surdos, envolvendo suas bases cognitivas. A sinalização em Libras é essencial para seu aprendizado, mas pensar visualmente abrange diversas outras habilidades. Incorporar recursos visuais e imagéticos é indispensável para uma educação pautada na inclusão e qualidade, alinhada aos preceitos e objetivos da educação nacional brasileira para surdos. Isso inclui não apenas a Libras e a presença de intérpretes, mas também o uso de materiais visuais que auxiliem na compreensão e na participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente educacional.

Para explorar a importância dos recursos visuais na educação de surdos, é essencial perguntar como esses recursos podem justificar uma abordagem pedagógica que seja adequada e inclusiva no ensino da Língua Portuguesa para esses alunos? As pesquisadoras surdas Perlin e Ströbel (2008) têm contribuído para essa reflexão através do conceito de *Pedagogia da Diferença*. Segundo elas, essa abordagem propõe a valorização e a adequação de estratégias educacionais que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que respeite e promova suas habilidades visuais e cognitivas.

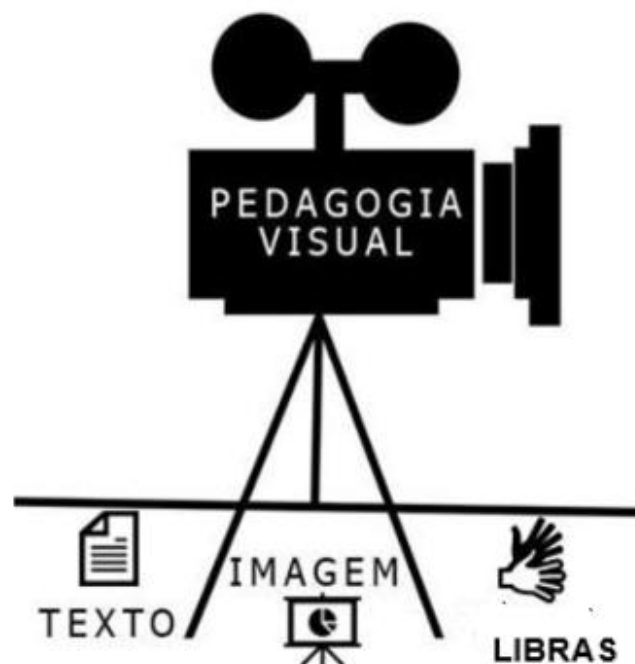
Conforme afirmam as autoras supracitadas, a Pedagogia da Diferença se alicerça na pedagogia visual e busca fundamentar a educação de surdos em características específicas da diferença e mediação cultural:

Fundamentar a educação de surdos nesta teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença parece ser o caminho hoje. [...] A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo (Perlin; Ströbel, 2008, p. 9).

Segundo as autoras é importante fundamentar a educação de surdos em uma teorização cultural contemporânea que valoriza a identidade e a diferença que se corporifica quando os sujeitos surdos não precisam mais estar subordinada ao paradigma ouvinte ou à hibridação cultural, que os permite desenvolverem uma aprendizagem nativa e própria. Essa reflexão sugere que a Pedagogia da Diferença se justifica ao reconhecer a necessidade de uma escola

das diferenças, que valorize e respeite as singularidades linguísticas e culturais dos surdos. Nesta perspectiva, as pedagogias visuais ocupam papel como artefatos culturais que promovem igualdade e equidade. Elas não apenas facilitam a compreensão da língua portuguesa através de recursos visuais, mas também fortalecem a identidade e a autoestima dos estudantes surdos ao proporcionar um ambiente educacional que os reconhece integralmente. A *Figura 5* explana essa interseção entre cultura visual e pedagogia surda, apresentando um esquema visual que representa como os recursos imagéticos são integrados no contexto educacional para surdos.

**Figura 5 – Pedagogia visual no contexto de ensino da língua portuguesa**



Fonte: Adaptado de [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ilustracao-tripe-da-pedagogia-visual-Fonte-os-autores\\_fig1\\_354393653](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Ilustracao-tripe-da-pedagogia-visual-Fonte-os-autores_fig1_354393653).

O processo de ensino-aprendizagem, da língua portuguesa, para alunos surdos é facilitado por meio da integração entre imagem, texto e Libras, conforme representado na *Figura 5*. Imagens desse tipo proporcionam aos alunos significados visuais acessíveis, alinhando-se à sua língua nativa: a Libras. Essa visualização inicial permite que os estudantes compreendam o conteúdo de maneira mais direta e intuitiva, antes mesmo de se engajarem com o texto escrito. A imagem ocupa um papel, por vezes, de protagonismo no processo de aprendizagem, apresentando conceitos de forma concreta e acessível. Por meio do uso de imagens, os alunos são incentivados a estabelecer conexões com o texto escrito, permitindo que essa representação visual atue como uma ponte para a compreensão do conteúdo textual em Língua Portuguesa. Essa abordagem facilita o aprendizado, já que possibilita que os alunos

relacionem as informações visualizadas com as que estão sendo apresentadas no texto, promovendo uma assimilação mais otimizada dos conceitos linguísticos e culturais da língua portuguesa.

Lembrando que a implementação dessa abordagem ajuda os estudantes surdos a melhorar suas habilidades de leitura, interpretação e produção de texto, pois as imagens desempenham um papel importante para esses alunos, não apenas facilitando a compreensão da língua portuguesa, mas também contribuindo para uma visão positiva de si mesmos e para o fortalecimento de sua identidade cultural. De acordo com Perlin e Miranda (2003, p. 218) para as comunidades surdas, a:

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a 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.

As autoras destacam a experiência visual como fundamental para a comunicação dos surdos, visto que a visão substitui completamente a audição, nesse contexto, o que implica que a língua de sinais, que é predominantemente visual, representa o alicerce da cultura surda. A partir dessa modalidade visual, os surdos se comunicam e constroem sua identidade, interagindo com o mundo de maneira única, construindo formas específicas de expressão e percepção do ambiente, além do aprendizado científico e acadêmico.

A identidade da comunidade surda é forjada através de experiências visuais, especialmente pela língua de sinais, que é predominantemente visual. O papel central dos recursos imagéticos neste contexto se relaciona diretamente com o desenvolvimento e a expressão dessa identidade visual, permitindo uma conexão mais direta e autêntica com o conhecimento linguístico e cultural dos surdos. Conforme destacado, a cultura surda se manifesta através das experiências visuais mediadas pela língua de sinais e pela visualidade que facilitam esse processo.

Ao explorar o mundo primariamente através da visão, o sujeito surdo utiliza essa experiência visual como um meio privilegiado e principal de comunicação e interação com o meio. Skliar (2010, p. 28) enfatiza que, nesse sentido, a visão não é apenas um substituto da audição, mas uma via essencial pela qual os surdos constroem significados e estabelecem conexões com o mundo ao seu redor:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.

O autor aborda profundamente a perspectiva da surdez como uma experiência visual, contrastando com a predominância da audição na concepção educacional e social tradicional. Partindo do pressuposto de que a surdez não é simplesmente a ausência da audição, mas sim uma experiência sensorial que se constrói primariamente através da visão. Para os surdos, a língua de sinais e outros recursos visuais são centrais não apenas para a comunicação, mas para a construção de significados. Essa afirmação desafia a visão convencional que tende a valorizar o canal auditivo como o meio principal de acesso ao conhecimento e à cultura.

O autor ainda amplia o argumento ao destacar que a visão não se restringe apenas à comunicação, mas permeia todos os aspectos da cognição e do entendimento do mundo para os surdos. Desde a infância, o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas é moldado pela interpretação visual dos estímulos e informações, influenciando como elas percebem, pensam e interagem com seu ambiente. O autor critica a falta de reconhecimento e respeito pela forma como os surdos experienciam o mundo visualmente. A crítica é direcionada às práticas educacionais que tentam substituir a língua de sinais pela perspectiva auditiva dominante, aplicando métodos feitos para ouvintes às crianças surdas sem considerar suas necessidades, o que prejudica seu desenvolvimento e integração na sociedade.

Adicionalmente, destaca-se nos estudos que as pessoas surdas, ao iniciarem seu contato com a língua de sinais, dependem de referências visuais para interagir e construir significados, devido ao fato de que o canal de informação e comunicação dos surdos é primariamente visual, permitindo que eles construam e interpretem significados e confirmem sentido às suas experiências no mundo.

A visualidade não apenas facilita a comunicação cotidiana, mas também é fundamental na aquisição e no uso da língua de sinais, estabelecendo uma conexão direta entre percepção visual e compreensão linguística. É evidente que os recursos visuais e imagéticos são indispensáveis para as pessoas surdas não apenas como ferramentas de comunicação, mas também como meio de acesso ao conhecimento, à cultura e à expressão da identidade surda. Adicionalmente, O relatório *Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* foi elaborado pela da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação enfatiza:

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).

As pessoas surdas utilizam uma comunicação composta por códigos visuais para desenvolver significantes e significados, proporcionando-lhes acesso ao conhecimento. Para os surdos, a visão não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento fundamental de desenvolvimento. Enquanto os ouvintes dependem da audição para adquirir linguagem e compreender explicações, conceitos e significados, os surdos dependem predominantemente da visão. Essa predominância visual na cognição dos surdos implica que seu desenvolvimento de compreensão e expressão ocorre principalmente através do canal visual.

Isso significa que o ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas deve considerar não apenas a modalidade visual da língua de sinais, como ainda a importância de recursos visuais que facilitam a compreensão linguística e o desenvolvimento de conceitos. Para entender melhor essa dinâmica, tem-se que diferenciar significantes e significados. Os significantes são os elementos concretos da linguagem, como palavras escritas ou sinais gestuais em língua de sinais.

Por outro lado, os significados são os conceitos ou ideias que esses significantes representam. No caso dos surdos, a compreensão desses significantes e significados, muitas vezes, ocorre de maneira visual, através de representações gráficas, imagens mentais ou sinais gestuais, que são essenciais para a construção do conhecimento linguístico e cultural. A imagem, nesse aspecto, é fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos ao passo que facilita a associação direta entre os significantes visuais e seus significados correspondentes.

Por exemplo, ao aprender a língua portuguesa, a imagem associada a uma palavra escrita ou sinal em língua de sinais pode ser determinante para a compreensão do seu significado. Essa associação visual fortalece a aprendizagem linguística, proporcionando uma base sólida para a construção de conhecimento e o desenvolvimento da expressão. Sendo assim, o uso de recursos imagéticos, no ensino da língua portuguesa, surge com o propósito de atender às particularidades do sujeito surdo, levando em conta a diversidade de seus aspectos culturais associados ao modo de ser surdo, fortalecendo suas identidades e potencializando suas aprendizagens da L2.

O uso de recursos imagéticos, no ensino da língua portuguesa, não se limita apenas ao contexto educacional convencional, mas se estende à diversas formas de interação cotidiana e cultural. Placas de trânsito e tirinhas são exemplos emblemáticos desses recursos, que não apenas facilitam a compreensão linguística, mas também promovem uma maior integração e participação dos surdos no âmbito escolar.

### **3.1 Placas de trânsito e tirinhas: recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos**

No atual contexto do ensino brasileiro, a presença e o impacto das imagens são inquestionáveis, especialmente, em um mundo em constante evolução tecnológica e social. Desde os primórdios da humanidade, as imagens foram a primeira forma de comunicação, dando início à linguagem visual que perdura até hoje. Essa trajetória histórica mostra como as imagens moldaram nossa compreensão do mundo e continuam a ocupar um papel de destaque no ensino contemporâneo. Dito isto, incorporar imagens nas aulas torna-se uma prática natural, refletindo a presença da mídia visual no cotidiano da maioria das pessoas e sua importância no processo educativo moderno. O uso de recursos visuais não apenas acompanha essa dinâmica no ambiente educacional, mas também é aconselhável para uma compreensão e comunicação eficientes, especialmente, para pessoas surdas. O documento da BNCC sobre o Ensino Médio, no contexto da Educação Básica, enfatiza a importância de ampliar as condições de inclusão social:

[...] mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação (Brasil, 2018, p. 462).

Isso afeta diretamente as necessidades educacionais dos jovens, exigindo uma abordagem que inclua diferentes formas de comunicação, como a linguagem visual. A BNCC afirma que, diante das mudanças no cenário educacional e social, é necessário preparar os alunos não apenas para entender textos escritos, mas também para interpretar e usar imagens de maneira crítica e eficiente. O documento ressalta a necessidade de ajustar a educação às novas demandas sociais, especialmente, nas competências gerais da Educação Básica, como indicado na competência geral número quatro:

**Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo** (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Ademais, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, a competência específica número um enfoca o entendimento das diferentes formas de linguagem, incluindo a linguagem não verbal ou visual. A BNCC destaca a importância de desenvolver habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e da computação. Esses aspectos são essenciais não apenas para as linguagens e suas tecnologias, mas também para o aprimoramento de conhecimentos e habilidades na língua portuguesa. Isso inclui reconhecer o papel fundamental da linguagem visual na comunicação e na construção de significados, tanto no ambiente educacional quanto na sociedade contemporânea.

A sociedade contemporânea está fortemente marcada pelo apelo das imagens, as quais têm grande influência na comunicação e informação. Em contrapartida, a escola, muitas vezes, ignora esse fato. Já é sabido que o contato com as imagens deve ser levado em conta, de modo que o trabalho voltado para a leitura e compreensão de texto adote um percurso metodológico, abordagens e estratégias que promovam o desenvolvimento do letramento da imagem e de outras semioses, além do letramento tradicional (Oliveira, 2022, p. 27).

O autor enfatiza que na sociedade contemporânea, as imagens estão no centro da comunicação e na disseminação de informações, uma realidade, por vezes, subestimada no contexto educacional. Esse reconhecimento sublinha a necessidade de incorporar o estudo e o uso das linguagens visuais no ensino não apenas como complemento, mas como parte integrante do desenvolvimento de habilidades interpretativas e produtivas dos estudantes. Ao integrar essas linguagens no currículo educacional, os estudantes adquirem competências essenciais para compreender e produzir uma variedade de textos e discursos que combinam elementos verbais e visuais.

Essa integração é cara para pessoas surdas, cuja comunicação e aprendizado dependem predominantemente da linguagem visual-motora, como a Libras. Para esses indivíduos, o uso da linguagem visual não apenas facilita a comunicação direta, mas também exerce um impacto positivo no processo cognitivo, promovendo uma compreensão à contento dos conteúdos.

Em outras palavras, ao explorar estratégias educacionais que valorizam a dimensão visuoespacial da escrita, é possível potencializar o aprendizado da língua portuguesa por parte dos surdos. Peixoto (2006) ressalta que a escrita dos surdos frequentemente incorpora o uso de imagens como recurso central, evidenciando a importância de reconhecer essas especificidades na prática pedagógica. Dessa forma, é essencial que as escolas e os educadores adaptem suas

abordagens para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos, considerando-os como sujeitos bilíngues que não estabelecem uma relação auditiva com a escrita, mas sim visual. Assim, conforme a autora, é preciso transformar as práticas pedagógicas que, por muito tempo, foram centradas no viés fonocêntrico, favorecendo a audição e concebendo a surdez como uma condição patológica.

De tal modo, no contexto do ensino de Língua Portuguesa para surdos, os professores precisam compreender as construções conceituais, desses alunos, e como eles se apropriam da língua, porquanto somente com esse conhecimento pode-se promover a adaptação e a adequação de suas práticas pedagógicas. Considerando a importância das imagens na sociedade atual, os recursos imagéticos desempenham um papel considerado importante, não só na comunicação visual diária, mas também no processo de ensino e aprendizagem. Sobre como a língua portuguesa e os recursos imagéticos estão ligados, Oliveira (2022, p. 28) diz:

Quando se faz referência ao ensino de língua materna e, mais especificamente, ao trabalho com as linguagens, deve-se levar em conta a profusão de textos que dispõem de imagens cujo papel é fundamental para a construção de sentidos. Exemplo disso é a manifestação de discursos que se propagam nos domínios jornalístico e publicitário, cujos gêneros textuais exploram imagens, muitas vezes mais que a linguagem verbal, como outdoors, jornais e revistas, folders, tirinhas, HQ, charges e cartuns (tanto da modalidade impressa quanto na digital).

O autor inicia destacando a relevância da discussão, no contexto educacional, especificamente no ensino da língua materna. Isso inclui o estudo da linguagem verbal e das linguagens visuais, que ocupam papel de destaque na comunicação e na interpretação de textos. O autor ainda aponta a profusão de textos que utilizam imagens como meio principal de transmitir mensagens e construir sentidos. Isso abrange uma variedade de contextos, desde o jornalismo até a publicidade, onde os gêneros textuais empregam imagens de forma predominante ou igual à linguagem verbal. Desse modo, as imagens não são meros complementos aos textos verbais, mas desempenham um papel ativo na construção de significados.

Acrescenta-se ainda às implicações para o ensino e aprendizagem, ao reconhecer a prevalência e o papel fundamental das imagens nos diversos gêneros textuais, onde Oliveira (2022) sugere ser necessário integrar o estudo dessas linguagens visuais ao currículo educacional. Isso não apenas amplia a compreensão dos alunos sobre como os textos são construídos e interpretados, na sociedade contemporânea, mas também os prepara para serem leitores críticos e proficientes em um mundo permeado por imagens.

No contexto educacional, as placas de trânsito são um exemplo marcante de recurso imagético que pode ser explorado. Assim como nos gêneros jornalísticos e publicitários mencionados por Oliveira (2022), as placas utilizam imagens visuais para transmitir mensagens, podendo ser exploradas também no contexto do ensino de Língua Portuguesa.

Sabe-se as placas de trânsito são sinais visuais instalados, ao longo das vias públicas, para fornecer informações, direções e alertas aos pedestres e condutores que transitam naquele território. Compostas por elementos visuais que incluem símbolos, números e, às vezes, letras, essas placas estão expostas, no campo de sinalização viária, de cada país ou região. No Brasil, por exemplo, as placas de trânsito seguem um padrão definido pelo Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), o que as diferencia das sinalizações de trânsito de outros países. Como observa-se na *Figura 6*, ao ilustrar os tipos de placas de trânsito em território nacional.

**Figura 6 – Tipos de placas de trânsito**



Fonte: Adaptada [https://www.gov.br/pt-br/@\\_@search?Subject%3Alist=DENATRAN](https://www.gov.br/pt-br/@_@search?Subject%3Alist=DENATRAN).

Existem três tipos principais de placas: as verbais, que utilizam palavras ou frases escritas para transmitir informações diretamente, as não-verbais, que utilizam apenas símbolos e pictogramas<sup>1</sup> para representar conceitos de forma visualmente compreensível e as mistas que usam linguagem verbal e não-verbal. Semelhante à Libras, que é uma língua visuoespacial composta por combinações de expressões não manuais<sup>2</sup> e sinais, as placas de trânsito representam um conjunto padronizado de sinais visuais que têm o objetivo de transmitir informações de forma clara e universal para todos os usuários daquela via. Assim como a

<sup>1</sup> Pictogramas são representações gráficas simples e estilizadas que utilizam imagens ou símbolos para transmitir informações de maneira rápida e fácil de entender. Geralmente, são usados para comunicar ideias, ações ou objetos de forma universal, independentemente do idioma. Por exemplo, sinais de trânsito, ícones de banheiro e placas de acesso são exemplos de pictogramas amplamente reconhecidos.

<sup>2</sup> As expressões não manuais são componentes essenciais da comunicação em Língua de Sinais, envolvendo o uso de movimentos faciais, da cabeça e do corpo para complementar e modificar o significado dos sinais manuais. Essas expressões podem indicar emoções, intensificar o sentido de uma mensagem ou até mesmo alterar completamente o significado de um sinal.

Libras, que não é uma gestualização da língua portuguesa, mas sim uma língua à parte, as placas de trânsito utilizam uma linguagem visual composta por símbolos reconhecíveis.

Esses elementos imagéticos podem transcender barreiras linguísticas. Este paralelo entre Libras e placas de trânsito destacam não apenas, a função prática das placas na orientação e segurança viária, mas também seu potencial como recurso didático, no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Ao utilizar placas de trânsito como ferramenta educacional os educadores não só promovem a compreensão textual e visual dos alunos, mas também podem utilizá-las como pontes para ampliar conhecimentos sobre a língua portuguesa. Do ponto de vista da língua portuguesa, as placas de trânsito não são apenas símbolos visuais e sim representam uma forma e função específica de linguagem. Conforme um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC/GO), sobre estudo do gênero sinais de trânsito:

O gênero textual ‘sinais de trânsito’ pertence à numerosa categoria dos textos normativos/instrucionais, cuja função é nos instruir, nos ensinar a fazer algo. Eles contam com a função apelativa da linguagem, sendo esta mais evidente em alguns pontos, como no uso do imperativo, por exemplo, com a intenção de transmitir uma orientação que deve ser seguida pelo leitor (SEDUC/GO, 2024, p. 9).

Os sinais de trânsito são classificados como um gênero textual pertencente à categoria dos textos normativos/instrucionais. O conceito de gênero textual refere-se às categorias de textos que apresentam características comuns quanto à forma e ao propósito comunicativo. No contexto dos sinais de trânsito, essa função é essencialmente apelativa, ou seja, eles utilizam uma linguagem que visa influenciar o comportamento dos receptores através de instruções claras e diretas, empregando uma linguagem visual composta por símbolos, pictogramas, palavras e expressões. No contexto da língua portuguesa, os sinais de trânsito funcionam como um recurso didático valioso por utilizarem elementos gráficos, cores e símbolos para transmitir mensagens de forma rápida e eficiente.

Explorar os recursos imagéticos é uma forma eficiente de desenvolver a compreensão de conceitos linguísticos importantes, pois o uso de imagens se revela um aliado no processo de assimilação das funções linguísticas, como o uso do imperativo para comandos e a aplicação de advérbios e locuções adverbiais, além de contribuir para a compreensão de aspectos de semântica e pragmática, oferecendo assim uma abordagem mais visual e interativa que facilita a aprendizagem e a retenção desses conceitos.

Vale lembrar a relevância do letramento visual, na atualidade, que só pode ser desenvolvido se os alunos forem expostos a gêneros textuais que envolvam imagens. Ao interagir com sinais de trânsito, os alunos não só desenvolvem habilidades de leitura e

interpretação visual, mas também compreendem como a linguagem pode ser adaptada para diferentes contextos comunicativos. Considerando a perspectiva dos surdos, cuja comunicação e aprendizagem são dependentes da linguagem visual, os sinais de trânsito não se limitam a simples instruções de tráfego, porque oferecem uma oportunidade valiosa para interagir com uma forma de linguagem que ultrapassa as barreiras das palavras, promovendo uma compreensão à contento.

Ao utilizarem placas de trânsito como recurso didático, os educadores não apenas promovem a inclusão e a acessibilidade como estimulam o desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais, concernentes à interpretação de símbolos e a compreensão de mensagens implícitas. Este reconhecimento é fundamental para o ensino de surdos, pois a língua de sinais, desde sua gênese, esta alicerçada no reconhecimento e valorização da experiência visual como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso Skliar (2001 *apud* Lebedeff, 2014, p. 13) explica que:

[...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.

A afirmação do autor aponta para importância insubstituível da experiência visual na vida dos surdos, sublinhando que ela transcende as questões linguísticas convencionais. Para os surdos, a comunicação e a construção de significados, frequentemente, ocorrem por meio de elementos visuais, fundamentais para a expressão individual e cultural dentro de sua comunidade. Ao explorar metáforas visuais e o uso de imagens na comunicação, os estudantes podem compreender melhor como conceitos abstratos são representados visualmente. Isso contribui para a compreensão das nuances da língua portuguesa, onde o significado de uma palavra ou frase muitas vezes pode ser ampliado ou modificado pela forma como é visualmente apresentado. Ao relacionar isso ao uso das placas de trânsito como recursos didáticos promissores, para o ensino de Língua Portuguesa, não apenas amplia-se o repertório linguístico dos alunos, mas também se desenvolve suas habilidades de leitura crítica e interpretação visual.

O contexto das placas de trânsito fornece subsídios para o entendimento prático do funcionamento da língua portuguesa, permitindo aos estudantes compreenderem como a linguagem é utilizada de maneira direta e funcional conforme o propósito do emissor no cotidiano, afinal a língua tem propósito. Para os surdos, que percebem o mundo predominantemente pela visão, ter um suporte visual faz toda diferença. Isso envolve associar

significado e significante com base nas informações visuais que recebem do ambiente ao seu redor. Ao considerar a percepção visual dos surdos e sua maneira única de compreender o mundo, é relevante citar a perspectiva de Strobel (2008, p. 39):

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através dos seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Os sujeitos surdos percebem os eventos sonoros através da visão. Essa capacidade de interpretação visual é de suma importância para a compreensão e interação dos surdos com o mundo ao seu redor. Com base nos estudos, pode-se afirmar que o papel das imagens na aprendizagem dos surdos é equiparável ao papel que a oralidade assume na aquisição da escrita pelos ouvintes. Assim como a oralidade é essencial para os ouvintes na compreensão e adaptação à escrita, onde as imagens desempenham uma função na percepção e assimilação de conceitos e informações pelos surdos. Como diz Karnopp (2002, p. 23), “[...] as pessoas não constroem significados em vácuo”. Os sujeitos surdos recorrem a sua língua natural à memória visual para compreender a língua portuguesa e desenvolver a habilidade de escrita.

Sob esse viés as construções conceituais dos alunos surdos ao aprenderem a escrever, em Língua Portuguesa, revelam que eles seguem um caminho distinto daquele percorrido pelos ouvintes. A experiência visual, fundamental para os surdos, não substitui a experiência auditiva, mas oferece uma perspectiva única de percepção e compreensão do mundo ao seu redor. Perlin (1998, p. 54) diz que “[...] os surdos são surdos em relação à experiência visual longe da experiência auditiva”, o que resulta em uma separação entre essas duas identidades.

A autora destaca que os surdos têm uma experiência visual que contrasta com a experiência auditiva dos ouvintes. Essa diferença sensorial não apenas define a identidade surda, mas também indica que as identidades surdas são distintas e não se dissolvem completamente ao interagir em ambientes predominantemente voltados para os ouvintes. Em outras palavras, a experiência visual dos surdos é fundamental para sua percepção e compreensão do mundo, o que reforça a importância do visual no desenvolvimento individual dos surdos. Essa valorização do visual está ligada ao respeito pela diversidade, exigindo um processo educacional adaptado e sensível às necessidades específicas desses indivíduos.

A utilização de placas de trânsito, como recurso pedagógico, é uma abordagem inovadora, especialmente pela falta de trabalhos focados na experiência surda. Pensando em uma abordagem centrada na adequação do processo educacional, as placas de trânsito revelam-

se um recurso imagético essencial para o ensino da Língua Portuguesa a alunos surdos, pois estão diretamente conectadas à vivência dos surdos e são um meio importante para repensar as estratégias pedagógicas voltadas para esse grupo. Essa estratégia pedagógica valoriza a experiência visual dos surdos e apoia a inclusão, ao mesmo tempo em que respeita e considera a diversidade sensorial e o processo cognitivo único dos alunos surdos.

Além disso, ao introduzir as tirinhas como recurso imagético no ensino, amplia-se essa abordagem, proporcionando uma maneira dinâmica e envolvente para os alunos surdos explorarem contextos culturais, humorísticos e sociais através da combinação de linguagens visual e textual. Em contraste com as placas de trânsito, as tirinhas foram amplamente estudadas e mostraram resultados positivos que evidenciaram que ajudam na compreensão de textos que misturam diferentes formas de linguagem, proporcionando aos alunos surdos uma interação mais rica e uma compreensão mais aprofundada dos contextos culturais e sociais representados.

A opção pela tirinha como recurso está relacionada à sua estrutura única, que combina linguagem verbal e não-verbal. Isso oferece aos alunos surdos uma oportunidade ampliada de interação, facilitando a compreensão de textos que misturam diferentes formas de linguagem. Além do mais, as tirinhas são um tipo de texto difundido, na sociedade, através de jornais, revistas e outros meios de entretenimento. Sua estrutura combina elementos textuais e visuais de maneira única, conforme descrito por Costa (2018, p. 246), no *Dicionário de gêneros textuais*. Segundo o autor, a tirinha é um gênero textual que apresenta:

[...] segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação.” O gênero textual tirinha ‘circula em jornais ou revistas’, geralmente em uma única faixa horizontal de, aproximadamente, ‘14cm x 14cm’.

Ademais,

[...] Uma tira/tirinha pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (comic strips), como as do famoso gato Garfield, ou de historinhas didáticas ou ainda histórias seriadas de aventura, que geralmente são publicadas em capítulos (Costa, 2018, p. 246).

Segundo o autor, as tirinhas são conhecidas por sua estrutura sincrética, que mistura elementos verbais e visuais em uma única unidade de comunicação. Esse formato híbrido não só apresenta histórias curtas e humorísticas, como as do personagem Garfield, mas também facilita a transmissão de narrativas didáticas e aventuras serializadas. A combinação de texto e imagem nas tirinhas não apenas diversifica, mas também amplia o entendimento dos leitores, tornando-as um recurso didático valioso para explorar contextos culturais, humorísticos e

sociais de forma acessível e atraente. Francelino afirma que as tirinhas se destacam por sua característica singular de mesclar elementos de piadas com o formato tradicional dos quadrinhos.

A tirinha, ou tira, recebe esse nome já pelo seu aspecto/formato. Uma das principais características é o tratamento do tema pelo viés do humor; contudo, podem-se destacar, ainda, a presença de um texto curto (tamanho determinado pela forma retangular); a utilização de um ou mais quadrinhos na elaboração do texto; a presença de personagens fixos ou não e o uso de narrativa com desfecho inesperado no final. Por ser um texto curto e de natureza humorística, é comum alguns acharem que se trata de uma piada (Francelino, 2011, p. 3).

As características destacadas pelo autor tornam as tirinhas um recurso a mais no ensino da língua portuguesa para alunos surdos. A natureza concisa e visual delas facilita a compreensão e interpretação dos conteúdos linguísticos de maneira acessível. Para os surdos, que frequentemente dependem da visão como principal meio de comunicação e compreensão do mundo, as tirinhas oferecem uma combinação adequada de elementos visuais e textuais que reforçam o entendimento dos conceitos linguísticos de forma contextualizada e significativa. Além disso, o aspecto humorístico das tirinhas não apenas torna o aprendizado mais atraente e envolvente, mas também estimula o desenvolvimento da criatividade e da interpretação crítica dos alunos surdos. A habilidade de interpretar o humor e o desfecho inesperado promove não apenas a compreensão da língua portuguesa em um contexto cultural e social, mas também desenvolve habilidades linguísticas fundamentais, como a inferência e a análise textual.

Destaca-se a importância de intensificar o trabalho pedagógico na promoção do ensino da língua portuguesa, enfocando a combinação de diferentes linguagens visuais e textuais. É fundamental reconhecer o papel fundamental das imagens quanto à imaginação e inspiração para o processo de criação, produção e escrita. Corroborando com o caráter oportuno desse gênero Moterani e Menegassi (2010, p. 4) afirmam:

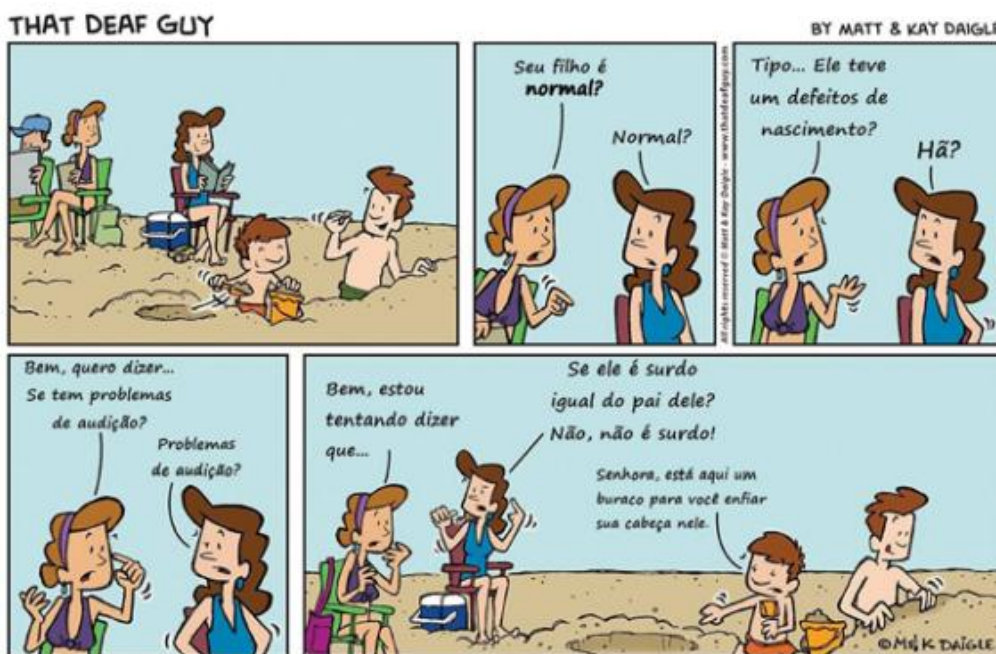
Nesse sentido, fica claro que os quadrinhos podem ser utilizados em sala de aula e em qualquer nível de ensino, pois são inúmeros os temas e finalidades, delineados por diferentes estilos linguísticos. Além disso, esse gênero discursivo é de fácil acesso e chama a atenção de muitos leitores de diversas idades, visto que o visual e o verbal, em um jogo interativo, são ótimos recursos para que se desperte a autonomia, o lado crítico do aluno e, consequentemente, o domínio da Língua Portuguesa.

Os aspectos mencionados destacam a importância das tirinhas como um recurso didático relevante para alunos surdos, proporcionando uma linguagem integrada que facilita a compreensão, interpretação e engajamento com os conteúdos linguísticos, promovendo um aprendizado mais acessível e significativo. A natureza intersemiótica das tirinhas ao combinar

elementos visuais e textuais, nesse processo, permitindo aos alunos surdos não apenas reconhecerem o significado explícito das palavras e imagens, mas também estabelecerem conexões semióticas entre esses elementos. Dessa forma, ao decodificar ambos os códigos presentes no texto o imagético e o verbal, os alunos ampliam suas habilidades de leitura crítica e interpretativa, o que contribui para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa de alunos e surdos e ouvintes.

Esse gênero, que mescla texto e imagem é pesquisado sob a perspectiva da educação para surdos. Um exemplo de pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, s.d.), que possui departamentos e grupos de pesquisa sobre Libras e educação para surdos, alinha-se à perspectiva das contribuições das tirinhas como recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos, destaca-se o site *Librando - Compartilhando Literatura Surda*, que contém um acervo de materiais imagéticos, incluindo tirinhas como as de *That Deaf Guy*. Na Figura 7, segue um exemplo de tirinha sobre a cultura surda.

**Figura 7 – Tirinha *That Deaf Guy***



Fonte: <https://librando.paginas.ufsc.br/quadrinhos/>.

*That Deaf Guy* (*O cara surdo*) é uma série de tirinhas criada por Matt e Kay Daigle, um casal, e foi lançada em 2010. A série retrata Desmond, um designer gráfico surdo, casado com Helen, uma advogada ouvinte que é fluente em Língua de Sinais e, ocasionalmente, atua como intérprete. Eles têm um filho adorável chamado Cedric, que, aos quatro anos, transita com facilidade entre o mundo dos surdos e o dos ouvintes. Através de humor e desafios, a família

enfrenta o cotidiano da surdez de maneira leve e crítica. Conforme a biografia, no site, “Matt was born profoundly deaf to a hearing family in San Antonio, Texas”<sup>3</sup>. Sobre o que o levou a se graduar em design gráfico e fazer cartoons, Matt relata:

It was a great time for me to explore what I could do with cartooning, honing my style and creating new content and themes that reflected my world. It was freeing and a lot of fun.

[Foi um ótimo momento para explorar o que eu poderia fazer com o desenho animado, aprimorando meu estilo e criando novos conteúdos e temas que refletissem meu mundo. Foi libertador e muito divertido] (Handsail Publishing, 2024, s.p., tradução nossa).

A partir dessas experiências com cartoons, Matt lançou seus primeiros livros, *In Deaf Culture* (*Cultura surda*), em 2005, e *Extreme Interpreting* (*Interpretações extremas*), em 2005. Sobre a inspiração para a criação das tirinhas *That Deaf Guy*, Matt diz:

As a deaf and hearing couple we realized our unique experience whether at home or in public, was perfect fodder for a comic strip. When we met Lynn Johnston of famed ‘For Better or For Worse’ and Mike Peters of ‘Mother Goose and Grimm’ at a comic convention they encouraged us to create a comic strip based on our lives and that was the inspiration for ‘That Deaf Guy’.

[Como um casal surdo e ouvinte, percebemos que nossa experiência única, seja em casa ou em público, era um material perfeito para uma tira cômica. Quando conhecemos Lynn Johnston, famosa por ‘Por bem ou por mal’, e Mike Peters, de ‘Mamãe Ganso e Grimm’, em uma convenção de quadrinhos, eles nos incentivaram a criar uma tira baseada em nossas vidas e essa foi a inspiração para ‘Aquele cara surdo’] (Handsail, 2024, s.p., tradução nossa).

A identidade visual de Matt como surdo e o impacto de suas tirinhas o motivaram a cursar um mestrado em Educação da Língua de Sinais Americana. Atualmente, ele leciona Estudos Surdos enquanto continua a criar *That Deaf Guy*, promovendo a cultura surda e explorando a interculturalidade. Suas tirinhas são excelentes exemplos de como esse recurso pode ser aliado no ensino de Língua Portuguesa, ilustrando situações cotidianas de uma família que transita entre o mundo dos surdos e o dos ouvintes. Com humor e crítica, abordam os desafios e frustrações relacionados à surdez. Além de ensinar gramática, como propõe a BNCC, essas tirinhas podem ser uma ferramenta para o desenvolvimento de competências comunicativas e o reconhecimento da diversidade linguística presente no Brasil.

Além disso, o Brasil possui uma rica produção de tirinhas, como *Calvin e Haroldo*, *Turma da Mônica* e *Armandinho*, que fazem parte do repertório cultural de muitos alunos. Inclusive, *Armandinho* integra a Produção Técnico-Tecnológica (PTT) derivada deste estudo,

---

<sup>3</sup> “Matt nasceu surdo em uma família ouvinte em San Antonio, Texas” (tradução nossa).

demonstrando como essas tirinhas podem ser utilizadas como recurso pedagógico. Assim como as tirinhas mencionadas anteriormente, essas produções podem ser trabalhadas, em sala de aula, para que os alunos não apenas aprendam conceitos gramaticais, mas também sejam introduzidos a contextos culturais e sociais que promovem uma visão mais inclusiva da comunidade surda.

Por meio desse gênero textual, os alunos são expostos a contextos que reforçam a importância de enxergar os surdos não como indivíduos com uma deficiência a ser corrigida, mas como membros de uma minoria linguística com sua própria língua e cultura. Assim, as tirinhas oferecem uma variedade de possibilidades como estratégia pedagógica, facilitando a abordagem de temas complexos de maneira acessível e envolvente, ajudando os alunos a entender melhor e se conectar com diferentes formas de comunicação e expressão, promovendo empatia e uma visão mais ampla da diversidade linguística e cultural.

O uso de tirinhas como estratégia pedagógica mostram que a comunicação vai além das palavras escritas ou faladas, incorporando elementos visuais e culturais essenciais para uma educação inclusiva e alinhada com os princípios da educação nacional, o que se deve ao fato de que, por serem fáceis de entender, as tirinhas se configuram como um gênero que funciona bem para compartilhar informações e discutir diversos assuntos, utilizando diferentes tipos de recursos visuais e textuais, como observa Dionísio:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] **Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa** (Dionísio, 2006, p. 132, grifo nosso).

O autor reflete sobre como que as imagens e palavras, nas tirinhas, funcionam como textos elaborados, refletindo nossas interações com a sociedade e os significados que ela representa. Com as novas tecnologias a circulação das imagens está no cotidiano dos alunos e têm um papel importante na construção de sentidos nos textos. As tirinhas mostram como a combinação de imagens e palavras pode ser potencializadora na aprendizagem. Elas são projetadas para unir elementos visuais e textuais de forma que não apenas transmitem informações, mas também estimulam uma resposta ativa do leitor. Não são apenas enfeites; são construídas com intenções específicas e carregam significados profundos.

Então, as tirinhas, vão além de simples representações visuais, porque trazem um propósito e se conectam com as experiências e visões do mundo dos leitores. Nas tirinhas, as imagens e os textos trabalham juntos para construir um significado mais rico e multifacetado, oferecendo uma visão sobre a dinâmica entre personagens, situações e contextos culturais que são essenciais para que mecanismo cognitivo crie sentidos e significados por considerar a capacidade das imagens de transmitir informações de maneira rápida e intuitiva, bem como fortalecer a compreensão e a memória visual dos alunos.

Como cada imagem em uma tirinha representa uma forma de texto que tem um propósito comunicativo, isso torna esse gênero apropriado para se evitar que o ensino da escrita seja inócuo, desvinculado de significados reais e limitado a uma compreensão superficial. Partindo da prerrogativa que alunos surdos têm processo cognitivo alicerçado na memória visual as tirinhas revelam-se um instrumento valiosos para transmitir informações de maneira rápida e intuitiva. Acrescenta-se ainda que é imprescindível associar o ensino da escrita a materiais concretos, como imagens que reflitam situações reais, e sempre estabelecer conexões com a Libras.

Desse modo, tirinhas exemplificam o panorama de estudos sobre a educação para surdos, destacando a importância evidente do uso de recursos imagéticos para a efetividade e qualidade do ensino. Esses estudos reafirmam que a utilização de recursos visuais é fundamental para superar as dificuldades enfrentadas pelos surdos, especialmente em relação à linguagem escrita. Um exemplo significativo é o estudo *Deaf learning: using a visual method to teach written language to the deaf* (Aprendizagem de surdos: usando um método visual para ensinar língua escrita aos surdos, tradução nossa), de Hilzensauer *et al.*, que aponta que, ao longo de suas vidas, os surdos frequentemente recebem informações de forma não-visual e enfrentam dificuldades persistentes com a linguagem escrita. De acordo com o estudo:

During their lives, they seldom get information presented in a visual way and they keep struggling with their difficulties with the written language throughout all their education paths. As they live in a hearing world, most information is transmitted via spoken or written language and not in a visual way.

[Durante suas vidas, eles raramente recebem informações apresentadas de forma visual e continuam lutando com suas dificuldades com a linguagem escrita ao longo de todo o seu percurso educativo. Como vivem em um mundo auditivo, a maior parte da informação é transmitida através da linguagem falada ou escrita e não de forma visual] (Hilzensauer *et al.*, s.d., p. 1, tradução nossa).

Esse contexto enfatiza a necessidade de uma adequação metodológica visual no processo educativo, pois a ausência de uma abordagem visual pode limitar a efetividade do

ensino e perpetuar barreiras no aprendizado dos alunos surdos. Sob essa perspectiva, recursos imagéticos, como as tirinhas, emergem como uma estratégia pedagógica para criar um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente, visto que proporcionam uma compreensão mais acessível e consubstancial da língua e da cultura, ajudando a superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e promovendo um aprendizado mais integrado e significativo.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Ao elaborar uma investigação científica, segue-se uma metodologia estruturada que norteie o caminho do pesquisador, permitindo atingir os objetivos propostos de maneira sistemática e rigorosa. Para investigar as contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, estabeleceu-se uma metodologia que orientou todas as etapas da pesquisa. Triviños (2011, p. 92) ressalta a importância dessa teorização ao afirmar que: “As bases teórico-metodológicas são essenciais, não só porque essa revisão, mais ou menos aprofundada, descobrirá e indicará os suportes teóricos do estudo, mas também porque definirá com clareza as dimensões e perspectivas que o problema investigado apresenta”.

Dessa forma, a metodologia ofereceu a base teórica necessária, orientando a escolha das abordagens mais adequadas para a investigação. Os procedimentos, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise foram definidos, previamente, garantindo uma pesquisa alinhada aos objetivos estabelecidos. Esta seção detalha os métodos e abordagens utilizados para observar as práticas pedagógicas, identificar o uso de recursos imagéticos, em sala de aula, descrever as percepções dos estudantes e criar sequências didáticas que incorporem esses recursos.

Nesse contexto, optou-se por uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativa, que se alinha ao campo educacional e permite uma investigação mais aprofundada das dinâmicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Quanto a essa abordagem, Triviños (2011, p. 120) destaca que:

Todos os autores, ao que parece compartilham o ponto de vista que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro e, em seguida, pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional.

Essa afirmação ressalta que a pesquisa qualitativa não apenas emergiu de contextos sociais, mas também traz uma sólida tradição que pode ser aplicada ao estudo da educação. A pesquisa com enfoque qualitativo surgiu da necessidade de “[...] avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor alternativas metodológicas para a pesquisa em educação” (Triviños, 2011, p. 116). Essa perspectiva enfatiza a importância da pesquisa qualitativa para a educação, que ao ser utilizada de forma adequada, pode contribuir para a transformação da

realidade social na qual a escola está inserida. Essas considerações reforçam que a pesquisa qualitativa é uma escolha acertada, e de uso amplo e comum em investigações na área educacional, permitindo uma análise das dinâmicas e interações que moldam o ambiente escolar.

Esse modelo de pesquisa se destaca por sua capacidade de explorar e compreender fenômenos complexos e multifacetados. Ela vai além da quantificação de dados, buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada dos significados, das relações sociais e das experiências vivenciadas pelos participantes. Permite uma exploração aprofundada desses elementos complexos, oferecendo entendimentos valiosos que não seriam facilmente capturados por métodos quantitativos. No âmbito da promoção de um processo de ensino e aprendizagem, de alunos surdos, no ensino de Língua Portuguesa, a abordagem qualitativa foi essencial para capturar a singularidade, diversidade e complexidade das experiências, considerando a natureza única das interações linguísticas e culturais desse grupo. Neste contexto, dentro da pesquisa qualitativa, optou-se por um estudo de cunho exploratório, focando na investigação das contribuições e aspectos do uso de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, do Ensino Médio, haja vista que:

As **pesquisas exploratórias** têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. A coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. levantamento bibliográfico; 2. entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto; e 3. análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2017, p. 32).

Conforme caracterizadas pelo autor, a pesquisa em evidência, tem como propósito principal explorar e compreender um fenômeno ou questão de interesse com o propósito de se familiarizar com um tema pouco conhecido ou pouco explorado. Losch *et al.* (2023, p. 9-10) detalham as principais características da pesquisa exploratória:

- Objetivo amplo: tem como escopo obter uma compreensão ampla e inicial do assunto.
- Coleta de dados qualitativos: geralmente envolve a coleta de dados qualitativos, como revisão da literatura, entrevistas e observações.
- Não mensurável: não busca mensurar o fenômeno ou questão, mas sim compreendê-lo.
- Flexibilidade: é flexível e permite ajustes no curso da investigação, o que é importante quando se trata de questões complexas e dinâmicas.
- Preparação para futuras pesquisas: é uma etapa importante na construção de uma base sólida para pesquisas mais aprofundadas.

Em suma, caracteriza-se por ter um objetivo amplo, buscando uma compreensão inicial e abrangente do assunto em questão. Além disso, é flexível, permitindo ajustes conforme a evolução da investigação, o que se revela essencial diante de questões complexas e dinâmicas. Gil (2017) e Losch *et al* (2023) convergem ao ressaltar que esse tipo de estudo não apenas proporciona uma visão inicial do tema, mas também prepara o terreno para pesquisas mais aprofundadas ao identificar tendências, problemas ou oportunidades para futuras investigações mais detalhadas que é uma das contribuições da pesquisa exploratória, destacando seu papel estratégico na construção de conhecimento mais robusto e especializado.

#### **4.2 Campo de pesquisa**

Para a condução deste estudo, selecionou-se, em um primeiro momento, o campo de pesquisa. Este estudo concentrou-se no campo da educação inclusiva, especificamente, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, do Ensino Médio, em uma escola, em Imperatriz, Maranhão (MA). O ambiente escolar foi o principal campo de observação, compreendendo salas de aula e interações entre alunos surdos e professores. Além disso, foram realizadas observações na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudo foi conduzido no Centro de Ensino Governador Archer, uma escola pública estadual localizada em Imperatriz-MA, situada na Rua Coronel Manoel Bandeira, 847, no bairro Centro. A escolha dessa instituição baseou-se em sua tradição de 64 anos, sendo a escola mais antiga da rede estadual de Imperatriz, além de ser reconhecida pelo seu comprometimento com o ensino inclusivo e pela acessibilidade aos alunos surdos.

#### **4.3 Interlocutores da pesquisa**

Para conduzir este estudo selecionou-se os participantes de maneira criteriosa, em conformidade com os objetivos estabelecidos. De acordo com Uwe Flick (2013, p. 23), “[...] os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente [...]”, levando em consideração seu contexto de pesquisa e os objetivos esperados. Além disso, o autor acrescenta: “Os participantes de um estudo podem experienciar a situação de pesquisa da seguinte maneira: eles estão envolvidos no estudo como indivíduos, sendo deles esperado que contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida” (Flick, 2013, p. 24).

Nesse contexto, a pesquisa envolveu dois grupos de participantes: alunos surdos e professoras de Língua Portuguesa ouvintes. Os critérios de inclusão para os alunos surdos foram

baseados na condição de surdez e a matrícula regular, no ensino médio, da escola selecionada, em Imperatriz-MA. Para as professoras, os critérios de inclusão foram estar lecionando o componente curricular de Língua Portuguesa, no ensino médio regular da escola, e ter alunos surdos em suas turmas.

Para assegurar a conformidade com os princípios éticos da pesquisa, foram respeitados o sigilo e o anonimato dos participantes. A preservação da identidade dos participantes foi garantida através da utilização de identificações codificadas. Os alunos surdos foram identificados como AS1, AS2, AS3, enquanto os professores receberam as identificações P1 e P2. Essas identificações foram atribuídas de forma aleatória e estão descritas nos *Quadros 1 e 2*, que apresentam informações detalhadas sobre o perfil dos interlocutores.

**Quadro 1 – Perfil dos interlocutores grupo alunos surdos**

Participantes	Idade	Escolaridade/Ano	Informações
AS1	20	2º ano	Nasceu surdo, sendo filho de pais ouvintes. Iniciou seus estudos aos nove anos em uma escola bilíngue de Imperatriz. Quer trabalhar em uma loja ou tornar-se professor de Libras.
AS2	23	2º ano	Ficou surdo na infância após um acidente que causou trauma. Filho de pais ouvintes, começou a estudar aos dez anos, frequentou a escola bilíngue de Imperatriz. Tem o sonho de ser fotógrafo.
AS3	20	3º ano	Nasceu surdo, filho de pais ouvintes, começou a estudar aos sete anos, frequentou a escola bilíngue de Imperatriz. Deseja ser pedagogo.

Fonte: Autoria própria.

**Quadro 2 - Perfil dos interlocutores grupo professoras**

Participantes	Graduação/Pós-graduação	Experiência Profissional	Informações
P1	Formada em Letras habilitação em Literatura. Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura.	12 anos como professora de LP, mas apenas este ano trabalhando como professora de alunos surdos.	Professora com 26 anos de experiência em sala de aula. É professora efetiva da SEDUC-MA há 21 anos, tendo atuado anteriormente em escolas e faculdades particulares. Está na atual escola há 6 anos.
P2	Formada em Letras habilitação em Língua Portuguesa. Pós-graduação em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa	26 anos como professora de LP, não lembra quando vezes lecionou para alunos surdos.	Professora com 12 anos de experiência, já tendo atuado na rede particular. Está como contratada pela SEDUC-MA há 7 anos e leciona nesta escola há 2 anos.

Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, a escolha da escola e a definição dos critérios de inclusão e exclusão garantiram uma abordagem holística e representativa no estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Médio na escola campo.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos de coletas de dados**

A coleta de dados em pesquisa é essencial para investigar e validar questões levantadas. Sob esse prisma, os instrumentos de coleta de dados são as ferramentas utilizadas nesse processo, desempenhando um papel fundamental na obtenção, organização e análise das informações, assim como na apresentação dos resultados. Cada tipo de pesquisa demanda instrumentos específicos, adaptados às suas particularidades. No âmbito deste estudo, os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram selecionados para melhor explorar as contribuições de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos do ensino médio em Imperatriz-Maranhão. Assim, para a realização do presente estudo, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observação, diário de bordo e entrevista semiestruturada.

##### **4.4.1 Observação espontânea**

As observações, em sala de aula, foram conduzidas para identificar a aplicação prática dos recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Sobre observação Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que: “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática”. As autoras acrescentam ao discorrer sobre a observação nas abordagens qualitativas:

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno (Lüdke; André, 1986, p. 26).

Entende-se que a escolha da observação como um dos principais instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa se alinhou à necessidade de compreender, de maneira prática e contextualizada, como os recursos imagéticos são empregados, no ambiente escolar, específico

em Imperatriz-Maranhão. Essa abordagem visou não apenas capturar a implementação dos recursos, mas também a dinâmica interativa entre educadores, alunos surdos e materiais visuais.

Diante disso, tornou-se necessário definir o tipo de observação a ser adotado. Levando em consideração os objetivos e o enfoque da pesquisa, optou-se pela observação espontânea. Gil (2017, p. 86) define essa modalidade da seguinte forma: “Na observação espontânea, o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa os fatos que aí ocorrem. É adequada aos estudos exploratórios, já que favorece a aproximação do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

A escolha da observação espontânea para a pesquisa se justificou pelos objetivos exploratórios do estudo, conforme definido por Gil (2017). Essa abordagem permite ao pesquisador observar os fatos que ocorrem naturalmente, sem se envolver diretamente com a comunidade ou grupo estudado, e oferece uma visão autêntica e imersiva das práticas pedagógicas com recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, ajudando a identificar padrões, desafios e áreas para aprimoramento. Com base nas informações obtidas pela observação, optou-se também pelo uso do diário de bordo, que se destaca como um complemento significativo.

#### 4.4.2 Diário de bordo

O diário de bordo serviu como um registro detalhado e reflexivo das observações realizadas, permitindo anotações, interpretações e percepções que não puderam ser captadas em uma simples coleta de dados. Frainer ressalta que o diário é essencial para aprofundar a compreensão do pesquisador sobre as nuances do contexto observado.

[...] um documento pessoal e informal o qual só ele tem acesso. Nele se sugere a descrição de todo o processo e progresso de pesquisa, contendo as informações de sentimentos, mudanças, aprendizados e demais desdobramentos como uma forma de apreender e se envolver o máximo possível com o andamento da pesquisa (Frainer, 2020, p. 129).

Desse modo, no contexto da referida pesquisa sobre a utilização de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, o diário de bordo assumiu um papel fundamental. Ele se tornou um meio através do qual o pesquisador pode não apenas documentar as práticas observadas, mas também explorar sentimentos, mudanças, aprendizados e outros desdobramentos que permeiam o processo de pesquisa. Essa abordagem personalizada e

reflexiva proporcionada pelo diário de bordo contribuiu para uma compreensão da dinâmica do ambiente escolar, especialmente, no que diz respeito ao uso de recursos visuais.

#### 4.4.3 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas se configuram como um instrumento de grande relevância para a investigação em diversos campos do conhecimento. Elas permitem ao pesquisador aprofundar sua compreensão sobre o objeto de estudo, complementando as informações coletadas por outros métodos, como a observação e o diário de bordo. Elas ofereceram uma perspectiva única ao capturar as percepções, experiências e sugestões dos alunos surdos e professores, abrangendo tópicos como o uso de recursos imagéticos no ensino da Língua Portuguesa. Conforme Lakatos e Marconi (2017, p. 211-212):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

As autoras acrescentam que há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador e da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2017). Diante dessa diversidade, a escolha da entrevista semiestruturada para esta pesquisa foi motivada por suas características específicas, que oferecem maior flexibilidade ao entrevistador para explorar as questões de forma mais aprofundada. As autoras supracitadas afirmam que, na entrevista semiestruturada: “[...] o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 213).

Esse formato permite que as perguntas sejam abertas, propiciando respostas detalhadas e contextualizadas, e a dinâmica da entrevista se desenrola de maneira mais próxima a uma conversação informal, permitindo à pesquisa ir além das informações superficiais e criar um diálogo mais significativo e envolvente com os participantes. A natureza flexível dessa abordagem é particularmente relevante ao explorar a experiência dos alunos surdos, no contexto do ensino de Língua Portuguesa, onde as nuances e diversidades das vivências demandam uma abordagem sensível e singular.

Desse modo, a coleta de dados foi realizada por meio de observações e entrevistas semiestruturadas, conduzidas de forma individual e presencial. As entrevistas foram adaptadas

para Libras pela pesquisadora, em parceria com a intérprete dos alunos, utilizando um roteiro formal que permitia flexibilidade para capturar melhor as experiências dos participantes. Para atender aos objetivos desta pesquisa, foram utilizados três procedimentos principais: a observação das aulas das professoras regentes de Língua Portuguesa, a aplicação de duas sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, utilizando placas de trânsito e tirinhas como recursos imagéticos, e a realização das entrevistas.

Para a realização das observações, aplicação das sequências didáticas e entrevistas, foi montado um cronograma. A observação das turmas foi realizada durante a primeira semana de agosto de 2024, envolvendo uma turma do 2º ano com dois alunos surdos e uma turma do 3º ano com um aluno surdo. A aplicação das sequências didáticas e as entrevistas foram conduzidas de forma sequencial nas semanas de 12 a 16 de agosto de 2024 e de 19 a 23 de agosto de 2024.

A observação foi realizada com o objetivo de identificar o uso de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa e compreender o ambiente de aprendizado, bem como as interações entre os alunos e os recursos educacionais, tanto nas aulas de Língua Portuguesa em que os alunos surdos estão inseridos quanto na sala de AEE. Durante esse período, foram registradas as dinâmicas de aula, as reações dos alunos e a aplicação dos recursos imagéticos no contexto educacional.

As entrevistas foram realizadas para compreender as percepções dos alunos e professores sobre a utilização dos recursos imagéticos. Elas possibilitaram explorar as opiniões dos participantes acerca da eficácia das estratégias pedagógicas empregadas e do impacto percebido na aprendizagem dos alunos surdos. As entrevistas ocorreram durante as semanas de 12 a 18 e de 19 a 23, períodos concomitantes às intervenções, sendo divididas em dois momentos distintos: pré-aplicação e pós-aplicação das sequências didáticas.

No primeiro momento, realizado antes da aplicação das sequências didáticas, os alunos surdos foram entrevistados sobre três aspectos: Parte 1: Percepção sobre as aulas de Língua Portuguesa; Parte 2: Uso de recursos imagéticos nas aulas; e Parte 3: Benefícios percebidos. Esses tópicos visavam identificar o uso dos recursos imagéticos e captar as percepções sobre suas potencialidades no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A realização das entrevistas antes da intervenção teve o objetivo de compreender a situação inicial dos alunos, suas experiências prévias e expectativas em relação aos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, fornecendo um panorama essencial para avaliar as mudanças posteriores.

Após a aplicação das sequências didáticas, as entrevistas do segundo momento abordaram a Parte 4: Aplicação das sequências didáticas, a qual teve como objetivo entender

as percepções dos participantes sobre as contribuições das sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, além de coletar sugestões para aprimorar o produto educacional. Esse momento serviu para avaliar como as sequências didáticas impactaram o processo de ensino e para confirmar a eficiência dos recursos imagéticos como estratégias pedagógicas. Ele possibilitou em uma comparação entre as percepções anteriores e as observações feitas após as intervenções, ajudando a identificar áreas de melhoria e ajustes necessários.

O processo foi semelhante para o grupo de professoras. No primeiro momento, as entrevistas abordaram: Parte 1: Práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos; e Parte 2: Uso de Recursos imagéticos no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Isso permitiu identificar se existia o uso dos recursos imagéticos como estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa e como esses recursos eram utilizados. Essas entrevistas iniciais ajudaram a estabelecer uma base para compreender o uso dos recursos antes das intervenções.

O segundo momento, foi focado na Parte 3: Desenvolvimento de sequências didáticas com recursos imagéticos. O objetivo foi analisar como essas sequências foram aplicadas e quais foram os resultados na compreensão e aprendizado dos alunos. Também procuramos identificar o que poderia ser ajustado para tornar as sequências ainda mais eficiente e de maior qualidade. Esta etapa foi essencial para avaliar as contribuições das sequências didáticas e entender os benefícios reais dos recursos imagéticos.

Antes do início das aplicações, foi realizado um alinhamento com as professoras, os alunos e os intérpretes de Libras. Este período foi importante para garantir que todos estivessem cientes dos objetivos das sequências didáticas e das semanas programadas para a aplicação dos mesmos. Dado o planejamento das professoras e a necessidade de respeitar o calendário do 3º ano, especialmente, com os alunos envolvidos nos preparativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, ficou acordado que as atividades seriam realizadas no mês de agosto de 2024.

O tempo limitado para aplicar as sequências didáticas e realizar as entrevistas influenciou na execução completa das atividades planejadas e entrevistas, resultando na aplicação apenas da sequência sobre placas de trânsito na turma do 3º ano e, na turma do 2º ano, na aplicação das sequências das placas de trânsito e, parcialmente, das tirinhas. Apesar dessas limitações, não houve prejuízo para a coleta de dados, uma vez que os resultados obtidos responderam aos objetivos da pesquisa. É importante destacar que a parceria com os intérpretes

de Libras em ambas as turmas foi inestimável, contribuindo de forma decisiva para o sucesso da aplicação das sequências didáticas.

#### 4.5 Análise de dados

A análise qualitativa foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica tem uma história, com a obra seminal da professora Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, publicada em Paris, em 1977, sendo uma referência fundamental. O livro de Bardin é reconhecido como um guia abrangente sobre a execução do método, seus princípios e conceitos essenciais. Portanto, esta obra será a base para descrever o método utilizado. Bardin discute a aplicabilidade dessa análise qualitativa ao explorar como ela pode ser aplicada em diferentes contextos e objetivos de pesquisa.

Sobre a aplicabilidade dessa análise qualitativa, Bardin (1977, p. 114) esclarece que a análise quantitativa se funda na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, enquanto a análise qualitativa “[...] recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”. Em relação aos materiais de análise, Bardin (1977) aponta que os elementos que alimentam a análise de conteúdo podem incluir uma variedade de materiais provenientes de formas de comunicação, tanto verbais quanto não-verbais.

Considerando o escopo da presente pesquisa, a abordagem da análise de conteúdo, conforme delineada por Bardin, mostrou-se pertinente, uma vez que essa técnica permite a análise de uma ampla gama de materiais, sejam eles verbais ou não-verbais. Assim, a abordagem da análise de conteúdo se alinha à necessidade de examinar não apenas materiais verbais, como textos escritos e orais, mas também elementos não-verbais, como sinais, imagens, gestos, comportamentos e outros códigos semióticos.

As transcrições das entrevistas e as anotações das observações, em sala de aula, foram categorizadas e interpretadas para identificar padrões, temas emergentes e conhecimentos relevantes, seguindo as três fases “cronológicas” do processo de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1977): pré-análise, análise do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No entanto, é importante observar que, de acordo com a autora, as fronteiras entre a coleta de informações, o início da análise e a interpretação não são claramente definidas, destacando a natureza fluida e iterativa desse processo de pesquisa, caracterizado por um

constante vai e vem entre as diferentes etapas. Para isso, será dividida em três etapas, detalhada a seguir.

A primeira etapa compreendeu a transcrição e organização sistemática dos dados obtidos por meio de observações, diário de bordo e entrevistas. Esse processo garantiu a fidedignidade e compreensão integral dos relatos e observações. A segunda etapa envolveu a triangulação de dados, com foco direcionado às contribuições dos recursos imagéticos. A comparação entre observações, relatos no diário de bordo e entrevistas foi orientada pela busca de padrões e consistências relacionadas à utilização desses recursos.

A terceira e última etapa incluiu a interpretação reflexiva dos resultados, considerando as características específicas do uso de recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. A análise refletiu sobre como esses recursos contribuem para a compreensão e desenvolvimento linguístico dos alunos. Essa metodologia de análise de dados, adaptada para focar nas contribuições específicas dos recursos imagéticos, visou oferecer uma visão detalhada e aprofundada sobre o papel desses recursos, no contexto da educação inclusiva, de alunos surdos.

## **5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: A CONTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS IMAGÉTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, apresentam-se os resultados dos registros e análises provenientes da triangulação das observações, entrevistas e aplicação da sequência didática, sob a ótica da teoria científica, realizadas de forma simultânea nas turmas do 2º e 3º anos.

### **5.1 Um olhar sobre as estratégias pedagógicas com recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa, a alunos surdos**

Neste estudo, foi lançado um olhar com o intuito de analisar as práticas pedagógicas adotadas, no ensino de Língua Portuguesa, para alunos surdos em uma escola no campo de Imperatriz-MA, com foco no uso de recursos imagéticos. A observação procurou identificar como as estratégias utilizadas pelos professores contribuem para o desenvolvimento linguístico desses estudantes, levando em conta as especificidades cognitivas e comunicacionais dos alunos surdos.

A análise revelou que os recursos visuais eram frequentemente subutilizados nas aulas, o que dificultava a compreensão dos conteúdos. A maioria das aulas seguia uma abordagem expositiva e dialogada, com base no modelo oral-auditivo, o que nem sempre atendia às necessidades dos alunos surdos. Ao longo da observação, ficou evidente que a integração de imagens poderia ter sido mais eficaz para esclarecer e aprofundar certos conceitos. Em diversas ocasiões, a expressão de dúvida nos rostos dos alunos, especialmente, durante questionamentos sobre o entendimento das explicações, indicava que a compreensão não era plenamente alcançada.

Essas dificuldades foram corroboradas por uma conversa posterior com a intérprete, que relatou a persistência de problemas de aplicação dos conceitos em atividades domiciliares, especialmente entre os alunos da turma do 2º ano. Nesse contexto, a intérprete frequentemente se via na posição de corrigir e responder exercícios pelos alunos, o que evidenciava a limitação das abordagens tradicionais de ensino para esse grupo específico.

Além disso, diversos fatores interferem na compreensão desses alunos. Um exemplo é a alta quantidade de estudantes por sala, o que compromete a dinâmica de ensino. No 3º ano, havia cinquenta e quatro alunos, e no 2º ano, trinta e nove, números que dificultam a implementação de estratégias diferenciadas e o uso efetivo de recursos imagéticos, fundamentais para facilitar o entendimento dos alunos surdos. Embora as professoras

demonstrem interesse em atender às necessidades específicas desses alunos, as limitações impostas pelo contexto educacional geram obstáculos ao pleno desenvolvimento dessas estratégias.

A análise das observações realizadas, durante as aulas de Língua Portuguesa, em conjunto com as entrevistas e a aplicação das sequências didáticas, revelou uma convergência nítida quanto aos desafios enfrentados pelos alunos surdos e às estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras. Ficou evidente que as aulas seguiam, predominantemente, um formato oral-auditivo expositivo, o que, em vários momentos, indicou que alguns conteúdos poderiam ser melhor abordados por meio da utilização de recursos imagéticos. Essa percepção foi corroborada pelos dados das entrevistas, nos quais os alunos relatam dificuldades em entender o conteúdo apresentado, como pode ser percebido nos depoimentos de AS1, AS2 e AS3, quando foram questionados inicialmente sobre “Como você percebe a contribuição das aulas de Língua Portuguesa para o seu aprendizado?”. Os participantes destacaram a dificuldade em entender as palavras e a complexidade da gramática, mostrando a necessidade de uma abordagem pedagógica que se ajuste mais ao jeito como eles aprendem, que é marcado pela visualidade.

**AS1:** Eu não entendo as aulas de Língua Portuguesa estão tentando ensinar.

**AS2:** Muito difícil as palavras.

**AS3:** Eu entendo e sei que é importante porque é a língua oficial do Brasil.

As respostas dos alunos surdos revelam uma compreensão da importância da língua portuguesa, mas também evidenciam as dificuldades no aprendizado. Essas nuances ressaltam a complexidade do processo educativo que se alinham com a afirmação de Pereira (2014, p. 2) de que “[...] as dificuldades linguísticas dos surdos não decorrem da surdez em si, mas da metodologia inadequada de ensino da língua nas escolas”. Essa perspectiva é corroborada por Skliar (2005), ao entender que a surdez seja vista, predominantemente, como uma questão de ordem linguística e cultural, em vez de ser considerada apenas uma deficiência. Nesse contexto, a principal necessidade dos alunos surdos estaria voltada para aspectos relacionados à comunicação e à forma como se dá a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo dessas pessoas.

Assim, os autores convergem para ideia de que as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, no aprendizado da língua portuguesa, não estão relacionadas à deficiência auditiva, mas sim, às metodologias que não convergem com seu processo cognitivo. A necessidade especial do aluno surdo refere-se, principalmente, à comunicação e à compreensão, fundamentais para

a aquisição de conhecimentos. Logo, é essencial que as práticas pedagógicas considerem essas especificidades e adotem abordagens que integrem recursos visuais e estratégias que se alinhem ao modo como esses alunos aprendem, promovendo um desenvolvimento cognitivo de qualidade.

Quando questionados “Sobre os aspectos mais desafiadores no aprendizado da Língua Portuguesa”, as respostas dos alunos reforçam as dificuldades que enfrentam nesse contexto, destacando a complexidade da gramática e a dificuldade em entender as palavras.

**AS1:** Entender o significado das palavras.

**AS2:** Não entendo.

**AS3:** A gramática.

Esses desafios destacados pelos entrevistados vão ao encontro do que Rosário e Venturini (2022, p. 6) argumentam:

A Língua Portuguesa possui uma gramática complexa, por isso tanto na escrita quanto na oralidade os aprendizes da língua possuem grandes dificuldades para adquirirem conhecimento pelo menos parcial dela. Mais que os aprendizes ouvintes, os surdos têm maior dificuldade em internalizar o conhecimento dessa língua, particularmente por suas especificidades.

Os desafios enfrentados pelos entrevistados evidenciam a complexidade da Língua Portuguesa e destacam a necessidade de se repensar estratégias pedagógicas que considerem as particularidades do ensino para surdos. Para superar esses obstáculos, é fundamental incorporar o uso de recursos imagéticos que facilitem a compreensão e a internalização da língua, alinhando-se às necessidades cognitivas visuais dos alunos.

As respostas dos alunos surdos se alinham às entrevistas com as professoras que ao serem questionadas sobre “Como você planeja, organiza e conduz as aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos, e quais estratégias específicas utiliza para facilitar o aprendizado desses alunos?”:

**P1:** Planejo seguindo o roteiro de conteúdos fornecido pelo MEC/Secretaria de Educação e, durante a aplicação das aulas, eu tento perceber como é a receptividade desse assunto pelos alunos surdos.

**P2:** Meu planejamento é orientado pelos conteúdos da SEDUC-MA. Tento usar conceitos curtos, repetições de exemplos e exemplos em todas as aulas.

Embora a observação da receptividade, a repetição e os exemplos sejam uma estratégia válida, essas adaptações nem sempre são suficientes para cobrir as lacunas de compreensão, pois a falta de uma abordagem visual impede uma maior acessibilidade ao conteúdo para os

alunos surdos. Essa prática reflete a necessidade de uma educação intercultural, que, como mencionado por Souza e Fleuri (2003 *apud* Santana, Santana; Moreira, 2012, p. 10-11), “a educação intercultural, não sendo uma disciplina coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante”.

A autora propõe a mediação intercultural como uma alternativa aos métodos tradicionais, que muitas vezes não consideram as diferenças individuais dos alunos. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a sala de aula é heterogênea, isto é, que coexistem diferentes formas de entender e interagir com o mundo, é de grande relevância adaptar e adequar o planejamento pedagógico para refletir essas variações.

Ao ajustar suas estratégias, mesmo que de forma intuitiva, as professoras buscam uma educação que respeite e valorize a diversidade das identidades na sala de aula. Essa abordagem, que evita a uniformização, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo para todos os alunos. Incorporar recursos imagéticos, por exemplo, não só facilita a compreensão dos alunos surdos, mas também amplia a experiência de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizado que valoriza e dialoga com as múltiplas identidades presentes.

Conforme sugerido pela perspectiva da educação intercultural, é essencial esse tipo de prática para uma educação que atenda às necessidades de todos os alunos. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que valorize as diferenças, respeitando as especificidades de cada aluno. As professoras, mesmo que de forma intuitiva, tentam alinhar suas estratégias a essa abordagem, mas enfrentam limitações estruturais, como o número elevado de alunos por sala e falta de recursos didáticos e/ou tecnológicos como datashow como foi comentado em respostas posteriores. Os dados indicam que, apesar das dificuldades, as professoras demonstram um verdadeiro interesse em promover uma educação mais inclusiva; entretanto, essa disposição não é suficiente para garantir a efetivação da inclusão.

É imprescindível que ações concretas sejam implementadas, como a utilização de recursos imagéticos, pois essas ferramentas têm o potencial de transformar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais acessível para os alunos surdos. Essa adaptação, além de beneficiar os alunos com surdez, também pode ampliar a experiência de todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizado mais dinâmico e integrado.

As observações e entrevistas antes da aplicação das sequências didáticas, nas turmas do 2º e 3º anos, convergiram, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos alunos surdos. A partir dos relatos, tanto de alunos surdos quanto

das professoras, ficou evidente que a abordagem oral- auditiva<sup>1</sup> da Língua Portuguesa, que frequentemente prioriza a gramática e o vocabulário de forma oralizada, sem um suporte imagético, impõe barreiras significativas para os alunos surdos. A aplicação das sequências didáticas foi um esforço direto para romper com esse modelo e trazer um processo de aprendizagem mais inclusivo, não apenas para os surdos, mas também para os ouvintes, focando na visualidade como um eixo central do aprendizado.

A aplicação das sequências didáticas, iniciada nas turmas do 2º e 3º anos, foi registrada em fotografias, que capturam o início do processo pedagógico, onde se buscou maximizar as potencialidades das imagens na construção de conceitos. Diferente da abordagem Oral-Auditiva, que costuma iniciar com um texto. Esta aula teve um início inovador, começando com a exibição de imagens ambíguas. Essa estratégia foi intencional, pois o tema não foi explicitado nem houve menção direta à ambiguidade, permitindo que os alunos explorassem as imagens de forma mais livre e criativa. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes foram convidados a compartilhar suas percepções sobre o que viam nas imagens. Esse momento foi marcado pelo compartilhamento de diferentes pontos de vista, onde alunos se surpreenderam ao descobrir novas interpretações apontadas pelos colegas, o que contribuiu para um ambiente colaborativo.

Após essa fase inicial, a aula progrediu para a introdução do conceito de ambiguidade, desenvolvido coletivamente com os alunos. Ao utilizar as imagens como ponto de partida, o objetivo foi permitir que os estudantes construíssem ativamente o conhecimento, baseando-se de suas próprias percepções para, em seguida, aprofundar-se na reflexão sobre a ambiguidade presente nas imagens.

Nesse contexto, conforme observado por Barros (2007 *apud* Schneider; Biazus, 2011, p. 12), “a utilização da imagem pelos profissionais da educação significa pensar que as imagens funcionam como representações que têm um papel importante na criação, manutenção e recriação do próprio entendimento do aluno”. As imagens, nesse caso, funcionaram como um meio para incentivar os alunos a desenvolverem suas próprias interpretações, estabelecendo uma base sólida para o aprendizado. A importância da percepção visual é reiterada por Costa (2005, p. 31) ao afirmar que:

---

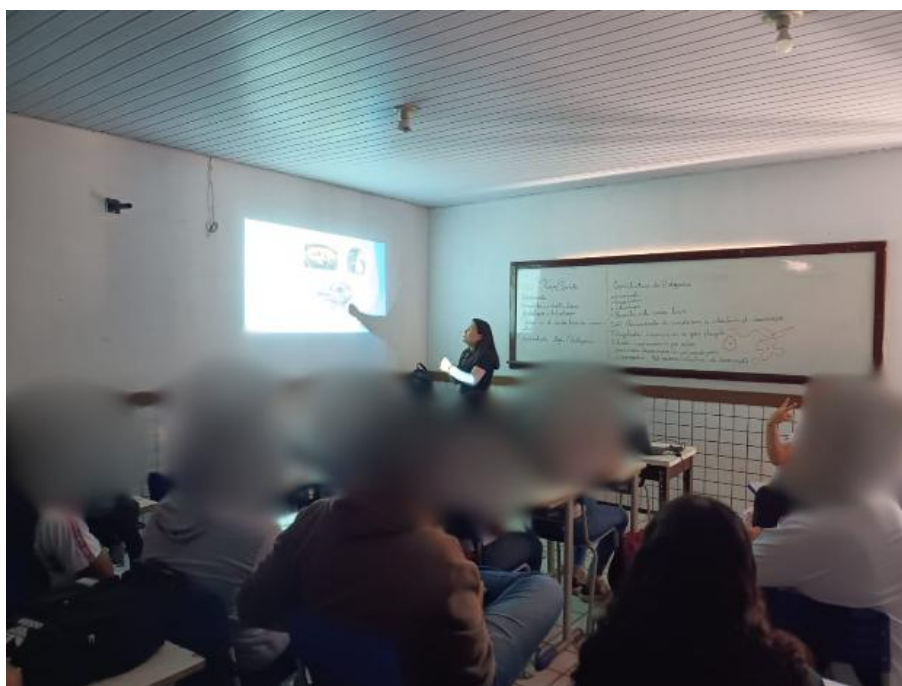
<sup>1</sup> Abordagem Oral-Auditiva é um modelo de ensino de línguas que prioriza a comunicação verbal e a escuta como principais formas de aprendizado.

A percepção visual tem tido especial importância nas mais diferentes culturas, e ela divide com a audição o posto de principal instrumento cognitivo do ser humano [...]. Sem desmerecer os demais sentidos humanos, biólogos, psicólogos e neurologistas são unânimes em reconhecer a importância da visão e da linguagem visual para grande parte das situações que devemos enfrentar ao longo da vida. A rapidez com a qual processamos informações visuais e a facilidade com que as arquivamos são argumentos fortes em favor do uso das imagens na comunicação humana.

Corroborando com a afirmação dos autores, sobre a visão ser um dos sentidos mais importantes para o ser humano, sua relevância é notável pelo fato de que, desde o nascimento, interagimos com o mundo principalmente através da visão. Desde cedo, a percepção visual desempenha um papel fundamental na aprendizagem, muitas vezes antes mesmo da fala, quando os bebês observam e captam as imagens ao seu redor. Esse processo se repete na escola, onde o uso de imagens não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove reflexões e discussões entre os alunos, estimulando o diálogo e a criação de conceitos próprios.

A escola precisa garantir um ambiente onde os alunos possam expandir suas ideias, como foi observado nas atividades com imagens (*Fotografia 1*), que aproximaram os alunos do conteúdo, ajudando-os a construir e revisar suas percepções, sem entregar conceitos prontos, mas provocando a reflexão para que cada um desenvolva suas próprias ideias e aprofunde o aprendizado. Segue o registro fotográfico e QR Code, que se encontra abaixo da *Fotografia 1*. Para visualizá-las, basta utilizar um leitor de QR Code.

### **Fotografia 1 – Imagens ambíguas**



Fonte: Arquivo da autora.



*Imagens ambíguas*

A *Fotografia 1* registra o início da aula sem a explicitação imediata do objeto do conhecimento, que era a ambiguidade. Em vez disso, a estratégia adotada foi iniciar a atividade questionando a compreensão dos alunos sobre três imagens ambíguas. Após a exploração inicial das imagens pelos alunos, tanto surdos quanto ouvintes, foi revelado que se tratava de imagens ambíguas. Ao construir o conhecimento a partir das imagens, os alunos puderam compreender o conceito de ambiguidade de maneira mais significativa, utilizando recursos visuais como base para a aprendizagem. Essa abordagem possibilitou o uso de recursos imagéticos no ensino de conceitos abstratos, como a ambiguidade, de maneira mais acessível e envolvente para os alunos.

Dessa forma, o uso de imagens nas sequências didáticas abordou essa dificuldade ao permitir que o aprendizado partisse de uma base mais acessível para os alunos surdos, com foco em sua percepção visual. Esse método, mostrou-se eficiente ao estimular a participação dos alunos surdos, proporcionando-lhes um espaço confortável para se expressarem, uma vez que seu processo cognitivo é amplamente guiado pela experiência visual. A construção de significado a partir das imagens deu aos alunos surdos e ouvintes a oportunidade de internalizar o conceito de ambiguidade de forma concreta e palpável, ancorada em suas próprias percepções.

Durante as observações realizadas, nas salas de aula de Língua Portuguesa, ficou evidente que não houve o uso de recursos imagéticos pelas professoras em ambas as salas. Esse fato pode ser justificado por diversos fatores, assim como pela limitação de infraestrutura na escola, que conta com apenas dois datashows, insuficientes para atender a todas as turmas e professores. Em convergência, a ausência de materiais visuais nas aulas reflete diretamente nas práticas pedagógicas inadequadas para as especificidades dos alunos surdos, como apontado por eles, ao serem questionados: Como são utilizados os recursos imagéticos nas suas aulas de Língua Portuguesa? AS1, AS2 e AS3 foram unânimes em afirmar que esses recursos não estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa.

As respostas dos entrevistados revelam uma ausência de recursos imagéticos nas aulas de Língua Portuguesa, o que pode ser um reflexo de práticas pedagógicas inadequadas as especificidades dos alunos surdos. Segundo Fernandes (2011 p. 107),

É inquestionável que a maioria dos professores, na quase totalidade das escolas, emprega como metodologia a exposição oral e utiliza como recurso material o quadro de giz. Do mesmo modo, as situações de interação entre professores e alunos e entre os próprios alunos são mediadas apenas pela língua oral, desconsiderando-se as dificuldades e o pouco conhecimento dos surdos em relação a essa forma de comunicação.

Muitas vezes, o professor propõe ordens ou a resolução de problemas que não são compreendidos pelos alunos surdos, ignorando ou não atingindo os objetivos propostos pela tarefa. O autor destaca que a metodologia de ensino usada nas escolas muitas vezes não considera as necessidades dos alunos surdos, baseando-se principalmente em métodos orais, que não se alinham com a ausência de audição e a necessidade de apoio visual dos surdos. Sem materiais visuais e interativos, os alunos surdos enfrentam dificuldades para entender e aprender o conteúdo de forma efetiva. Quando questionados sobre “Quais tipos de recursos imagéticos você acha mais úteis para entender a Língua Portuguesa?” Os alunos apresentaram preferências variadas.

**AS1:** Imagem e desenho.

**AS2:** Fotos, vídeos, desenhos.

**AS3:** Vídeos, desenhos, fotos, cartaz.

Essas respostas estão em consonância com o que Simões *et al.* (2011, p. 3609) argumentam sobre o ensino de alunos surdos: a experiência visual é fundamental para a aprendizagem desses estudantes. “[...] o ensino de alunos surdos apoia-se em duas vertentes, o bilinguismo e o uso de recursos especiais, baseados na experiência visual”. A experiência visual é um pilar essencial para assegurar um processo educativo inclusivo e eficiente para alunos surdos. Isso reforça a relevância dos tipos de recursos mencionados pelos entrevistados, como imagens, vídeos e desenhos. Esses materiais visuais são fundamentais para apoiar a compreensão e o aprendizado dos alunos surdos, facilitando a internalização da língua de forma mais assertiva.

Então, as respostas dos entrevistados refletem a necessidade de incorporar recursos imagéticos diversos no ensino de Língua Portuguesa para surdos, conforme sugerido pela pesquisa de L *et al.* (2011). A utilização desses recursos visuais é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, significativo e eficiente, aproveitando a experiência

visual que é fundamental para o processo educativo dos alunos surdos. Logo, a ausência desses recursos nas aulas observadas aponta para uma lacuna pedagógica que precisa ser resolvida. Ao questionar as professoras “Existe o uso de recursos imagéticos nas suas aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos? Se sim, como esses recursos são incorporados?”, as respostas foram diferentes em relação as respostas dos alunos.

**P1:** Os recursos imagéticos são incluídos nas aulas quando o conteúdo trabalhado permite, geralmente quando a aula faz uso do datashow, de cartazes, vídeos ou filmes e até mesmo o uso do quadro negro torna-se um recurso muito importante, pois o surdo observa o escrito e pode tirar suas dúvidas e interagir comigo, sempre peço a participação deles nas aulas.

**P2:** Não tinha, pois a escola dispunha de apenas 2 retroprojetores agendáveis para 20 professores. Comprei um retroprojektor para auxiliar nas aulas.

A inclusão de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos varia significativamente entre as professoras entrevistadas, refletindo diferentes níveis de acesso e integração desses recursos no ambiente educacional. P1 utiliza uma variedade de recursos visuais em suas aulas, como cartazes, datashows, vídeos e filmes. Ela reconhece o valor desses recursos na facilitação da compreensão dos alunos surdos, destacando a importância de métodos visuais e escritos para complementar o ensino. Essa prática de P1 reflete que a experiência visual como um substituto completo para a audição na comunicação e no aprendizado dos surdos:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a 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* Lebedeff, 2014, p. 14).

Assim, ao incorporar recursos imagéticos, P1 está implementando uma prática que valoriza essa experiência visual, essencial para os alunos surdos. Por outro lado, P2 enfrenta limitações na utilização de recursos imagéticos devido à escassez de equipamentos, como retroprojetores, na escola. Diante dessa realidade desafiadora a professora relatou que comprou um retroprojektor por conta própria para tentar minimizar essa dificuldade. A falta desses recursos compromete a capacidade de integrar plenamente ferramentas visuais nas aulas, o que impacta negativamente na eficiência do ensino, especialmente quando se trata de proporcionar uma experiência visual inclusiva e significativa para todos os alunos. Campello (2007, p. 130) sublinha a importância das imagens no processo educacional, ao afirmar que:

[...] 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.

Essa perspectiva do autor reforça a ideia de que as imagens não devem ser vistas apenas como complementos no ensino, mas sim como ferramentas ativas no processo de construção do conhecimento, que desempenham um papel central, não apenas ilustrando o conteúdo, mas também promovendo novas formas de compreensão e apropriação do saber. Quando consideramos a educação de surdos, essa relevância se intensifica, pois, para esses alunos, a experiência visual substitui a audição e se torna um meio essencial de comunicação e compreensão. No entanto, os alunos ouvintes também se beneficiam do uso pedagógico das imagens, que ajudam a concretizar conceitos abstratos e aprofundar a compreensão.

Quando questionadas sobre “Se você usa recursos imagéticos nas suas aulas de Língua Portuguesa para alunos surdos, quais tipos considera mais eficientes para auxiliar na compreensão e aprendizado da língua?”, as professoras responderam que:

**P1:** Meus alunos surdos gostam mais do datashow, perguntei isso a eles. Falaram que esse recurso traz outras possibilidades de recursos como imagens de tirinhas, charges etc.

**P2:** Não fazia uso.

P1 destaca que seus alunos preferem o uso do datashow, o que permite a inclusão de tirinhas, charges e outras imagens que facilitam a compreensão. Em contraste, P2 admite não utilizar esses recursos, possivelmente devido à falta de suporte tecnológico, já que a escola possui apenas dois retroprojetores para atender vinte professores, o que limita a aplicação de estratégias visuais essenciais para o aprendizado dos alunos surdos.

A preferência dos alunos de P1 pelo datashow e recursos visuais sublinha a importância das imagens na construção do conhecimento para surdos. Como apontado por Sales (2004, p. 10):

O elemento visual configura-se como um dos principais facilitadores do desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. As estratégias metodológicas utilizadas na educação devem necessariamente privilegiar os recursos visuais como um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem visoespacial.

O autor reforça a importância dos recursos visuais como facilitadores no desenvolvimento da aprendizagem dos surdos. As estratégias educacionais devem valorizar esses elementos para promover o pensamento, a criatividade e a linguagem visoespacial, fundamentais para o entendimento desses alunos. Esses recursos ampliam as formas de

comunicação e compreensão dos conteúdos, tornando o ensino mais dinâmico e acessível, e criando conexões mais efetivas entre o conteúdo e o modo como os estudantes surdos aprendem.

Pereira (2005, p. 23) avigora essa ideia ao afirmar que “[...] a criança surda vai usar, na construção de suas hipóteses sobre leitura e escrita, suas habilidades visuais”. Ao trabalhar com recursos imagéticos, como tirinhas e charges, os professores não só facilitam a compreensão, mas também respeitam a maneira como os surdos processam e constroem conhecimento. Alves também enfatiza a relevância dos gêneros verbo-visuais:

Os textos pequenos e verbo-visuais favorecem ao trabalho do texto como um todo, mesmo com aqueles que possuem pequeno repertório vocabular em língua portuguesa porque a sua visualidade media a compreensão do verbal. É importante que eles sejam autênticos porque se sente motivado a ler algo que reflita a vida real (Alves, 2020, p. 76).

O autor ressalta a importância dos textos verbo-visuais, especialmente, para alunos com repertório vocabular reduzido, como é o caso de muitos surdos, já que a visualidade media a compreensão do texto verbal. Isso reforça a importância de integrar materiais visuais autênticos e relacionados ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, esses textos, quando autênticos e relacionados ao cotidiano, como placas de trânsito e tirinhas, tornam-se ainda mais relevantes e significativos. Placas de trânsito, por exemplo, são encontradas diariamente e transmitem mensagens diretas, enquanto as tirinhas, presentes em jornais, redes sociais, e que frequentemente abordam questões sociais, promovem a reflexão crítica.

Integrar esses recursos nas aulas permite que o professor ofereça uma ponte entre o texto verbal e o visual, essencial para formar leitores competentes. Como sugerido por Alves (2020), a visualidade não só auxilia na compreensão, mas também motiva os alunos a engajar-se com textos que refletem a realidade. Assim, enquanto P1 utiliza uma abordagem que valoriza as imagens no aprendizado dos surdos, a experiência de P2 ressalta a necessidade de superar limitações materiais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação visualmente enriquecida.

Logo, essa análise mostra como as diferenças no acesso a recursos imagéticos, somadas ao desconhecimento de alguns professores sobre a importância desses materiais, afetam diretamente o processo de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. A análise dos dados evidenciou que, onde há o uso de recursos visuais, o aprendizado dos alunos surdos é facilitado, enquanto a ausência desses materiais, seja por limitação de infraestrutura ou por práticas

pedagógicas inadequadas, prejudica gravemente o desenvolvimento das habilidades linguísticas desses alunos.

## **5.2 Percepções e aplicações dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos**

Conforme alinhado ao segundo objetivo da pesquisa, buscou-se captar as percepções dos alunos surdos e de suas professoras antes da aplicação das sequências didáticas, com foco no papel dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa. As respostas colhidas nas entrevistas evidenciaram sua relevância e a conexão entre o uso desses recursos e o desempenho dos alunos surdos.

Durante as observações, foi notado que, na sala do 2º ano do Ensino Médio, que conta com dois alunos surdos, a professora buscava informações com a intérprete para garantir a compreensão dos alunos. Na sala do 3º ano, onde o aluno surdo se destaca como uma das melhores da turma, a professora parecia menos preocupada com a compreensão da aula, possivelmente devido ao bom desempenho do aluno. Embora tenha sido demonstrado, de forma evidente, o cuidado com a aprendizagem dos alunos surdos, não foi percebido o uso de recursos visuais, essenciais para o desenvolvimento da compreensão desses alunos. Esse fato foi corroborado durante as observações, pois em algumas ocasiões, as expressões dos alunos surdos indicavam falta de compreensão. Ainda assim, as professoras recorriam a meios intuitivos e alternativos para atender às necessidades dos alunos, demonstrando preocupação com a inclusão.

Ao serem questionados sobre a efetividade do ensino, com a pergunta: “Como o processo de ensino contribui para sua compreensão e desenvolvimento na Língua Portuguesa?”, os alunos responderam:

**AS1:** Ajuda um pouco.

**AS2:** Muito difícil.

**AS3:** Consigo desenvolver aprendizado de algumas palavras, mas ler e escrever para surdo é processo difícil, precisa ter fluência na Libras.

As respostas dos alunos revelam dificuldades de desenvolvimento na compreensão e no uso da Língua Portuguesa. AS1 e AS2, que relatam dificuldades significativas no aprendizado da língua, também demonstraram falta de fluência em Libras, o que ficou evidente durante as entrevistas. Eles mencionaram que seus pais não são fluentes na língua de sinais. Essa lacuna na base linguística em Libras impacta diretamente a aquisição da segunda língua, tornando o

aprendizado da Língua Portuguesa um desafio ainda maior. AS3, por outro lado, demonstra uma compreensão maior e destaca a importância de ter fluência em Libras para facilitar o aprendizado. Durante as interações, ela evidenciou essa fluência ao corrigir a pesquisadora em situações em que a sinalização não estava completamente correta. AS3 argumentou que, assim como os surdos têm que aprender a Língua Portuguesa, os ouvintes também precisam aprender Libras. Conhecida por sua defesa da Libras e por seu papel ativo na comunidade surda, AS3 reflete a importância dessa língua para o seu desenvolvimento escolar.

Dias (2012) argumenta sobre a importância da Libras para aprimorar o desenvolvimento da segunda língua na modalidade escrita em Língua Portuguesa, fazendo uma analogia com o processo de aquisição de uma segunda língua por ouvintes:

Por outro lado, o apoio que o ouvinte encontra em sua língua materna está ausente para o surdo. Se o ouvinte pode, por exemplo, se apoiar no som que conhece das palavras, o surdo não pode fazê-lo. Assim, o sentido que a escrita da Língua Portuguesa tem para falantes nativos não é o mesmo, obviamente, para o surdo, tornando o processo de ensino-aprendizagem desta bastante singular e difícil nesse contexto específico. Dessa maneira, acreditamos que seja particularmente complexo, em parte, porque o surdo aprende a escrever pela primeira vez em uma segunda língua. Basta que nós, ouvintes, imaginemos como seria aprender a ler e escrever em uma língua estrangeira sem que nunca tivéssemos aprendido a ler e escrever em nossa língua maternal (Dias, 2012, p. 10).

Esse argumento evidencia que o suporte disponível na língua materna para os ouvintes não está presente para os surdos. Enquanto o ouvinte pode se apoiar no som das palavras, o surdo não dispõe dessa ferramenta. Esse processo interlingual torna a aquisição da Língua Portuguesa para surdos um desafio singular, uma vez que estão aprendendo a escrever pela primeira vez em uma segunda língua. A importância da fluência em Libras, nesse contexto, é insubstituível, pois serve como uma ponte para a aprendizagem da Língua Portuguesa, facilitando a compreensão e o desenvolvimento linguístico.

Diante dos dados colhidos, na observação e nas entrevistas, é importante abrir um parêntese para relatar que, durante as entrevistas com os alunos surdos, surgiram situações inesperadas. Foram revelados dados não previstos, que mostraram que, embora AS1e AS2 conseguissem reconhecer e interpretar os signos linguísticos da Língua Portuguesa e construir a interpretação em Libras, apresentavam dificuldades em compreender o significado de palavras e expressões, além de dificuldades na formação de frases tanto em Língua Portuguesa quanto em Libras indicando que esses alunos provavelmente não desenvolveram fluência plena em Libras e letramento em Língua Portuguesa.

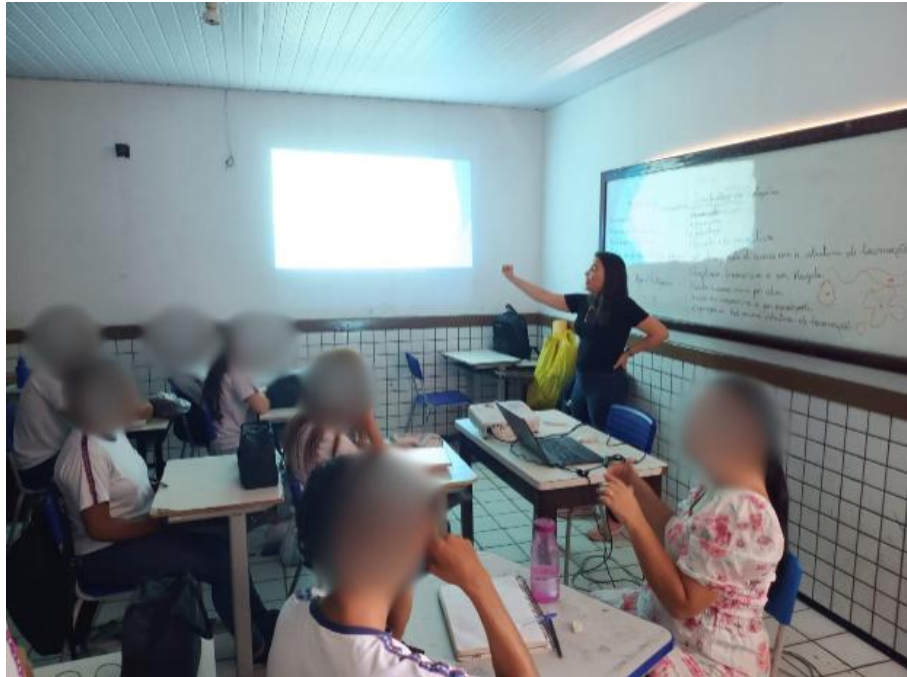
Situação que exigiu a necessidade de ajustes na abordagem pedagógica para atender melhor às dificuldades de compreensão dos alunos surdos e garantir a consolidação das entrevistas. Para tanto, as perguntas precisaram ser reformuladas várias vezes para que os alunos as entendessem, e mesmo assim, a dificuldade de expressividade era notável. Apesar dos desafios, as entrevistas foram significativas e confirmaram a importância de que o ensino de Língua Portuguesa para surdos seja alicerçado na Libras e no uso de imagens, e em relação à entrevista com AS3, esta ocorreu conforme o previsto, demonstrando que o aluno possui fluência em Libras e habilidade satisfatória em Língua Portuguesa.

Sob essa perspectiva, após o primeiro momento de discussão sobre as imagens ambíguas, ocorreu um segundo momento que se conecta com a fala do aluno AS3: “Consgo desenvolver o aprendizado de algumas palavras, mas ler e escrever para surdos é um processo difícil; é preciso ter fluência em Libras”. As fotos registraram um momento após a apresentação das imagens ambíguas, quando a temática da ambiguidade foi abordada, utilizando a Libras como ponto de partida. Foi explicado aos alunos que todas as interpretações eram válidas, uma vez que aquelas imagens foram criadas para proporcionar várias interpretações, recebendo o nome de imagens ambíguas.

Foi somente nesse momento que o tema da aula, ambiguidade, foi revelado, mas sem apresentar o conceito formalmente. Houve a oportunidade para que os alunos, a partir das imagens ambíguas, conceituassem o que seria ambiguidade. O conceito correto foi trazido pelos alunos, sendo confirmado posteriormente nos slides. Assim, antes de explicar a ambiguidade na Língua Portuguesa, foram feitas analogias entre as línguas para abordar esse fenômeno semântico. A seguir, apresentamos a *Fotografia 2* e o QR Code que direciona ao exemplo capturado na imagem, explicando como a ambiguidade ocorre na Libras.

Para explicar o conceito de ambiguidade, na Língua Portuguesa, iniciei destacando que essa língua segue um processo de construção que parte de letras, sílabas, palavras e frases. Esse processo tem semelhanças com a Libras, onde sinais que representam letras, palavras e frases da Língua Portuguesa são construídos com base nos parâmetros específicos da língua de sinais. Esses parâmetros incluem configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação da palma da mão e expressão facial, que juntos formam os sinais em Libras. Partir da língua natural dos alunos surdos para criar associações e analogias que facilitem a compreensão de conceitos abstratos, como os diferentes significados que uma palavra ou expressão pode ter é fundamental.

## Fotografia 2 – Aproximação das línguas L1 e L2



Fonte: Arquivo da autora.



*Ambiguidade na Libras*

No caso da ambiguidade em Libras, os parâmetros desempenham um papel essencial. Por exemplo, a mesma configuração de mão e movimento pode ser usada em contextos diferentes para representar ideias distintas, e a clareza do sinal depende da combinação precisa desses parâmetros. Quando algum deles não é especificado, isso pode gerar interpretações ambíguas. A expressão facial, em particular, tem um papel central na comunicação em Libras. Mais do que movimentos das mãos e dedos, a Libras envolve o uso do rosto para transmitir significados, emoções e contextos. As sobrancelhas, olhos e boca são frequentemente carregados de informações importantes. Assim, uma expressão facial inadequada ou confusa pode levar a mal-entendidos e tornar a comunicação ambígua. Ao ensinar sobre ambiguidade em Libras, enfatiza-se como cada parâmetro contribui para a clareza ou confusão de um sinal, destacando a importância de sua correta utilização para evitar interpretações equivocadas.

Este momento serviu para aproximar as duas línguas, visto que ao trazer os parâmetros de Libras para a discussão, foi possível mostrar como a ambiguidade funciona na Libras. Isso ajudou os alunos surdos a entender o conceito e, em seguida, transferir essa compreensão para a ambiguidade na Língua Portuguesa que foi um procedimento que não apenas facilitou a compreensão do conceito de ambiguidade, mas que adicionalmente ressaltou a importância da Libras como ferramenta pedagógica fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Quadros e Schmiedt (2006, p. 24) reforçam que:

A Língua de Sinais também apresenta papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

A autora linguista explica que a interação entre as línguas não deve ser vista apenas como uma transferência de conhecimento, mas como um processo paralelo onde cada língua desempenha papéis e valores distintos. A presença da Libras amplia o aprendizado da Língua Portuguesa ao permitir uma compreensão mais profunda das nuances e conceitos da língua alvo. Além disso, Leffa e Irarla (2014, p. 22) discutem que:

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam. Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.

Sendo assim, a abordagem reforça a ideia de que o domínio da Libras contribui para a aquisição da L2, não como um obstáculo, mas como um complemento que respeita e valoriza a língua materna do aluno. Esses estudos destacam a importância da Libras não apenas como uma língua de apoio, mas como uma parte integrante do processo de aprendizagem, que deve ser valorizada e utilizada para promover um ensino mais eficiente e inclusivo. A integração de Libras no currículo pode promover uma compreensão mais significativa e acessível dos conteúdos, garantindo que os alunos surdos tenham a oportunidade de aprender de maneira mais plena e equitativa.

Da mesma forma, os recursos imagéticos ocupam um papel imprescindível nesse processo de aprendizagem, sendo tão importantes quanto a Libras. Segundo a autora Strobel (2008, p. 38), “[...] a cultura surda é composta por oito artefatos culturais, sendo eles:

experiência visual, linguístico [...]”. Esses artefatos contribuem para a construção de um ambiente de aprendizado mais interativo e acessível, permitindo que os alunos surdos se conectem com o conteúdo. Para compreender melhor essa relação, é importante considerar a seguinte pergunta: “Como você acha que os recursos imagéticos ajudam na sua compreensão e aprendizado da Língua Portuguesa?” Os alunos surdos destacaram a relevância das imagens para um entendimento mais claro de conceitos e palavras:

**AS1:** Imagens e desenhos ajudam a entender melhor palavras.

**AS2:** Imagens fica mais fácil.

**AS3:** Porque ver imagens e ler frases juntas ajuda no entendimento mais claro.

Essas observações dos entrevistados sobre a importância dos recursos visuais, no aprendizado da Língua Portuguesa, estão alinhadas com o que Skliar (2013, p. 28) afirma a respeito da experiência visual dos surdos:

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.

O autor destaca que os surdos aprendem principalmente através da visão, tornando os recursos visuais, como imagens e vídeos, fundamentais para a compreensão. Assim, as respostas dos entrevistados corroboram essa perspectiva, evidenciando que esses recursos não apenas facilitam o entendimento, mas também tornam o aprendizado mais claro e acessível, alinhando-se à visão de Skliar sobre a experiência visual dos surdos.

Pensando no aspecto não somente informacional e comunicacional, mas de expressividade, quando perguntados “Você sente que consegue se expressar melhor em Língua Portuguesa com o uso desses recursos? Todos os entrevistados concordaram que sim. As respostas dos surdos confirmam a relevância dos recursos imagéticos para a expressão em Língua Portuguesa e validam a centralidade da experiência visual no processo de ensino. AS1, AS2 e AS3 concordam que a utilização de recursos visuais melhora sua capacidade de se expressar na sua língua natural.

Essa concordância valida a teoria de Quadros (2003, p. 102), que afirma que “a experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base de ensino, pensamento e da linguagem dos surdos”. A centralidade da experiência visual no ensino, pensamento e linguagem para surdos é, portanto, comprovada pelas respostas afirmativas dos alunos surdos. Integrar esses recursos no processo

educativo não apenas facilita a compreensão e a expressão, mas também enriquece a experiência de aprendizagem, proporcionando um ambiente mais acessível e eficiente para o desenvolvimento linguístico dos surdos.

As entrevistas realizadas sobre os benefícios dos recursos imagéticos como estratégias pedagógicas, no ensino de Língua Portuguesa, confirmaram sua positividade durante a aplicação das sequências didáticas, tanto alunos surdos quanto ouvintes demonstraram compreensão e expressividade no desenvolvimento das aulas. Seguem a *Fotografia 3* e o QR Code do recurso imagético utilizado neste registro abaixo, que evidenciam o impacto dos recursos visuais na construção do conhecimento, promovendo um ambiente inclusivo onde as diferenças linguísticas são respeitadas e a participação ativa de todos os alunos é estimulada.

### **Fotografia 3 – Letramento visual**



Fonte: Arquivo da autora.



*Tipos de ambiguidade lexical*

Nesta etapa da sequência didática, a mesma estratégia usada no início de trazer imagens para ajudar surdos e ouvintes a construírem conceitos. Esse momento proporcionou um diálogo produtivo entre surdos e ouvintes, tornando o aprendizado mais dinâmico e leve. A *Fotografia 3* registra um momento descontraído em que os alunos surdos começaram a rir enquanto explicavam as imagens, mostrando as potencialidades dessa estratégia.

Os alunos realizaram leituras visuais precisas das imagens, identificando a ambiguidade e até sugerindo maneiras de desambiguar as sentenças. Esses resultados reforçam a importância de saber interpretar imagens, o que vai além do simples reconhecimento de figuras; envolve compreender como elas representam a realidade. Santaella (2012, p. 13) afirma que é fundamental “[...] compreender como as imagens significam, como elas pensam e quais são seus modos específicos de representar a realidade”. Assim, os alunos precisam não apenas interpretar a imagem, mas também conectar seu entendimento com seus conhecimentos prévios e a realidade ao seu redor, para que possam construir significados tanto na linguagem visual quanto na Língua Portuguesa.

Na turma do 3º ano, a dinâmica seguiu uma linha semelhante à turma do 2º ano, embora não tenha sido registrado o momento em que o aluno surdo e seus colegas ouvintes se levantaram para observar mais de perto a imagem e discutir suas interpretações. O diálogo fomentado pelas imagens foi produtivo, destacando a importância de entender o conceito de ambiguidade, especialmente, em situações como provas do ENEM ou vestibulares, nas quais a clareza argumentativa é um requisito essencial nas redações.

Durante a atividade, ao utilizar imagens para explicar os tipos de ambiguidade da Língua Portuguesa, alunos ouvintes e surdos participaram ativamente, trazendo seus conhecimentos prévios e experiências, o que ampliou a compreensão dos conceitos da Língua Portuguesa. Embora o objetivo deste estudo não seja focado na educação bilíngue, o uso de recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos proporcionou momentos de troca de saberes entre as duas línguas, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo tanto para ouvintes quanto para surdos. Como apontam Cruz e Pinheiro (2020, p. 322):

[...] toda comunidade escolar pode contribuir para que alcancemos a Educação Bilíngue que crie e una a teoria à prática, evidenciando as experiências visuais, dialogando com a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, aproximando a vida do aluno do e promovendo o conhecimento prévio que ele traz para a escola.

Toda a comunidade escolar pode contribuir para criar uma prática pedagógica que una teoria e ação, destacando as experiências visuais e promovendo o diálogo entre a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita. Isso aproxima a vida do aluno da escola, valorizando

o conhecimento prévio que ele traz. Essa troca de saberes fortalece o processo de ensino-aprendizagem, sempre comprometido com a educação inclusiva.

Ao término da exposição dialogada, que foi norteada pelo uso de recursos imagéticos, os conceitos sobre ambiguidade foram construídos de forma colaborativa e inclusiva. Em seguida, iniciou-se a segunda etapa da aplicação das sequências didáticas, que envolveu a proposta de uma atividade prática em grupos. Para tanto, foram solicitadas autorizações das professoras, com destaque para a turma do 3º ano no início da aplicação da sequência. Ao informar a professora sobre a necessidade de realizar uma dinâmica em grupo, ela expressou preocupação, afirmando que isso seria inviável devido ao elevado número de alunos, totalizando cinquenta e quatro, e do tamanho reduzido da sala, sugerindo que atividades em equipe nunca haviam sido realizadas. No entanto, após a devida autorização, a dinâmica ocorreu.

O uso de recursos imagéticos, na sequência didática, alcançou os resultados esperados, pois proporcionou uma oportunidade de diálogo e colaboração entre todos os alunos. A *Fotografia 4* e o QR Code a seguir demonstram o momento de uma atividade dinâmica, na qual os alunos foram divididos em grupos compostos por surdos e ouvintes.

#### **Fotografia 4 – Interação surdos e ouvintes em análise das placas**



Fonte: Arquivo da autora.



Placa PERIGO / DEPRESSÃO NA PISTA

Durante a atividade, os grupos analisaram e discutiram a presença de ambiguidade em placas de trânsito, identificaram os tipos de ambiguidade e sugeriram maneiras de desambiguar as mensagens. Como culminância, foi proposta a apresentação das conclusões dos grupos, evidenciando que as estratégias de uso de imagens e a interação em grupos mistos são produtivas.

Essa abordagem possibilitou importantes trocas de percepções e visões entre os alunos. A interação entre surdos e ouvintes, mediada por recursos imagéticos, revelou-se uma força motriz no processo de construção do conhecimento, como observado ao longo da sequência didática. Percebeu-se que esses momentos de troca de saberes, impulsionados pelo uso de imagens, promoveram um aprendizado mais integrado e colaborativo, respeitando a diversidade linguística e cognitiva dos alunos envolvidos.

Sobre a *Fotografia 4*, que registra a imagem sendo discutida no grupo, com participação dos alunos surdos, é importante destacar a relevância dessa interação entre surdos e ouvintes. Durante a interpretação da placa de trânsito, nenhum dos alunos surdos conhecia o significado de depressão no contexto geográfico (uma extensão de superfície em um nível inferior ao da restante; abaixamento de nível).

Quando questionados sobre o significado da placa, ambos os alunos surdos expressaram confusão. O termo depressão na pista foi interpretado pelos alunos surdos com o significado psicológico, relacionado ao estado de estar deprimido ou triste. Essa associação gerou um momento de confusão, pois eles não estavam familiarizados com o sentido geográfico do termo. No entanto, durante as conversas com o grupo, essa troca de saberes permitiu que os alunos surdos compreendessem a verdadeira intenção da placa de trânsito, ampliando seu entendimento sobre o contexto geográfico. Acerca dessa integração entre alunos surdos e ouvintes Silva e Gomes (2018, p. 79) destaca que:

A inclusão não é um processo que depende apenas do estudante surdo, mas requer um envolvimento ativo dos ouvintes também. O interesse demonstrado pelo ouvinte em aprender Libras e a sua atitude acolhedora são fundamentais para criar um ambiente inclusivo. Nesse contexto, é essencial compreender que a inclusão vai além da dimensão pedagógica; ela abrange aspectos atitudinais e filosóficos [...].

A inclusão não é um processo que depende apenas do estudante surdo, mas envolve também o comprometimento dos ouvintes. Nesse sentido, o uso de estratégias pedagógicas com recursos imagéticos pode promover a ampliação da comunicação para além da linguagem falada, oferecendo um meio visual acessível tanto para surdos quanto para ouvintes. Afinal, materiais visuais facilitam o entendimento de conceitos e criam pontes que conectam diferentes formas de comunicação.

Eles promovem a participação ativa de todos, já que a compreensão visual é uma habilidade compartilhada por todos os alunos, independentemente, de sua condição auditiva. Assim, ao incorporar imagens no ensino, não apenas se facilita o aprendizado do conteúdo de Língua Portuguesa, mas também se constrói um ambiente colaborativo que ultrapassa barreiras de comunicação e fortalece o diálogo entre os alunos. Dessa forma, a educação se torna mais inclusiva e favorece o aprendizado de todos.

### **5.3 Sequências didáticas e recursos imagéticos: percepções e contribuições de alunos surdos e professoras no ensino de Língua Portuguesa**

O uso de recursos imagéticos, no ensino, tem se mostrado como uma estratégia promissora no desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Esses recursos oferecem uma ampla gama de possibilidades, como figuras, placas de trânsito, tirinhas, charges e recursos visuais dinâmicos, como vídeos, que contribuem para a construção do significado. Esses materiais facilitam a compreensão de conceitos abstratos, tornando o aprendizado mais concreto e acessível, além de promover maior inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar.

Com o objetivo de explorar essas contribuições, foram desenvolvidas sequências didáticas que integram recursos imagéticos como parte central do processo de ensino-aprendizagem. Através dessas sequências, buscou-se aprimorar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos surdos, considerando suas necessidades específicas de aprendizado. Esta seção, alinhada ao terceiro objetivo, se concentra em descrever as percepções e contribuições sobre essas sequências didáticas, com a intenção de identificar as eficiências

das atividades realizadas, assim como os aspectos que podem ser aprimorados para um melhor desempenho pedagógico.

Deste modo, foram registrados os momentos em que os alunos surdos apresentaram as conclusões sobre a ambiguidade nas placas de trânsito e as formas de eliminar essas ambiguidades. Na turma do 2º ano, que conta com dois alunos surdos, AS2 preferiu não se manifestar, enquanto AS1, embora inicialmente desconfortável, pediu para apresentar a partir de onde estava sentado, ambos os grupos de alunos ouvintes parabenizaram os surdos com sinalização em Libras, mostrando reconhecimento pela apresentação.

Na turma do 3º ano, o aluno surdo AS3 ficou encarregada de registrar no cartaz as conclusões do grupo e, com a aprovação dos colegas, fez a apresentação em Libras. Destacou que as conclusões refletiam o trabalho em equipe, o que levou à turma a parabenizá-la pela apresentação em Libras, um momento significativo que ressaltou o protagonismo dos alunos surdos.

Como destacado por Campello e Rezende (2014, p. 78), “nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes”. Esta fala reflete o desejo de autonomia e participação ativa dos surdos, algo que foi evidente na sequência didática aplicada. Por outro lado, Brito e Caporali (2005, p. 585) apontam que “[...] a visão oralista predominante sobre a língua de sinais e sobre a surdez muitas vezes impede o surdo de participar plenamente do processo de integração social, resultando em um isolamento imposto pela cultura ouvinte”.

Skliar (2005, p. 51) reforça essa percepção ao mencionar como os alunos surdos frequentemente vivenciam “[...] o ser e o sentir-se estrangeiros, o ser o e sentir-se forasteiros, o ser e o sentir-se exilados, ainda que dentro das próprias escolas para surdos, dentro das escolas com ouvintes e em seus próprios lares”. Esse sentimento de distanciamento reflete a hegemonia da cultura ouvinte, que ainda não tem oferecido um ambiente efetivamente acolhedor e inclusivo para os alunos surdos.

As observações feitas, durante a pesquisa confirmam essa realidade, na qual os surdos, muitas vezes, acabam excluídos mesmo em ambientes inclusivos, perpetuando um tipo de “exílio” dentro da sala de aula e destacando a necessidade de um esforço conjunto para criar um espaço que valorize e respeite suas singularidades. Embora a escola campo seja reconhecida por seu compromisso com a inclusão, foi evidente uma interação limitada entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes, o que acaba contribuindo para o isolamento dos primeiros. Em sala de aula, os alunos surdos ficam em um espaço específico, com quase nula interação além da

intérprete e, ocasionalmente, da professora, sem participarem ativamente das atividades em sala ou interagirem com os colegas.

Esse isolamento se intensifica durante o intervalo, quando intérpretes e professoras se retiram para a sala dos professores, deixando os alunos surdos sozinhos, na sala de aula, ou em um canto específico do pátio, sem interação com os demais alunos. A *Fotografia 5* e o QR Code a seguir demonstram a apresentação da placa de trânsito pela aluna surda, após a construção do conhecimento durante a interação com colegas ouvintes. Vale ressaltar que, anteriormente, os alunos surdos não conseguiam compreender a placa de trânsito, pois desconheciam o significado diverso da palavra que gerava a ambiguidade.

**Fotografia 5 – Apresentação em Libras**



Fonte: Arquivo da autora.



*Placa PERIGO – DEPRESSÃO NA PISTA*

Estratégias que se alinham ao processo cognitivo dos surdos oportunizam a expressividade desses alunos e os colocam no cerne de seu processo de construção de conhecimento, de forma igualitária, mas principalmente equitativa. Corroborando com essa ideia, a aplicação de sequências didáticas que utilizam recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa foi avaliada por meio de entrevistas com os alunos surdos e as professoras,

permitindo uma compreensão mais profunda de suas experiências e percepções. Neste sentido, foram analisadas as percepções e contribuições dos alunos em que foi perguntado: “Como você percebeu a aplicação das sequências didáticas que utilizam recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa?” As respostas dos alunos destacam uma percepção positiva em relação a essas práticas.

**AS1:** Foi igual as aulas da tia Sara quando eu estudava na escola bilíngue ela sempre mostrava imagens e explicava em Libras. Eu gostava das aulas porque eu entendia.

**AS2:** Gostei. Usar imagem aprendo mais. Eu quero ser fotógrafa.

**AS3:** Gostei. Lembrei que é igual na alfabetização na Escola Bilíngue para surdos que os professores usavam imagens, objetos e Libras, depois Português. Esses recursos ajudaram no meu aprendizado.

As respostas de AS1, AS2 e AS3 reforçam a importância dos recursos imagéticos como uma estratégia pedagógica promissora no ensino de Língua Portuguesa para surdos. AS1, por exemplo, compara a experiência atual com as aulas que teve em uma escola bilíngue durante o ensino fundamental, destacando que compreendia melhor as explicações quando eram acompanhadas de recursos visuais e Libras. Essa declaração evidencia o papel fundamental das imagens e da Libras como ferramentas que facilitam a compreensão e o aprendizado, reforçando a ideia de que um ambiente norteado pela experiência visual pode ser mais acessível e eficiente para alunos surdos.

AS2 também expressa sua satisfação ao revelar o desejo de se tornar fotógrafo que pode estar diretamente relacionado à valorização que ele dá aos recursos visuais. Isso sugere que a utilização de imagens não apenas contribui para a aprendizagem de Língua Portuguesa, mas também inspira os alunos a explorarem suas próprias paixões e interesses por meio da linguagem visual.

Por sua vez, AS3 traz à tona uma conexão importante com suas experiências anteriores, em uma escola bilíngue, onde os professores utilizavam imagens, objetos e Libras para facilitar o aprendizado do Português. A referência à alfabetização na escola bilíngue ressalta a continuidade do uso de recursos imagéticos como uma prática pedagógica consistente que favorece a aprendizagem ao longo do tempo.

Essas observações confirmam a relevância de um modelo educacional que se distancia das abordagens tradicionais e reconhece a centralidade de recursos visuais e da Língua de Sinais no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Sá (2011, p. 166) argumenta que, para uma educação significativa e efetiva para surdos, é necessário “[...] sair desse modelo já consagrado, seja da educação especial, seja da inclusão e partir para um modelo de escola bilíngue”.

O autor enfatiza a necessidade de um ambiente de ensino que utilize a Língua de Sinais e recursos visuais de forma integrada, permitindo que os alunos surdos aprendam de maneira mais significativa. O alinhamento dessas práticas pode facilitar a compreensão e a internalização da Língua Portuguesa, além de promover um aprendizado mais completo e acessível para os estudantes surdos. Assim, as respostas dos alunos revelam um entendimento de que a aplicação de sequências didáticas com recursos imagéticos não apenas facilita o aprendizado da Língua Portuguesa, mas também ressoa com suas experiências prévias em contextos bilíngues, destacando a relevância de uma abordagem educacional que priorize a inclusão e a diversidade linguística.

A segunda pergunta feita aos alunos foi: Quais resultados você observou ao usar essas sequências didáticas com o uso de recursos imagéticos? Elas ajudaram você a entender e aprender melhor a Língua Portuguesa? A seguir, as respostas:

**AS1:** Eu aprendi o que é ambiguidade. Foi engraçado. Eu expliquei para meus colegas em Libras o cartaz.

**AS2:** A aula ficou mais fácil de entender. Eu consegui acompanhar o que a senhora dizia.

**AS3:** Eu observei que combinar imagens e palavras ajudam entender melhor o contexto da língua portuguesa.

A aplicação de sequências didáticas com o uso de recursos imagéticos trouxe à tona resultados significativos, como observado nas respostas dos alunos surdos. Ao serem questionados sobre os efeitos dessas sequências no aprendizado de Língua Portuguesa, os alunos demonstraram uma compreensão e uma conexão emocional com as sequências didáticas. AS1, por exemplo, expressou de maneira marcante que aprendeu o conceito de ambiguidade e sentiu-se tão envolvido com o aprendizado que foi capaz de explicar o conteúdo para seus colegas em Libras.

Esse momento foi especialmente comovente, com AS1, um jovem de 20 anos, compartilhando suas emoções ao aprender de forma tão significativa, a ponto de chorar de alegria. Ele relatou que, durante a aula, sentiu-se valorizado ao ver seus colegas ouvintes interagirem e prestarem atenção em sua explicação sobre o que havia entendido, culminando em uma calorosa salva de palmas em Libras. Esse sentimento de valorização foi tão marcante que AS1 mencionou seu desejo de trabalhar em uma loja e se tornar professor de Libras, para que outros surdos possam aprender. AS2 mencionou que as aulas ficaram mais fáceis de entender e que conseguiu acompanhar melhor as explicações.

AS3 observou que a combinação de imagens com palavras facilitou a compreensão do contexto da língua portuguesa, reforçando a ideia de que esses recursos enriquecem o processo

de ensino-aprendizagem. As respostas dos alunos corroboram com a perspectiva de Tarouco e Abreu (2017, p. 21), que afirmam: “O potencial de combinação entre as diferentes mídias, como texto, imagem, áudio e vídeo, acrescenta notório valor ao conceito de multimídia, no enriquecimento da comunicação e no compartilhamento de conhecimentos”.

A afirmação dos autores reflete o que foi percebido, nas narrativas dos entrevistados, onde a combinação de imagens com os conceitos da língua portuguesa não só facilitou a compreensão, mas também motivou os alunos a expressarem seus entendimentos. Essa abordagem resultou em um enriquecimento da comunicação e no compartilhamento de conhecimentos, destacando a importância dos recursos visuais no processo de aprendizagem. Esse ponto da entrevista marcou o clímax da pesquisa, evidenciando como as estratégias utilizadas impactaram emocionalmente os alunos.

Quando questionados sobre os efeitos dessas sequências didáticas, os alunos demonstraram uma compreensão notável, especialmente em relação a conceitos mais complexos da língua portuguesa. AS1, por exemplo, destacou que aprendeu sobre ambiguidade, um fenômeno semântico complexo que envolve a relação entre significado e significante, conceitos abstratos que representam um desafio mesmo para ouvintes, mostrando que essas sequências não apenas facilitaram a compreensão, mas também promoveram um engajamento emocional e cognitivo significativo, validando assim todo o esforço investido na pesquisa. Essa experiência direta com conceitos mais abstratos e semânticos se alinha com a observação de Friães e Pereira (2000, p. 121-122), que afirmam:

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos.

Revelando o poder transformador da educação quando se utiliza estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades e particularidades dos alunos surdos. As experiências compartilhadas pelos alunos confirmam os benefícios dos recursos imagéticos na facilitação da compreensão e expressão na Língua Portuguesa, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível, inclusivo e significativo. Por fim, foi perguntado aos alunos surdos: Há algum outro aspecto sobre o uso de recursos imagéticos nas aulas que você considera importante mencionar? A seguir, as respostas.

**AS1:** Nada. Obrigada.

**AS2:** Muito boa a aula. Obrigada.

**AS3:** Ter imagens e explicação em Libras é muito importante para nós, surdos.

Na última pergunta, os depoimentos dos alunos reforçaram a importância dos recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para surdos. AS1 não mencionou outros aspectos adicionais, expressando sua satisfação de forma direta e objetiva, enquanto AS2 e AS3 destacaram a efetividade dessas ferramentas visuais. AS2 avaliou a aula como muito boa, o que indica uma percepção positiva geral, enquanto AS3 ressaltou que a combinação de imagens e explicações em Libras é essencial para o aprendizado dos surdos.

Essas respostas corroboram com a afirmação de Prado e Macedo (2016, p. 150), que afirmam: “Enquanto a língua de sinais não for considerada a primeira língua de alunos surdos e o ensino não acontecer essencialmente de maneira visual, os surdos continuarão enfrentando sérias barreiras em seu aprendizado”. Este comentário destaca como o ensino visual, incluindo o uso de imagens e Libras, é essencial para superar barreiras no aprendizado da Língua Portuguesa para surdos.

AS1, AS2 e AS3 deixaram claro que os recursos visuais foram fundamentais para seu aprendizado, com AS1 expressando sua gratidão de maneira sincera e AS2 e AS3 demonstrando estar muito satisfeitas com a aplicação das sequências didáticas. Os alunos surdos destacaram que, ao usar imagens e explicações em Libras, as aulas se tornaram muito mais acessíveis e envolventes, confirmando a importância das metodologias visuais e da valorização da Língua de Sinais para surdos, como já ressaltado por Prado e Macedo (2016).

Esse feedback final dos alunos reforça o valor dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica essencial para o ensino de Língua Portuguesa, mostrando que quando os métodos de ensino são adaptados às necessidades visuais e culturais dos surdos, o impacto no aprendizado é significativamente positivo. Após as percepções dos alunos surdos, agora serão analisadas as avaliações e contribuições dos professores sobre as sequências didáticas, especificamente relacionadas ao uso de recursos imagéticos no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos surdos.

Inicialmente, foi perguntado: Como você avalia a aplicação das sequências didáticas que incorporam recursos imagéticos no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos? A seguir, as respostas.

**P1:** Muito importantes.

**P2:** Foram excelentes. Não imaginava ser possível uma aula dinâmica em uma sala com tantos alunos.

As avaliações das professoras sobre a aplicação das sequências didáticas, com recursos imagéticos, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos foram positivas. P1 considerou esses recursos muito importantes, enquanto P2 achou que as aulas se tornaram dinâmicas, algo que parecia improvável em uma sala com tantos alunos. Essas percepções corroboram com a visão de Colacique e Amaral (2020, p. 149), que enfatizam o papel central da experiência visual na educação de surdos. De acordo com os autores:

A experiência visual, para o surdo, é algo tão gigantesco, que chega a ser difícil pôr em palavras. Inúmeros relatos apresentam um pouco dessa dimensão imensurável que é a importância da visualidade na constituição dos sujeitos, nas subjetividades, na identidade das pessoas surdas, e nos processos de compreensão e apreensão de mundo.

O reconhecimento da relevância dos recursos imagéticos por parte das professoras reflete a ideia de que tais recursos são essenciais para uma pedagogia que valoriza e integra as especificidades dos alunos surdos. A utilização de recursos visuais não apenas amplia a experiência educacional, mas também responde às necessidades cognitivas e comunicativas desses alunos, facilitando sua compreensão e engajamento com o conteúdo.

Após a primeira pergunta, foi questionado aos professores: Quais resultados você observou ao aplicar essas sequências didáticas? Elas ajudaram na melhoria da compreensão e aprendizado dos alunos? A resposta das professoras foram:

**P1:** Todos os alunos se envolveram com a dinâmica, acharam interessante e se dedicaram a entender o conteúdo. Os alunos surdos conseguiram pegar a essência do assunto e também se divertiram durante a descoberta do significado da atividade proposta.

**P2:** Percebi participação de toda a turma, inclusive dos surdos e autistas.

As respostas das professoras sobre os resultados das sequências didáticas que incorporam recursos imagéticos mostram um impacto positivo significativo no aprendizado dos alunos. A professora P1 relatou que todos os alunos se envolveram com a dinâmica proposta, acharam a atividade interessante e se dedicaram a entender o conteúdo, pontuando que, em particular, os alunos surdos não só conseguiram captar a essência do assunto, mas também se divertiram durante o processo de descoberta do significado da atividade.

O processo se transformou em uma experiência leve e criativa, onde a diversão facilitou a aprendizagem e tornou o conteúdo marcante, reforçando como uma abordagem imagética lúdica pode promover a inclusão. P2 observou uma participação geral da turma, incluindo a de alunos surdos e autistas, o que indica uma inclusão efetiva promovida pelas sequências didáticas.

Esses resultados corroboram com a ideia de que o aspecto visual é um facilitador essencial no processo de aquisição do português como segunda língua para surdos. Como destacado por Gesueli e Moura (2006, p. 120),

O aspecto visual da leitura-escrita é um fator facilitador no processo de aquisição do português como segunda língua. No caso do ouvinte, o desenho é sempre visto como uma etapa a ser superada no decorrer do processo, no caso do surdo ele sempre estará presente. Não se trata de uma metodologia fundada na imagem, mas de tomar a imagem também como constitutiva do processo.

A integração de recursos imagéticos nas sequências didáticas facilitou a compreensão e o envolvimento dos alunos, promovendo uma participação mais inclusiva e efetiva. Esses resultados destacam a importância de adaptar metodologias de ensino para atender às necessidades visuais dos alunos surdos, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente.

Por fim, foi perguntado às professoras: Há algum aspecto adicional que você considera importante mencionar sobre o uso de recursos imagéticos nas sequências didáticas aplicadas? P1 respondeu que não, ressaltando que as sequências ajudaram a pensar sobre como ensinar os alunos surdos. P2 também afirmou que não tinha mais nada a acrescentar.

As respostas das professoras mostraram que as sequências didáticas com recursos imagéticos atingiram seu objetivo principal, sem que houvesse a necessidade de destacar outros aspectos. P1 afirmou que as sequências a levaram a pensar sobre como deve ensinar alunos surdos, o que aponta uma contribuição para mudanças na sua prática pedagógica. P2, por sua vez, não apontou outros aspectos, o que pode indicar que os recursos utilizados foram adequados para atender às necessidades da turma.

A reflexão de P1 está alinhada ao que Santaella (2012) argumenta sobre a importância do letramento visual. Essa habilidade é complexa, pois envolve a capacidade de compreender como as imagens são apresentadas, o que realmente significam e a realidade que representam no contexto em que são utilizadas. A autora também destaca que é tanto plausível quanto necessário que a imagem receba a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse tipo de letramento visual é fundamental no ensino para surdos, pois as imagens não servem apenas como suporte pedagógico, mas como elementos centrais no processo de compreensão e aprendizado. Diante disso, percebe-se que a utilização de recursos imagéticos nas sequências didáticas não apenas facilitou a compreensão dos conteúdos, mas também colaborou para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de adequar o ensino à identidade visual dos alunos surdos.

A seguir, será demonstrado que a integração de recursos imagéticos nas sequências didáticas não apenas atendeu às necessidades dos alunos surdos, mas também promoveu um ambiente de aprendizado inclusivo para todos os estudantes, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a diversidade na sala de aula, criando oportunidades para a interação e colaboração entre alunos com diferentes habilidades.

A *Fotografia 6* registra apresentação dos dois alunos com TEA, demonstrando sua participação na análise e apresentação da placa de trânsito, a qual está disponibilizada pelo QR Code. Este momento ilustra um processo inclusivo. Embora a aula tenha sido planejada com foco nas necessidades dos alunos surdos, as estratégias visuais adotadas também beneficiaram os alunos com neurodiversidade.

#### **Fotografia 6 – Apresentação de alunos com necessidades especiais**



Fonte: Arquivo da autora.



*Placa PARA CONVERSÃO, AGUARDE NO ACOSTAMENTO – apresentação dos alunos com TEA*

O envolvimento e a interação entre todos os alunos, independentemente de suas particularidades, permitiram uma troca de conhecimentos, favorecendo a expressão e participação em um ambiente colaborativo, mesmo em uma turma numerosa. Como Lencastre e Chaves (2007, p. 2104) destacam:

O recurso à imagem na sala de aula torna-se indispensável, não só para manter a escola atualizada e interessante, mas, principalmente, porque ela permite a participação dos alunos e uma dinamização da aula, uma interação entre todos que não se consegue por outro meio [...] a nova geração nasceu num mundo rodeado de imagens, e cabe ao professor a responsabilidade da sua introdução de forma eficiente na sala de aula, ensinando os alunos a gerir a informação e a comunicar com e pelas imagens.

Em uma sociedade cada vez mais envolvida com conteúdos midiáticos, as imagens podem ser um instrumento na facilitação da assimilação e memorização dos conteúdos educacionais, pois essas servem como âncoras visuais que ajudam os alunos a fazer conexões entre palavras e conceitos, tornando o aprendizado mais acessível e significativo.

Desde as épocas mais remotas – pode-se remeter aos longínquos tempos das cavernas – os homens se comunicam por meio de representação pictóricas. Já existe uma pré-socialização da leitura de símbolos, desde a mais tenra infância, inclusive por meio de gibis, ou cartilhas ricamente ilustradas (Malta, 2013, p. 133).

Na mesma linha de raciocínio, o autor acrescenta que “as imagens fazem parte do cotidiano das pessoas, sendo, portanto, mais fácil de assimilar e recordar elementos que foram ensinados com o auxílio desse recurso [...] (Malta, 2013, p. 131). O autor observa que a comunicação através de representações pictóricas é uma prática antiga e natural para os seres humanos e essas representações visuais continuam desde a infância, tornando as imagens um recurso comum e eficiente na educação.

No processo de alfabetização, as imagens ajudam os alunos a associar palavras e conceitos com representações visuais concretas, facilitando a compreensão e a internalização dos conteúdos. Além disso, a utilização de recursos visuais tem uma contribuição significativa para alunos com TEA. Como afirma Soares (2008, p. 1440), “[...] o mundo das imagens traz uma significativa contribuição na mediação do autismo com o mundo”. A imagem é um suporte essencial no processo de aprendizagem, especialmente para alunos com TEA. Segundo Nunes (2011 *apud* Macedo *et al.*, 2023, p. 6):

[...] autistas são pensadores visuais, o que significa que eles compreendem melhor por meio de imagens do que de palavras. Nesse sentido, a fala do educador se torna mais compreensível quando complementada com elementos visuais, como ilustrações, slides, mapas ou objetos concretos.

Uma das características do espectro autista envolve dificuldades com abstração e linguagem figurativa. Diante disso, as imagens funcionam como um suporte visual que concretiza conceitos, o que é particularmente útil no ensino de Língua Portuguesa que ajudam a traduzir ideias complexas e abstratas em formas mais fáceis de assimilar, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda e direta daquilo que está sendo ensinado.

Em síntese, a análise que envolveu dados coletados, por meio de observações, entrevistas, apontou que essas sequências demonstraram resultados satisfatórios, evidenciando o impacto positivo dos recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem. Incorporar recursos imagéticos não apenas facilita a compreensão dos alunos surdos, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado engajado e compartilhado. Essa abordagem, ao evitar a uniformização, se alinha com a perspectiva da educação inclusiva, que é essencial para atender às necessidades de todos os alunos. Portanto, as práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a utilização de recursos visuais são fundamentais para construir um espaço educacional mais acolhedor e de qualidade.

## 6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA (PTT)

Esta Produção Técnico-Tecnológica (PTT) é fruto desta dissertação, intitulada *As contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos no Ensino Médio de Imperatriz-MA*, desenvolvida no âmbito Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). O objetivo central da pesquisa foi investigar como os recursos imagéticos podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos, do ensino médio em uma escola localizada em Imperatriz-Maranhão. O título atribuído à PTT é *Sequências didáticas: construindo conexões visuais: sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos do Ensino Médio*.

Com base nos resultados da pesquisa foi elaborado um produto educacional validado pela sua aplicação em duas turmas, do ensino médio na Escola Governador Archer, conhecida por seu caráter inclusivo. As turmas escolhidas foram a do 2º e 3º anos, ambas contando com alunos surdos. A implementação deste produto incluiu entrevistas, com o intuito de confirmar ou refutar as hipóteses da pesquisa, além de permitir o aprimoramento do produto com base nas percepções de três alunos surdos e duas professoras de Língua Portuguesa.

O foco deste produto educacional não se restringe apenas à criação de sequências didáticas, mas também envolve uma reflexão fundamentada em estudos científicos sobre a importância dos recursos imagéticos. Além disso, traz orientações sobre as especificidades do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, que devem ser ancoradas em sua identidade visual e em sua língua natural, a Libras. Dessa forma, o ensino dos conceitos da Língua Portuguesa requer tanto o apoio de recursos visuais quanto a presença constante da Libras, garantindo uma aprendizagem mais eficiente.

O produto está estruturado nas seguintes partes:

- 1. Apresentação:** nesta seção, apresenta-se o produto educacional, a quem ele é destinado e por que foi desenvolvido.
- 2. Contextualização:** nesta seção, destaca-se a importância deste produto e seu objetivo principal. O propósito é desenvolver sequências didáticas adaptadas para o ensino de Língua Portuguesa, no ensino médio, utilizando recursos visuais como placas de trânsito e tirinhas do Armandinho. Essas sequências são projetadas para atender às necessidades dos alunos surdos, promovendo acessibilidade e garantindo uma aprendizagem inclusiva. Também apresentamos um referencial teórico sucinto, que fundamenta a proposta. Adota-se uma abordagem integrada que abrange três áreas essenciais: educação para surdos, ensino de Língua Portuguesa e uso de

recursos visuais. Essa base teórica ajuda a situar nossa iniciativa dentro do contexto mais amplo da área de estudo.

**3. Detalhamento das Atividades:** apresenta-se, de forma breve, duas sequências didáticas e oferecem-se dicas de como tornar o ensino de Língua Portuguesa mais acessível e relevante para alunos surdos. Ensinar Língua Portuguesa, a esses alunos, requer que os professores compreendam suas necessidades específicas e as barreiras que a surdez pode apresentar no processo de aprendizagem. Esse material proporciona orientações para criar um ambiente de aprendizado que motive e desenvolva as habilidades linguísticas dos alunos, auxiliando e ampliando a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa. Esta seção também aborda as habilidades da BNCC e inclui a descrição detalhada de duas sequências didáticas intituladas *Desvendando a ambiguidade: interpretação de placas de trânsito* e *Explorando a língua portuguesa com tirinhas: estratégias de ensino para alunos surdos no Ensino Médio*.

Este produto educacional traz ferramentas práticas e teóricas que são adaptáveis à diferentes realidades escolares, e não só atende às necessidades dos alunos surdos, mas também oferece suporte aos professores de Língua Portuguesa, ajudando a aprimorar o ensino.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de uma língua para surdos não pode se restringir apenas à abordagem textual e auditiva; é essencial incorporar elementos visuais que ajudem a construir pontes entre o mundo das palavras e a realidade concreta vivida pelos alunos. Neste contexto, os recursos imagéticos, como estratégias pedagógicas, emergem não apenas como ferramentas promissoras de apoio, mas também como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, da Língua Portuguesa para alunos surdos.

A pesquisa confirmou a hipótese de que: os recursos imagéticos utilizados, como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa, contribuem para a melhoria da compreensão, aprendizagem e desenvolvimento linguístico de alunos surdos, do ensino médio em uma escola em Imperatriz-MA. Esse resultado está diretamente alinhado com o objetivo geral de investigar as contribuições dos recursos imagéticos como estratégia pedagógica, no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, o qual foi alcançado ao demonstrar que o uso de recursos como datashows, cartazes, placas de trânsito e tirinhas promoveu uma experiência de aprendizado mais acessível e enriquecedora, facilitando o processo de compreensão, especialmente para alunos que dependem de recursos visuais para entender e interagir com o conteúdo.

Em relação ao alcance dos objetivos específicos, percebeu-se que todos foram atingidos. O primeiro objetivo, concentrado na observação da utilização de recursos imagéticos como práticas pedagógicas em sala de aula, revelou que os recursos visuais não eram utilizados como estratégia pedagógica pelas professoras de Língua Portuguesa para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

O segundo objetivo, sobre a percepção dos alunos em relação aos recursos imagéticos, foi atendido ao perceber-se que recursos como placas de trânsito e tirinhas não apenas complementam a aprendizagem verbal, mas criam uma ponte entre os estudantes e a realidade. Esses elementos visuais aproximaram o conteúdo das experiências cotidianas dos alunos, respeitando as necessidades de uma abordagem mais visual. O uso de tirinhas, por exemplo, proporcionou a compreensão dos alunos surdos, melhorando o engajamento e a interação com o conteúdo de forma lúdica e dinâmica. Isso mostra como os recursos imagéticos são aplicados no processo educativo e como contribuem para tornar a aprendizagem mais acessível.

Os alunos surdos perceberam a utilização dos recursos visuais, mencionando que a abordagem mais visual tornou a aprendizagem mais interessante e compreensível. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade de formas de aprendizado,

promovendo um ambiente inclusivo onde todos, independentemente de sua identidade linguística, se sintam valorizados. O aumento da interação e do engajamento dos alunos, especialmente, nas atividades com tirinhas, indica que o uso desses recursos realmente contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Durante a pesquisa, teve-se o alcance do terceiro objetivo específico, referente à análise da abordagem pedagógica dos professores, que demonstrou que os professores, de forma genuína, esforçam-se em atender às necessidades dos alunos surdos. No entanto, encontraram dificuldades diante da ausência de datashow, que é um facilitador para o uso de recursos imagéticos. Ressalta-se também que os professores compreendem a relevância da adaptação do currículo para alunos surdos, com o uso de recursos visuais, que favorecem não apenas a compreensão dos alunos, mas também estimulam a criatividade e a interação ativa na sala de aula. A presença de materiais como cartazes, vídeos e animações foi citada pelos professores como válida e essencial para garantir aos alunos surdos se sentissem incluídos no processo de aprendizagem, destacando a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada que atenda às especificidades desses alunos.

Além disso, o último objetivo específico, que contemplava a proposição de sequência didática baseada em recursos imagéticos como tirinhas e placas de trânsito, foi eficiente ao estimular a comunicação e o pensamento crítico. Esse material ajudou no desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente na escrita e na comunicação, permitindo que os alunos surdos melhorassem sua proficiência em Língua Portuguesa como segunda língua. A sequência didática também foi bem-sucedida em promover a inclusão e o engajamento de todos os estudantes, surdos ou ouvintes, destacando a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades dos alunos surdos.

Diante disso, esses recursos imagéticos mostraram-se relevantes não apenas por sua capacidade de transmitir informações de maneira visualmente acessível, mas também por sua habilidade em criar um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza a forma como os alunos surdos processam e compreendem o mundo. A utilização de recursos como placas de trânsito e tirinhas exemplifica o potencial dos materiais visuais para apoiar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos surdos, especialmente na escrita e na comunicação em Língua Portuguesa como segunda língua.

Além disso, é importante destacar que o uso contínuo e criativo desses recursos imagéticos não apenas beneficia os alunos surdos, mas também pode ser vantajoso para os alunos ouvintes, uma vez que as estratégias pensadas para surdos podem englobar ambos os

grupos de forma inclusiva. Contudo, uma aula exclusivamente voltada para ouvintes, sem adaptações para os surdos, dificilmente proporcionaria os mesmos resultados positivos.

Portanto, com base nos resultados obtidos, é possível afirmar que os recursos imagéticos desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, promovendo uma aprendizagem mais acessível e dinâmica. No entanto, é fundamental destacar que esta pesquisa não esgota o tema, mas sim abre possibilidades para novos estudos que possam aprofundar a investigação sobre a utilização de recursos visuais no ensino para surdos.

A aplicação de recursos imagéticos, como tirinhas e placas de trânsito, demonstrou ser promissora e eficiente, mas ainda existem muitos aspectos a serem explorados, como a ampliação de estratégias pedagógicas para diferentes contextos educacionais e a integração de tecnologia - imagens. Assim, novos estudos são necessários para continuar fomentando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o entendimento sobre como essas ferramentas podem ser ainda mais eficientes, no ensino de Língua Portuguesa, tanto para surdos quanto para ouvintes, garantindo que todos os alunos possam aprender de forma significativa e equitativa. Há também o potencial de investigar como essas práticas podem ser aplicadas a outros grupos com necessidades educacionais específicas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. **Língua de sinais x libras: uma abordagem da historiografia linguística**. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: [http://www.uems.br/pgletras/arquivos/2\\_2014-05-23\\_18-54-27.pdf](http://www.uems.br/pgletras/arquivos/2_2014-05-23_18-54-27.pdf). Acesso em: 4 abr. 2024.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação: Brasília, 2010.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla P1 de Souza. Português como segunda língua: dificuldades encontradas pelos surdos. **Sinalizar**, v. 1, n. 1, 2016, p. 12-24. <https://doi.org/10.5216/rs.v1i1.36688>.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BARBOSA, Marília Galvão. **Como o uso de recursos imagéticos pode ajudar no ensino da Língua Japonesa**. Universidade de Brasília: Brasília, 2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14789/1/2015\\_MariliaGalvaoBarbosa\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14789/1/2015_MariliaGalvaoBarbosa_tcc.pdf). Acesso em: 3 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 20. jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

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. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm). Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRITO, Liliane Correia Toscano de; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 1-19, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xskJ9rNyNk>. Acesso em: 10 set. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://cultura->

sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis\_Souza\_Campello\_2008b.pdf. Acesso em: 01 fev. 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência auditiva e Libras**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, n. 2. 2014, p. 71-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 23. ago. 2024.

CARVALHO, Noemí Santos de Almeida; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Educação inclusiva para surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/wp-content/uploads/2023/08/40-Artigo-da-Revista-13-CARVALHO-e-SILVA.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

COLACIQUE, Rachel Capucho; AMARAL, Mirian Maia. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 142-173, 2020.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2018.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PINHEIRO, Viviane da Silva. Visualidade, língua de sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Communitas**, v. 4, n. 7, jan./jun. 2020: Black Mirror e Educação.

DECHANDT-BROCHADO, Sônia Maria. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, Ronice Müller (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

DIAS, Aline Fernanda Alves. Língua portuguesa e Libras: duas línguas que precisam conviver lado a lado. In: **Escrita**, n. 15, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20830/20830.PDF>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUIT, Antoine. **As desigualdades escolares antes e depois da escola**: organização escolar e influência dos diplomas. Porto Alegre, ano 14, n. 29. jan./abr. 2012, p. 22-70.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**, 2. ed. atual. Curitiba: Ibepex, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Marau: Maralto, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Discursos sobre pedagogias surdas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FRAINER, Juliana. **Metodologia científica**. Indaial: UNIASSELVI, 2020.

FRANCELINO, Pedro Farias. Ensinar e aprender com tirinhas: discursos (des)(re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIÃES, H.; PEREIRA, M.C.C. Compreensão de leitura e surdez. In: C. Lacerda e M.C.R. Goés (orgs.) **Surdez – Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. In: **Etd -Educação Temática Digital**, 13 nov. 2006, [s. l.], v. 7, n. 2, p.110-122. Universidade Estadual de Campinas. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v7i2.796>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/796>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Aula 01** - Levantamento dos conhecimentos prévios/introdução ao estudo do gênero “sinais de trânsito”. [s.d.]. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/3797/roteiro%20de%20portugues.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

HANDSAIL PUBLISHING (2024). **About “That Deaf Guy”**. Disponível em: <https://handsail.net/about-tdg/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

HILZENS AUER, Marlene; KRAMMER, Klaudia; VOLPATO, Laura; CHAN, Melanie. **Deaf learning: using a visual method to teach written language to the deaf**. Centre for Sign Language and Deaf Communication, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 2024. Disponível em: <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddd-559a-7180-e053-3705fe0a3322/END%20Pubblicazione.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2024.

HILZENSUAER, Marlene; KRAMMER, Klaudia; VOLPATO, Laura; CHAN, Melanie. **“Deaf Learning”: Using a Visual Method to Teach Written Language to the Deaf**. [s.d.]. Disponível em: <https://iris.unive.it/retrieve/e4239ddd-559a-7180-e053-3705fe0a3322/END%20Pubblicazione.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

JOLY, Martine (1994). **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2008. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:63>. Acesso em: 21 jan. 2024.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, p. 56-61, 2002.

LACERDA, Cristiane Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: **Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução**. UAB-UFSCar. São Paulo, p. 103-118, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, , p. 185-200, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod\\_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos\\_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/Marina%20Marconi%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf). Acesso em: 15 jan. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”. In: **Revista Fórum**, 2014. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389/359>. Acesso em: 04 set. 2024.

LEFFA, Vilson Jose; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro\\_espiadinha.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf). Acesso em: 23 mar. 2024.

LENCASTRE, José Alberto; CHAVES, José Henrique. A imagem como linguagem. In: **Braga**: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, p. 1138-1663, set. 2007.

LIBRANDO. **Compartilhando literatura surda**. [s.d.]. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://librando.paginas.ufsc.br/quadrinhos/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LIMA, Márcia Dias. **As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras**. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24758>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2020.

MACEDO, Wendel Alexandre Albino; BALDO, Yvina Pavan; NOBRE, Isaura Alcina Martins; SONDE, Danielli Veiga Carneiro. Objetos de aprendizagem para crianças com autismo: uma revisão sistemática. In: **Revista Snee**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/24202/16563>. Acesso em: 12 set. 2024.

MALTA, Márcio José Melo. Uma imagem vale mais: o uso das imagens na educação como elemento potencializador. In: **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 9, p. 130–139 jan./jun. 2013.

MARQUES, Carla Verônica. Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico. In: **Revista Espaço** - Instituto Nacional De Educação De Surdos, Rio de Janeiro, p. 38-47, 1999. Disponível em: <http://www.abrapabr.org.br/artigo1.htm>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MOTERANI, Natalia Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. A reescrita do gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática. In: **Anais do 1º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários; 4º CELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. Maringá: UEM-PLE, 2010. Disponível em: [http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/sequencia\\_didatica/artigo\\_Cielli\\_\\_\\_\\_pdf%5B1%5D.pdf](http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/sequencia_didatica/artigo_Cielli____pdf%5B1%5D.pdf). Acesso em: 06 ago. 2024.

OLIVEIRA, Danubia Silva de. **O papel das imagens na compreensão textual no livro didático de Língua Portuguesa**. Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Núcleo de Educação a Distância, Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/11758/1/O%20papel%20das%20imagens%20na%20compreens%C3%A3o%20textual%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20L%C3%ADngua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda da Silva; SILVA, Karinne Machado. **A imagem no ensino de língua portuguesa e história: diálogos possíveis** (2015). Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT13%20Dialogos%20pdf/GT13%20a%20imagem%20no%20ensino%20de%20lingua%20portuguesa.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d11\\_da\\_texto1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252175/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2005.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, p. 143-157, 2014. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

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

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian. **Disciplina:** Fundamentos da Educação de Surdos. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

PRADO, Rosana; MACEDO, Jeanie Liza Marques Ferraz de. Aquisição de línguas por crianças surdas: a importância do letramento visual. In: **RevistAleph**, ano 13, n. 26, p. 1-18, ago. 2016. ISSN 1807-6211. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/download/39155/22592/131484>. Acesso em: 10 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Lemos Pinto. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/ideias-para-ensinar-portugues-para-alunos-surdos/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

ROSÁRIO, Angelina Fernandes Soares do; VENTURINI, Aline. **Dificuldades de alunos surdos na aprendizagem da língua portuguesa e possibilidades para o seu ensino**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, 2022. Disponível em: [https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/DIFICULDADES\\_DE\\_ALUNOS\\_SURDOS\\_NA\\_APRENDIZAGEM\\_DA\\_LINGUA\\_PORTUGUESA\\_E\\_POSSIBILIDADES\\_PARA\\_O\\_SEU\\_ENSINO.pdf](https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/DIFICULDADES_DE_ALUNOS_SURDOS_NA_APRENDIZAGEM_DA_LINGUA_PORTUGUESA_E_POSSIBILIDADES_PARA_O_SEU_ENSINO.pdf). Acesso em: 23 ago. 2024.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2011.

SALES, Elielson Ribeiro. **A imagem no ambiente logo enquanto elemento facilitador da aprendizagem com crianças surdas** 2004. 65 f. Monografia (Especialização em Informática Educativa), Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade: algumas proposições. **Educação, Gestão e Sociedade:** Revista da Faculdade Eça de Queirós, São Paulo, v. 2, n. 6, p. 1-15, jun. 2012. Disponível em: [https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/uploads/20170427133130.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/uploads/20170427133130.pdf). Acesso em: 02 dez. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Andreza de Oliveira Franco. **Análise dos estudos sobre a interlíngua português-libras de aprendizes surdos da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2021.

SCHNEIDER, Maria Rejane; BIAZUS, Claudio. **O uso de imagem na sala de aula como mecanismo de ensino-aprendizagem**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18500?show=full>. Acesso em: 04 set. 2024.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da; GOMES, Karla Viviane Veloso. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de LIBRAS **Educação Arte de Inclusão**, 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/11535/pdf/43734>. Acesso em: 04 out. 2024.

SIMÕES, Elis da Silva; ZAVA, Diana Hoeltgebaum; SILVA, Gilse Cristina Feital da; KELMAN, Celeste Azulay. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011. p. 3608-3616. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Ed.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2013. p. 192.

SOARES, Rosana. O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível? In: **Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais** – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2008/artigos/130.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2024.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Abordagens metodológicas para a educação de surdos**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: [http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1797/1/STREIECHEN\\_Abordagem\\_Metodologicas\\_para\\_a\\_Educacao\\_de\\_Surdos.pdf](http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1797/1/STREIECHEN_Abordagem_Metodologicas_para_a_Educacao_de_Surdos.pdf). Acesso em: 21 fev. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; ABREU, Cristiane de Souza. (Orgs.) **Mídias na educação: a pedagogia e a tecnologia subjacentes**. – Porto Alegre: Editora Evangraf/Criação humana, UFRGS, 2017.

TEIXEIRA, Célia Regina; BEZERRA, Roseane Dal Bello. Escola, currículo e cultura(s): a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. In: **Dialogia**, [S. l.], v.

6, p. 55–64, 2008. DOI: 10.5585/dialogia.v6i0.1102. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/1102>. Acesso em: 10 out. 2024.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 25-36, 2014. DOI: 10.14393/REE-v13n22014\_art02. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26931>. Acesso em: 22 jul. 2024.

THOMA, Adriana da Silva; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PÊGO, Carolina Ferreira; FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MOREIRA, Janaína Thaines; FILHO, José Nilton de Souza; STUMPF, Marianne Rossi; GOTTI, Marlene de Oliveira; SÁ, Nídia Regina Limeira de; REZENDE, P1 Luiza Ferreira; SOUZA, Regina Marina de; QUADROS, Ronice Müller de; CIPRIANO, Rosana; VILHALVA, Shirley; ROCHA, Solange; CARBONARI, Vera Lúcia Gomes. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue**: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35856/mod\\_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC\\_SECADI\\_FENEIS.pdf?forcedownload=1](https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35856/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI_FENEIS.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 02 ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2011

VALE, Jackson da Silva; COSTA, Lucinete Gadelha da; VALE, Débora Rocha de Souza. Currículo surdo: a luta contra a hegemonia ouvinte inclusiva. In: **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19794>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/19794/17680/242187>. Acesso em: 04 jul. 2024.

VIEIRA, Claudia Regina. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

XAVIER, Márcia de Jesus; BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Prática de ensino VI: educação especial e inclusão**. Mossoró: EdUFERSA, 2013.