

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU - MESTRADO E DOUTORADO**

ROSIMEIRE PEREIRA DE OLIVEIRA

**CAMINHOS PARA COMPREENDER O/A ALUNO/A SURDO/A ENQUANTO
SUJEITO VISUAL: A IMAGEM COMO MEIO DE APRENDIZAGEM E
INTERAÇÃO SOCIAL**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

ROSIMEIRE PEREIRA DE OLIVEIRA

**CAMINHOS PARA COMPREENDER O/A ALUNO/A SURDO/A ENQUANTO
SUJEITO VISUAL: A IMAGEM COMO MEIO DE APRENDIZAGEM E
INTERAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2024

O51c Oliveira, Rosimeire Pereira de

Caminhos para compreender o/a aluno/a surdo/a enquanto
sujeito visual : a imagem como meio de aprendizagem e interação
social / Rosimeire Pereira de Oliveira. – 2024.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen,
2024.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Surdez. 2. Educação inclusiva. 3. Comunicação visual. 4.
Inclusão escolar. 5. Políticas públicas educacionais. I. Cassol,
Claudionei Vicente.

II. Título.

ROSIMEIRE PEREIRA DE OLIVEIRA

**CAMINHOS PARA COMPREENDER O/A ALUNO/A SURDO/A ENQUANTO
SUJEITO VISUAL: A IMAGEM COMO MEIO DE APRENDIZAGEM E
INTERAÇÃO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Frederico Westphalen/RS, __de __de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Claudionei Vicente Cassol - Orientador
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Dr. Anderson Luiz Tedesco
UNOSEC

Dra. Marinês Aires
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI - Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 - Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

Curso:

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e

Doutorado em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Orientador:

Dr. Claudionei Vicente Cassol.

Mestranda:

Rosimeire Pereira de Oliveira.

Temática:

Caminhos para compreender o/a aluno/a surdo/a enquanto sujeito visual: a imagem como meio de aprendizagem e interação social.

Dedico este trabalho:

Ao meu filho Ben Arthur, o meu maior presente
dado por Deus e meu estímulo todas as manhãs.

Aos meus amigos/as surdos/as, que me
ensinaram a falar com as mãos.

AGRADECIMENTOS

São muitos aos que, neste instante, desejo agradecer:

À Deus, por me permitir realizar mais um projeto de vida, uma etapa que tanto sonhei no início da minha graduação, por cuidar da minha família em todos os momentos que tive que me ausentar nesse período tão longo de estudos.

Ao professor Claudionei Vicente Cassol, meu orientador, pela calma transmitida em todos os instantes da minha caminhada de estudos. Por transmitir conhecimentos pautados em uma sólida articulação teórico-prática e que me auxiliou nos muitos processos reflexivos ao longo da construção deste documento dissertativo.

Ao meu marido, Everson, pelo apoio incondicional e por cuidar tão bem do nosso filho todas as vezes que me ausentei.

Aos/às queridos/as amigos/as e alunos/as surdos/as, por todo incentivo na busca de conhecimento, dos quais aprendi mais do que ensinei e com os quais tenho muito a aprender.

À minha querida família, que compreendeu minha ausência e me deu apoio, não só durante a realização desta etapa, mas em todos os dias.

A todos, muito obrigada!

“A música mais perfeita da história foi composta por um homem surdo: Beethoven – 9ª Sinfonia. Isso prova que ninguém pode deter uma pessoa, a não ser ela mesma!”

(Edson Trokideias Falcão).

RESUMO

A dissertação investigou as possibilidades de aprendizagem e interação social dos indivíduos surdos por meio do uso de imagens. O estudo buscou compreender a surdez e explorar como a identidade surda é construída historicamente. Objetivou-se reconhecer propostas pedagógicas que utilizam recursos visuais no ambiente escolar para potencializar o aprendizado e a inclusão de alunos/as surdos/as. A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa 2, “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do PPGEDU/URI. Utilizou uma abordagem qualitativa, que incluiu revisão bibliográfica e análise documental, orientadas pelas perspectivas dialética e hermenêutica. Esses procedimentos permitiram uma análise crítica das referências sobre a surdez, as práticas educativas inclusivas e o papel da imagem na aprendizagem de alunos/as surdos/as. Os achados indicam que a imagem é uma ferramenta pedagógica eficaz para alunos/as surdos/as, pois facilita a compreensão de conteúdos complexos e promove uma aprendizagem mais significativa. A pesquisa revelou que os/as surdos/as, enquanto sujeitos visuais, desenvolvem suas capacidades cognitivas predominantemente por meio da percepção visual. O uso de imagens, além de fortalecer a inclusão escolar, facilita a comunicação e interação social desses/as alunos/as. No entanto, o estudo ressaltou que ainda há desafios na efetivação de políticas educacionais inclusivas, sobretudo devido à falta de articulação entre escolas, famílias e instâncias governamentais. A dissertação conclui que, para garantir uma educação inclusiva, é necessário integrar recursos visuais de forma consistente nas práticas pedagógicas voltadas a alunos/as surdos/as. Contudo, a efetividade dessas estratégias depende também do comprometimento das esferas públicas na formulação de políticas educacionais que atendam às necessidades desse grupo. O trabalho sugere que a utilização de imagens não apenas facilita o aprendizado, mas também amplia a conscientização sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade cultural. Assim, espera-se que essa pesquisa contribua para uma educação mais equitativa e que fomente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que beneficiem não apenas os/as alunos/as surdos/as, mas toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Surdez; Comunicação Visual; Educação Inclusiva; Aprendizagem Significativa; Interação Social; Imagem Pedagógica; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The dissertation investigated the possibilities of learning and social interaction of deaf individuals using images. The study sought to understand deafness as a difficulty in learning and social interaction, in addition to exploring how deaf identity is historically constructed. The objective was to recognize pedagogical proposals that use visual resources in the school environment to enhance the learning and inclusion of deaf students. The research is part of Research Line 2, “Public Policies and Education Management”, of PPGEDU/URI. It used a qualitative approach, which included a bibliographic review and documentary analysis, guided by dialectical and hermeneutic perspectives. These procedures allowed a critical analysis of references on deafness, inclusive educational practices, and the role of images in the learning of deaf students. The findings indicate that images are an effective pedagogical tool for deaf students, as they facilitate the understanding of complex content and promote more meaningful learning. The research revealed that deaf people, as visual individuals, develop their cognitive abilities through visual perception. The use of images, in addition to strengthening school inclusion, facilitates communication and social interaction among these students. However, the study highlighted that there are still challenges in implementing inclusive educational policies, especially due to the lack of coordination between schools, families, and government agencies. The dissertation concludes that, to ensure inclusive education, it is necessary to consistently integrate visual resources into pedagogical practices aimed at deaf students. However, the effectiveness of these strategies also depends on the commitment of public spheres in formulating educational policies that meet the needs of this group. The work suggests that the use of images not only facilitates learning, but also raises awareness about the importance of inclusion and respect for cultural diversity. Thus, it is expected that this research will contribute to a more equitable education and that it will foster the development of pedagogical practices that benefit not only deaf students, but the entire school community.

Keywords: Deafness; Visual Communication; Inclusive Education; Meaningful Learning; Social Interaction; Pedagogical Image; Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Esquema da orelha	49
Figura 02: Alfabeto de Juan Pablo Bonnet	63
Figura 03 - Livros dos Mortos - A Cena de Hunefer	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Dissertações e teses encontradas	31
Quadro 02: 1º) Sujeito surdo AND indivíduo surdo	33
Quadro 03: 2º) A imagem como meio de aprendizagem	34
Quadro 04: 3º) Imagem como meio de interação social	34
Quadro 05: 4º) Sujeito surdo AND imagem como meio de aprendizagem	34
Quadro 06: 1º) Sujeito surdo AND indivíduo surdo	35
Quadro 07: 2º) A imagem como meio de aprendizagem	35
Quadro 08: 3º) Imagem como meio de interação social	35
Quadro 09: 4º) Sujeito surdo AND imagem como meio de aprendizagem	35
Quadro 10: 1º “Sujeito surdo” AND “indivíduo surdo”	38
Quadro 11: 2º “A imagem como meio de aprendizagem”	38

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2 A GÊNESE DA SURDEZ E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	18
3. CONTEXTO PARA SITUAR O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	25
4. PRIMEIRAS BUSCAS PARA SITUAR O CAMPO DE ESTUDO	30
5. SURDEZ: ASPECTOS CONCEITUAIS E FÍSICO-BIOLÓGICOS	41
5.1. Para situar a problemática de estudo: principais conceitos e bases teóricas	41
5.2. Etiologia e compreensões de horizonte físico-biológicos	48
5.3. Sistema auditivo e causas clássicas de casos de surdez	50
5.4. Diagnósticos tradicionais da surdez e impactos na família	52
5.5. Relações entre surdez e linguagem	55
6 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS: AVANÇOS, DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	58
6.1 A educação das pessoas surdas ao longo do tempo	58
6.2. Métodos de ensino no decorrer da história das pessoas surdos	61
6.2.1 Datilologia	61
6.2.2. Nascimento do Método Oralista e Nova Visão sobre a Língua de Sinais	64
6.2.3 Método da Comunicação Total	71
6.2.4. O Reconhecimento da Língua de Sinais completa e estruturada.....	72
6.2.5. Processo histórico da educação de pessoas surdas no Brasil	73
6.2.6 Educação Inclusiva de Surdos/as: Desafios, Práticas e Impactos na Aprendizagem	77
6.2.7. Reconhecimento da cultura das pessoas surdas: caminho de inclusão.....	83
7 A IMAGEM NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS.....	87
7.1 A Visibilidade da Surdez.....	88
7.2. A Imagem no Processo de Ensino para pessoas surdas.....	90
7.3 A Imagem como parte constituinte da pessoa surda	94
7.4. Ação Escolar Diante das Contribuições da Imagem no Ensino-Aprendizagem do/a Aluno/a Surdo/a	96
7.5. Ação Docente quanto às contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.....	100
7.6. Material Didático como contribuição do uso da imagem nos processos de ensinar e aprender do/a aluno/a surdo/a	106

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
9. REFERÊNCIAS	110

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, inserida na Linha de Pesquisa 2, denominada “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS, teve como objetivo investigar as possibilidades, por meio do uso de imagem, de aprendizagens e interação social ao indivíduo surdo.

Os objetivos específicos foram compreender a surdez como uma dificuldade de aprendizado e de interação social entre estudantes; estudar a história e a construção da identidade da pessoa surda; estudar o canal visual como meio de aprendizagem do sujeito surdo; estudar contribuições da imagem como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e de interação social de sujeitos surdos; reconhecer as propostas em uso na comunidade escolar que contemplam o canal visual como meio de aprendizado do/a aluno/a surdo/a e aquelas que melhor se adequam ao processo educacional.

Essa pesquisa propôs uma análise da importância da comunicação visual na aprendizagem de estudantes surdos/a, explorando como a imagem pode ser um recurso eficaz para a construção do conhecimento e para a interação social, especialmente desses indivíduos. Ao reconhecer o/a aluno/a surdo/a como um sujeito visual, busca-se investigar a utilização de recursos visuais para potencializar suas aprendizagens e interação no ambiente escolar.

De acordo com a professora e pesquisadora Adriana da Silva Thoma *et al.* (2014), a pessoa surda utiliza uma linguagem composta por códigos visuais, os quais têm a potencialidade de gerar significados e símbolos que possibilitam acesso ao conhecimento e às relações sociais. A visão, para os/as surdos/as, constitui um meio de adquirir linguagem e é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo. Isso se deve ao fato de que a cognição dos/as surdos/as se desenvolve, predominantemente, por meio da percepção visual, em contraste com as pessoas ouvintes, que dependem da audição para comunicação e compreensão de conceitos e significados.

Nesse contexto, além da importância como experiência empírica, a imagem pode ser considerada um signo poderoso de representação histórica e social, utilizada pelos seres humanos como meio de reconhecimento de sua identidade e existência no mundo. Imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem formas poderosas de evidência histórica, registrando testemunhos visuais diretos (Burke, 2004).

A estrutura do presente estudo contempla este momento introdutório, que contextualiza a temática e apresenta a problematização central. É seguido pela justificativa, que explicita a

relevância e a necessidade de investigação da temática. A metodologia proposta inclui abordagens qualitativas, como a revisão bibliográfica e a análise documental, utilizando as perspectivas dialética e hermenêutica. Essas abordagens permitiram uma análise crítica e interpretativa dos dados, facilitando a compreensão das relações e contradições presentes nas referências estudadas, bem como o aprofundamento na interpretação dos textos e documentos analisados.

O estado do conhecimento, na proposta que se desenha, foi explorado destacando as principais concepções teóricas sobre a surdez como uma dificuldade de aprendizagem e interação social, além de abordar a história da educação das pessoas surdas e os avanços na compreensão e inclusão desses indivíduos, a partir de buscas em bancos de dados reconhecidos pela comunidade científica. No referencial teórico foram analisadas diferentes perspectivas sobre a surdez, incluindo aspectos físico-biológicos, educacionais e sociais, bem como o papel da imagem no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se a vinculação deste estudo com a Linha de Pesquisa 2 do PPGEDU/URI, que se dedica à investigação de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas.

Este estudo se propôs a contribuir para a compreensão da surdez como uma particularidade que demanda abordagens pedagógicas diferenciadas. Destaca o potencial da comunicação visual como ferramenta para a inclusão e o desenvolvimento educacional dos/as alunos/as surdos/as. Essa investigação pode gerar impactos significativos na sociedade, promover maior conscientização sobre as necessidades desses indivíduos e contribuindo para uma educação mais inclusiva e equitativa.

O estudo da temática do uso da imagem na educação de pessoas surdas traz contribuições para diversos setores da sociedade. Ao promover a inclusão e o acesso ao conhecimento para esse grupo de indivíduos, o estudo pode impactar positivamente a sociedade, fomentar a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Além disso, investir na educação inclusiva de pessoas surdas pode resultar em uma força de trabalho mais qualificada e diversificada, contribuir para reduzir disparidades econômicas e amenizar preconceitos, além de proporcionar alternativas de autonomia financeira, participação social, política e ampliar o contingente de pesquisa em vários campos do conhecimento e do âmbito social. Em termos culturais, valorizar a cultura surda e reconhecer a linguagem visual como meio legítimo de expressão fortalece a diversidade cultural e amplia as formas de representação e comunicação na sociedade. No campo educacional, o estudo impacta diretamente, ao alertar para novas abordagens e estratégias que podem promover a inclusão e o sucesso acadêmico de alunos/as surdos/as.

Ao reconhecer o potencial da imagem como ferramenta pedagógica, pensamos em trilhar caminhos para práticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos/as alunos/as surdos/as, beneficiando não apenas esses/as alunos/as, mas também toda a comunidade escolar e a sociedade em geral. As contribuições deste estudo podem reverberar em diversos setores da sociedade, promover a inclusão, o desenvolvimento econômico, a preservação cultural e aprimorar a educação para pessoas surdas.

Ao voltar esse estudo às narrativas do ‘eu Pesquisadora’, a partir da minha experiência pessoal e profissional¹, mergulhei no universo dos/as alunos/as surdos/as, começando pelos cursos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e culminando com uma graduação em Letras. Voluntariamente, ensinei LIBRAS como primeira língua e Português como segunda língua, observando a necessidade dos/as alunos/as por suporte visual contínuo para compreensão. Meu trabalho como professora de classes especiais revelou as dúvidas frequentes de famílias e profissionais sobre o aprendizado e a convivência social dos/as alunos/as surdos/as. Essa vivência me sensibilizou para a importância de desenvolver materiais educativos que expliquem a surdez e promovam a compreensão do sujeito surdo/a como um sujeito visual, capaz de construir conhecimento e se desenvolver com autonomia, através do meio de aprendizagem visual.

Visando apresentar alguns números sobre alunos/as surdos/as no Brasil, o Portal Diversa², em uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes, apresenta um Painel de Indicadores da Educação Especial, atualizado até 2022, nesse painel é possível visualizar dados relevantes. Em nível nacional, em 2022, estavam matriculados na Educação Básica um total de 20.699 alunos/as surdos/as.

Nessa mesma linha, os dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, evidenciam que dos 47,3 milhões de alunos/as da Educação Básica, 61.594 possuem alguma deficiência relacionada à surdez, ainda, 1,5 milhão de alunos/as possuem alguma deficiência e estão matriculados/as em turmas de educação especial. Esses/as estudantes incluem surdos/as, pessoas com deficiência auditiva e surdocegos.

Estes dados evidenciam que, apesar do progresso no atendimento educacional, ainda existem desafios consideráveis. É preciso reconhecer que, além dos alunos/as matriculados/as, há possivelmente muitos/as outros/as, em idade escolar, que estão fora da escola e, portanto,

¹ Algumas partes do texto foram escritas em primeira pessoa do singular, por se tratar de relatos que englobam a experiência e a vivência da pesquisadora.

² Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 27 maio 2024.

não constam nos índices oficiais. Esse cenário sublinha a urgência de desenvolver e implementar estratégias mais eficazes para identificar e incluir todas as crianças e adolescentes surdos/as no sistema educacional, garantindo assim seu direito à educação.

O presente projeto de pesquisa busca compreender a surdez e os impactos causados no processo de aprendizagem do/a o/a aluno/a surdo/a enquanto sujeito visual e de que modo a imagem pode contribuir como meio de aprendizagem e interação social. Destacamos que a temática principal deste estudo é a comunicação visual e a aprendizagem de estudantes com surdez, focando na busca por caminhos que possam auxiliar na compreensão do/a aluno/a surdo/a enquanto sujeito visual e a imagem como meio de aprendizagem e interação social. É nessa perspectiva que aparece o problema de pesquisa, por meio da seguinte indagação: de que maneira o/a estudante surdo/a pode ser compreendido/a como sujeito visual no ambiente escolar e a imagem contribuir como meio de aprendizagem e interação social desses indivíduos?

2 A GÊNESE DA SURDEZ E AS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A história da educação de surdos é marcada por oscilações, repleta de lutas, reviravoltas e avanços. Em um momento de mobilização do pequeno grupo de surdos da comunidade da qual eu fazia parte, sensibilizei-me e, diante do pedido para que mais membros da igreja local aprendessem sua língua e contribuíssem com suas necessidades, prontifiquei-me a ajudar. O convívio com a comunidade surda me fascinou pelo meio que utilizavam para se comunicar. O movimento das mãos e as expressões faciais me encantavam, despertando em mim a curiosidade de entender melhor o universo surdo e suas formas de comunicação com o mundo.

Assim, fiz os cursos básicos e treinamentos oferecidos para o aprendizado da LIBRAS, então passei a servir a comunidade surda como intérprete, devido a paixão que surgiu por essa língua, iniciei a graduação em Letras, que era a graduação que mais se relacionava e a que era oferecida na minha região. Foram anos de dedicação à LIBRAS, com cursos de tradução e interpretação, depois da graduação, de modo voluntário aos/às alunos/as surdos/as das escolas que eu estava lecionando, passei a atendê-los no contraturno para ensinar LIBRAS como primeira língua e Português como segunda língua, de acordo com as orientações da Lei. Assim, a cada dia pude perceber e vivenciar o aprendizado de alguns/a alunos/as e notar sua busca por suporte visual para compreender palavras, frases e os contextos envolvidos em seu processo de ensino.

O meu envolvimento, enquanto professora das classes especiais, no universo do sujeito surdo/a, trouxe a percepção de que inúmeras dúvidas eram geradas por parte da família, alunos/as, professores/as e outros/as profissionais dentro da escola em torno do aprendizado e convívio social com alunos/as surdos/as, a exemplo de: Como podem aprender? Como podemos ensinar? Como podemos nos relacionar socialmente?

Observando as cenas recorrentes em um primeiro momento e analisando-as em um segundo, refleti sobre a importância de oferecer às famílias e aos/às profissionais que trabalham diretamente com surdos/as uma leitura objetiva que explicasse o que é a surdez, suas causas e consequências. Esse material também poderia apresentar o percurso histórico da educação de pessoas surdas, suas lutas, direitos, formas de aprendizagem e interação social. Um estudo assim contribuiria para que as famílias e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreendessem o sujeito surdo como um indivíduo visual, capaz de construir conhecimento, desenvolver-se e se relacionar com mais autonomia, por meio de seu próprio modo de aprendizagem.

Portanto, é imprescindível conhecer a trajetória da educação de surdos/as, suas filosofias e métodos que contribuíram para a concepção de afinidades entre o envolvimento e a compreensão linguística de surdos/as, bem como as condições de suas relações de troca com outros indivíduos e seu crescimento cognitivo.

Apesar do longo processo que a educação de surdos/as percorreu ao longo dos séculos, as escolas ainda estão ligadas e subordinadas, conforme aponta a pedagoga, doutora em linguística aplicada, atuante em temas e projetos voltados à educação especial e surdez, Marília da Piedade Marinho Silva (2001, p. 19-20), à “ideologia oralista, conveniente aos padrões dos órgãos de poder”. Segundo a autora, essa ideologia precisa ser superada e substituída por um conhecimento mais profundo sobre o processo de aprendizagem de indivíduos surdos/as, aliado a ações de conscientização e práticas pedagógicas fundamentadas nesse conhecimento.

Com este projeto, propomos realizar um estudo bibliográfico, abordando a surdez, a história e a identidade surda, além de analisar a imagem como ferramenta de ensino e interação social, buscando compreender a importância e as contribuições da imagem no processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas, especialmente no ambiente escolar e em sua relação com o mundo ao seu redor, no qual precisam se desenvolver e exercer sua existência.

O médico, neurologista, escritor e químico anglo-americano, Oliver Wolf Sacks (2010), no seu livro “Ouvindo vozes”, escrito a partir da convivência e pesquisas em torno do “Mundo dos Surdos” aponta que “quando chegam a pensar, as pessoas tendem a considerá-la menos grave do que a cegueira, a vê-la como desvantagem, um incômodo ou uma invalidez, mas quase nunca como algo devastador em um sentido radical”(Sacks, 2010, p. 19), isso se deve ao fato da surdez não ser percebida visualmente. Ela representa uma pequena parte na anatomia do ser humano, mas as consequências no desenvolvimento da criança no que diz respeito ao emocional, social e educacional podem ser catastróficas. A surdez pouco provoca análises e reflexões por parte das pessoas quanto as suas consequências na vida do indivíduo surdo.

Segundo a professora, especialista em educação especial e coordenadora do curso de licenciatura em letras LIBRAS, da Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná (UniEnsino), Liliane Assumpção Oliveira (2001, p. 106),

O hemisfério esquerdo do cérebro é o responsável pelas funções da linguagem, sendo que as línguas de sinais e as línguas orais apresentam organizações cerebrais semelhantes. Porém, além do uso do hemisfério esquerdo na Língua de Sinais, ocorre o uso do hemisfério direito devido à sua modalidade visuoespacial.

Por essa razão, o surdo, de maneira natural, faz uso dos dois hemisférios, o que contribuiu para provar que a Língua de Sinais é uma língua natural e que ela depende do

visuoespacial (à percepção visual do formato, disposição, local, movimento ou velocidade das coisas no espaço físico e à interação com elas) para ser construída, transmitida e compreendida. Mesmo sem o conhecimento ou exposição à Língua de Sinais, a criança ou o indivíduo surdo/a desenvolve formas de linguagens para interagir no ambiente que vive.

O/a surdo/a tem a mesma capacidade de desenvolvimento cognitivo que o ouvinte, mas esse desenvolvimento depende de como suas necessidades de aprendizado serão desenvolvidas e supridas ao longo de seu crescimento. De acordo com a especialista em linguagem, doutora em linguística e fonoaudióloga, Liliâne Correia Toscano de Brito Dizeu juntamente com Sueli Aparecida Caporali (2005), fonoaudióloga e doutora em psicobiologia, um dos meios para o pleno desenvolvimento do sujeito surdo/a é o respeito à Língua de Sinais como uma língua natural completa, que usa do campo gesto-visual pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

Marcia Goldfeld Goldbach (1997), fonoaudióloga, mestre em psicologia e doutora em distúrbios da comunicação humana, afirma que a linguagem não está limitada somente a uma forma de comunicação, assim tudo que pode envolver significação é linguagem e ela está presente no sujeito, mesmo que não esteja se comunicando com outros, pode transmiti-la levando em consideração o modo como concebe a si e ao mundo.

Para o psicólogo bielorrusso e pensador Lev Semenovich Vygotsky (1989), pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, o modo como o sujeito enxerga o mundo é influenciado pela língua que ele fala. O autor explica que durante o transcorrer do desenvolvimento, as habilidades de linguagem e o pensamento são separadas. Entretanto, a linguagem e o pensamento se encontram para compor o comportamento verbal até formar a língua, organizando a maneira de pensar do sujeito. O meio social contribui para essa construção.

No caso do sujeito surdo/a, essa construção entre linguagem e pensamento inicia pela visão e, por ser um conhecimento em construção, ainda são poucos os estudos voltados ao aprendizado por meio do canal visual. Dos poucos pesquisadores sobre o assunto, temos alguns que têm estudado o uso de imagens e recursos visuais e tecnológicos no processo de ensino de alunos/as surdos, como Carla Viana Coscarelli (1998); Silva, Kauchakje e Gesueli (2003); Lucia Reily (2003; 2013); Karin Lilian Strobel (2008), entre outros/as.

Para Alberto Manguel (2001, p. 21), escritor, tradutor, ensaísta, editor argentino e atualmente cidadão canadense, “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. A imagem, há séculos vem transmitindo ensinamentos e proporcionando conhecimento. A imagem transmite, comunica e, para Pierre Francastel (1983, p. 45), historiador e crítico de arte

francês, ao debater as ideias de Manguel a respeito das imagens, “a imagem não é um conceito; ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade” (Francastel, 1983, p. 45).

De acordo com Reinaldo Polito (1997), escritor e colunista brasileiro, algumas criações contribuíram para que o conhecimento científico tivesse circulação, o que aumentou a propagação da imagem. Entre eles estão o papel que foi criado em 105 d.C., o quadro de giz, em 1700, a fotografia em 1822, a televisão em 1926, o projetor de transparências em 1944, e o *slide* em 1961. Diversos avanços na informática, a partir do ano de 1980, e a tecnologia e suas diversas áreas que continuam em desenvolvimento, contribuem com interação e criatividade no ensino (Polito, 1997). Manguel (2001, p. 25), acerca do papel da imagem, afirma que

Com o decorrer do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais a fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos, mas em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la.

Para Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (2005, p. 75), mestre em *art education* e doutora em *humanistic education*, “a imagem é hoje, um componente central da comunicação. Com sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue a sua existência no tempo”. Nessa direção, Maria Helena Wagner Rossi (2009), que possui licenciatura em desenho e plástica, é mestre e doutora em educação, aponta que a imagem é capaz influenciar, podendo determinar o que temos que desejar, fazer, necessitar, sentir e pensar, podendo formar pensamentos e condutas. Assim se faz importante a ação de aprender a interpretá-las para contribuir com o ensino.

Lucia Helena Reily (2003), graduada em artes, mestre em psicologia escolar e do desenvolvimento humano e doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, com ênfase em educação especial e ensino da arte, enfatiza que a imagem auxilia no aprendizado da concepção dos signos que fazem parte do procedimento de ensino-aprendizagem e que as escolhas das imagens a serem usadas devem prezar pela qualidade do conteúdo presente. Para Sueli de Fátima Fernandes (2006, p. 20), mestre em linguística, doutora em letras/estudos linguísticos, pesquisadora na área de educação bilíngue de surdos, “A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura de palavra”. A esse respeito, Reily (2015, p. 26) explica que, por motivos diferentes, algumas pessoas “não se apropriaram” da leitura e escrita tão necessárias na atualidade, de acordo com a autora “elas se orientam por

pistas visuais”, que nos cercam em todos os ambientes e, por instinto e suspeita, conseguem sanar o que é fundamental, básico e imediato diante de suas necessidades.

Por meio de comunicação visual, são capazes de:

- identificar estabelecimentos comerciais pelas placas e reconhecer marcas pelo logotipo;
- utilizar referências de cores para identificar cédulas de dinheiro, linhas de ônibus ou metrô;
- ler placas de trânsito, diferenciar sanitários masculinos e femininos pelo desenho na porta;
- reconhecer ícones e símbolos para ligar aparelhos eletrodomésticos ou manejar o controle remoto da tevê;
- considerar a tipografia do texto, percebendo que uma palavra é longa ou curta; às vezes, identificar a letra inicial e fazer hipóteses sobre o que está escrito; pela posição, tamanho e destaque, perceber qual parte do texto é mais importante (Reily, 2015, p. 26).

Se a imagem é capaz de orientar e contribuir no dia a dia de crianças ou adultos que, segundo Reily (2015), não tiveram a apropriação da leitura e escrita, ela pode, de modo eficaz, contribuir no aprendizado dos que estão em processo de aquisição da Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Mesmo na atualidade, quando somos cercados pelas imagens, é dado pouco valor a sua potencialidade devido à ausência de conhecimento e conscientização sobre ela. Reily (2015) aponta que os meios tecnológicos já se deram conta disso, perceberam a potencialidade da imagem e têm aplicado investimentos nesta área. Também consideram as imagens pouco exploradas por diversos setores, como o ensino. Então, por que não fazer uso da imagem como uma ferramenta para conectar o ensino e a aprendizagem dos indivíduos surdos que se apropriam do canal visual para obter conhecimento do mundo, daquilo que os cerca e poder contribuir para a aquisição da Língua de Sinais e Língua Portuguesa, estabelecendo a interação social do indivíduo surdo?

Há uma necessidade emergente em buscar possibilidades de contribuição para o processo de ensino-aprendizado do indivíduo surdo. Nesse sentido, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – produzido pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, instituídas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2013, afirma que

A pessoa surda se serve 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 (Brasil, 2014, p. 14).

É nessa perspectiva que a visão aparece como o meio de aquisição da linguagem dos surdos e é por ela que eles/as, os/as surdos/as, a desenvolvem. Com base em suas percepções e experiências visuais, o ensino do/a aluno/a surdo/a deve considerar o aspecto do aprendizado por meio de imagens e as possíveis interpretações, análises e decodificações, pois a leitura em si abrange muito mais que os símbolos gráficos. As imagens podem contribuir para a construção da subjetividade da criança surda/sujeito surdo, contribuindo para melhor compreensão do que acontece no meio em que vive e possibilitar outras concepções. Sacks (2010, p. 29) afirma que “nada é mais prodigioso, ou mais digno de celebração, do que algo que liberta as capacidades de uma pessoa e lhe permite crescer e pensar [...]”.

Segundo Reily (2003, p. 161), “crianças surdas, em contato inicial com a Língua de Sinais, necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidades de interagir, para conseguir construir significados”. A autora complementa que essa concepção entende o homem e a mulher “como seres sociais, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são medidas por sistemas signicos”, por meio dessa interação, utilizam os signos formados e organizados socialmente, o indivíduo passa a desenvolver e aprender sentidos.

Em busca da inclusão, olhamos para a escola e a vemos nas palavras de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (1999, p. 69), mestre e doutora em educação, que “é sempre em um determinado ‘mundo’ (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, desenvolve-se e se constitui. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social”, a escola pode ser um desses mundos. Busca-se por uma escola que não exclua aqueles e aquelas que não dominam a língua oral, embora ela domine e excluía mesmo não tendo a intenção de causar a exclusão dos indivíduos que não a utilizam nem dominam. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (2000b), graduada fonoaudiologia, mestre e doutora em educação com ênfase em surdez, ressalta que é fundamental que a condição linguística do sujeito surdo/a seja contemplada, “na medida em que a condição linguística especial do surdo/a é respeitada, aumentam as chances de ele/a se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória” (Lacerda, 2000b, p. 51). O que poderia contribuir com a condição linguística do sujeito surdo/a para produzir aprendizado significativo?

Segundo Marília da Piedade Marinho Silva (2001), mestre e doutora em linguística aplicada, para que aconteça uma inclusão que realmente contribua e seja significativa para o aprendizado do/a aluno/a surdo/a, a escola deve buscar as diferenças entre surdos/as e ouvintes e não as semelhanças. As diferenças presentes na história, na cultura, e no social. Buscar base

nos elementos da linguística da Língua de Sinais, contidos nos conceitos e definições atuais a respeito da surdez. Silva (2001) destaca que a escola, ao tratar o/a surdo/a como se fosse ouvinte, dentro de uma lógica de igualdade, lida de forma contraditória com a pluralidade dessas pessoas, pois nega sua singularidade enquanto indivíduos surdos/as. Para que a educação de surdos/as seja realmente inclusiva, é necessário que o currículo escolar seja adaptado para atender às suas necessidades. Isso implica a organização de um currículo com uma abordagem visual, de modo que o aprendizado seja acessível em todos os conteúdos e promova uma verdadeira inclusão.

3. CONTEXTO PARA SITUAR O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para Tatiana Engel Gerhardt, mestre em ciências sociais e doutora em antropologia social e cultural, e Denise Tolfo Silveira (2009), mestre em enfermagem e doutora em ciências, a metodologia consiste no estudo do método, ou seja, é o conjunto de regras e procedimentos estabelecidos para a realização de uma pesquisa. Trata-se dos meios e formas utilizados para conduzir uma investigação e alcançar determinados objetivos. Uma pesquisa tem início quando surgem dúvidas e perguntas sobre um determinado assunto; assim, a busca por respostas marca o começo do processo investigativo (Gerhardt; Silveira, 2009).

Antônio Carlos Gil (2017), doutor em ciências sociais e saúde pública, define pesquisa como um procedimento racional e sistemático, que visa oferecer respostas a problemas propostos. Já para a socióloga, Maria Cecília de Souza Minayo (2002), a pesquisa é a atividade fundamental da ciência em sua busca pela compreensão e construção da realidade. Dessa forma, as definições de pesquisa estão diretamente relacionadas ao conhecimento, especialmente no que diz respeito à apropriação do saber existente para gerar e ampliar o entendimento. Para o filósofo, Antônio Chizzotti (2000 p. 05), a “pesquisa investiga o mundo que o homem vive e o próprio homem”, mas para que essa investigação aconteça é preciso que aconteça uma “observação e reflexão” por parte de quem investiga diante das adversidades que enfrenta.

Apresentaremos, a seguir, os métodos de pesquisa que contribuíram para a elaboração da dissertação que essa proposta desenha: pesquisa básica, bibliográfica, documental, de cunho exploratório, qualitativo e interpretativo. Então, o que seria a pesquisa básica? De acordo com Gil (2017), as pesquisas básicas têm o objetivo de ampliar o conhecimento, sem se preocupar diretamente com os benefícios práticos que possam surgir. Esse tipo de pesquisa é fundamental para expandir áreas de conhecimento, explorar o desconhecido e gerar informações úteis para a ciência e a tecnologia. Além disso, Gil (2017) aponta que, devido à diversidade de objetos de estudo e objetivos, é comum classificar as pesquisas em diferentes tipos. O processo de pesquisa oferece diversas possibilidades metodológicas, como a pesquisa básica, bibliográfica, qualitativa ou interpretativa, a aplicação de técnicas e procedimentos adequados contribui significativamente para a investigação e a sistematização do problema em questão.

A pesquisa bibliográfica é uma das várias modalidades de pesquisa científica que investiga com a finalidade de atualizar e aprimorar o conhecimento, com base em obras e material já publicado (Gil, 2017). De acordo com Eva Maria Lakatos, doutora em ciências e filosofia, e Marina de Andrade Marconi (2003), doutora em antropologia, a pesquisa bibliográfica consiste em uma revisão geral dos principais trabalhos já realizados sobre um

tema, sendo valorizada por sua capacidade de fornecer dados atuais e relevantes. Esse tipo de pesquisa busca em publicações existentes contribuições que auxiliem na análise de um tema ou problema específico a ser investigado. A pesquisa bibliográfica, para João José Saraiva da Fonseca (2002), matemático e doutor em educação, é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Segundo João Joaquim Freitas do Amaral (2007), médico e especialista em educação à distância (EaD), a pesquisa bibliográfica é uma etapa essencial em qualquer trabalho científico, pois influencia todas as fases da pesquisa ao fornecer o embasamento teórico necessário. Esse tipo de pesquisa permite verificar se já existem trabalhos científicos sobre o tema escolhido, abrangendo fontes como leis, revistas, anuários, livros, artigos, dissertações, teses e outras publicações. Gil (2017) complementa que, com a expansão dos formatos de informação, as pesquisas bibliográficas passaram a incluir fontes como discos, fitas magnéticas, CDs e materiais disponibilizados na *internet*.

Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que o estudo da literatura relevante pode auxiliar na organização do trabalho, evitando publicações desnecessárias e certos erros, além de fornecer uma fonte indispensável de informações, orientando o/a pesquisador/a na estruturação de sua pesquisa e leituras com base no material já publicado.

Tratando-se de pesquisa com o objetivo de estudar temas específicos e, neste caso, de pessoas surdas, fez-se necessário recorrer a documentos que compõem a legislação nacional para a compreensão da proposta de Estado para a específica população e para definição das políticas públicas concernentes a educação especial. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa documental precisa compor a metodologia deste estudo. Compreendemos por pesquisa documental aquela que apresenta documentos como objeto de investigação, usados como fonte de informação e não necessariamente precisam ser escritos, como pontua Maria Marly de Oliveira (2007, p. 69), professora, filósofa e doutora em educação: “a documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”, necessitando então, por parte do/a pesquisador/a uma maior atenção na análise.

Quanto a pesquisa qualitativa, compreendemos que visa estudar os acontecimentos que cercam o ser humano e suas relações sociais. Lakatos e Marconi (2011) destacam que a pesquisa qualitativa, inicialmente, foi amplamente utilizada nas áreas de Antropologia, Sociologia e Psicologia. Esse tipo de pesquisa surgiu quando os antropólogos, ao estudar indivíduos, tribos e pequenos grupos ágrafos, perceberam que os dados não eram passíveis de quantificação, mas sim de interpretação. A metodologia qualitativa, portanto, foca na análise e interpretação de aspectos mais profundos, buscando descrever a complexidade do comportamento humano. Para as autoras

A investigação qualitativa em sociologia retoma a etnometodologia, a análise do discurso e as histórias de vida. Os primeiros estudos da Sociologia estavam voltados para comunidades. E Psicologia, a metodologia qualitativa se incorpora à hermenêutica, à fenomenologia, à investigação naturalista, etnográfica e investigação etc. Em educação, os primeiros textos fazem referência à investigação naturalista, evolução iluminativa e qualitativa, etnografia e teoria crítica, investigação participativa e colaborativa (Lakatos; Marconi, p. 270, 2011).

Ao tratar sobre o caminho hermenêutico, é relevante trazer o conceito fundamentado nos ensinamentos de Hans-Georg Gadamer (1999); Hans-Georg Flickinger (2006) e Cláudio Dalbosco (2013), os quais enfatizam a interpretação e a compreensão como processos centrais na educação. Gadamer (1999) argumenta que a compreensão não é um ato isolado, mas um diálogo contínuo entre o intérprete e o texto, no qual o horizonte de quem interpreta se funde com o horizonte do texto, criando significações.

Aplicando essa perspectiva ao contexto da educação de surdos/as, percebemos que o aprendizado vai além da simples transmissão de conhecimento, envolve a interpretação profunda das necessidades e contextos dos/as alunos/as, considerando sua condição de sujeitos visuais. Flickinger (2006) destaca a importância de uma pedagogia que valorize o entendimento mútuo e o diálogo, essencial para construir uma educação inclusiva e efetiva. Dalbosco (2013) reforça essa ideia, sublinhando que a hermenêutica educativa deve promover um ambiente no qual os/as alunos/as possam cocriar conhecimento, respeitando suas singularidades. Nesse sentido, o suporte visual e a imagem se tornam essenciais para facilitar essa interpretação e interação, permitindo que os/as alunos/as surdos/as participem plenamente do processo educativo, construindo conhecimento e se desenvolvendo com autonomia.

Para Chizzotti (2003, p. 221), a pesquisa qualitativa adota “multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles”. Conforme explica Simaria de Jesus Soares (2020), mestre em educação, a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo entendimento indutivo e interpretativo dos dados descobertos,

associando-os ao problema de pesquisa. Esse tipo de pesquisa é, por vezes, visto como um modelo metodológico no qual os conceitos levantados são vastos e ilimitados, refletindo fatos, ideias e opiniões. No que se refere à pesquisa exploratória, seu propósito, segundo Gil (2017), é proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro ou servindo de base para a formulação de hipóteses.

De acordo com Cleber Cristiano Prodanov, historiador e doutor em história social e Ernani Cesar de Freitas (2013), doutor em linguística aplicada e pós-doutor em linguística aplicada e estudos da linguagem, a pesquisa exploratória “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”, para os autores, a flexibilidade do planejamento desse tipo de pesquisa faz com que um tema tenha um estudo “sob diversos ângulos e aspectos”, em geral “levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 127), sendo assim

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51-52).

Sendo assim, a pesquisa exploratória é o primeiro passo, a primeira etapa em busca de uma investigação ampla. Encontrar as maiores informações sobre um determinado assunto. Cada tipo de pesquisa tem seus objetivos específicos e isso faz com que, de modo natural, diferencie-se de outros tipos de pesquisa devido os objetivos de cada uma.

No que se refere à pesquisa interpretativa, de acordo com Ángel Ignacio Pérez-Gómez (1998), psicólogo, Doutor em Pedagogia, a pesquisa interpretativa “deve ser realizada fundamentalmente no contexto ‘natural’, no meio ecológico e complexo onde se produzem os fenômenos que queremos compreender”. A pesquisa interpretativa parte da compreensão dos acontecimentos através dos significados e entendimentos dentro de um conjunto de definições que os sujeitos e fatos sociais conferem a eles.

Para Sônia Maria Clareto (2004), graduada em matemática e doutora em educação matemática, a busca ao realizar uma pesquisa interpretativa consiste em introduzir um sentido, dar forma e estruturar o que se observa, ampliando essa visão ao incorporar novas perspectivas, novas vozes, novas escuta e novas práticas. A perspectiva interpretativa da pesquisa admite que ela é um fenômeno social interativo e as reações da realidade que estão sendo pesquisadas e

estudadas causam influências sobre o/a pesquisador/a conforme o conhecimento que obtém, conexões e significados compartilhados (Pérez-Gómez, 1998).

Segundo Pérez-Gómez (1998), o enfoque interpretativo depende da interação mútua entre o investigador e a realidade, o que é essencial para compreender a troca de significados. O autor argumenta que, sem uma vivência compartilhada, é impossível entender plenamente o universo dos significados. Assim, é fundamental que o/a investigador/a se envolva emocionalmente para desenvolver um conhecimento genuíno dos processos latentes e ocultos que caracterizam a vida social de grupos e indivíduos.

Portanto, cada procedimento e etapa estruturada de acordo com sua função, contribui no processo de pesquisa em busca de conhecimento para explicar determinados temas, são instrumentos disponíveis de acordo com a necessidade e meios para o/a pesquisador/a responder as indagações de seu projeto de pesquisa e de suas temáticas de estudo.

A temática do presente estudo sugeriu que o tratamento dos dados fosse realizado em abordagem hermenêutica e dialética, porque a hermenêutica nos auxiliou na interpretação e a dialética, no esclarecimento de quais teses, ideias e conceitos estão envolvidos nas análises e nas argumentações. Desse modo, buscamos sentidos para os modos de trabalhar o texto da dissertação em abordagem dialética e hermenêutica. Para Karina Augusta Limonta Vieira (2019, p. 24), pedagoga e doutora em educação, a “hermenêutica é a arte da interpretação de compreender o texto que ocorre em um movimento circular, envolvendo tanto o lado objetivo quanto o subjetivo”, em um esforço de aprofundar e compreender mensagens e sentidos. De acordo com Chizzotti (2000, p. 80),

A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

Assim sendo, o método hermenêutico-dialético, para Minayo, (1996, p. 231), “é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida”, em busca de compreender a ordem histórica, educacional e sociocultural que envolve os sujeitos de nossa pesquisa bibliográfica.

4. PRIMEIRAS BUSCAS PARA SITUAR O CAMPO DE ESTUDO

Ao empreender pesquisa acerca de determinado problema, faz-se necessário percorrer um caminho que nos leve a conhecimentos anteriores, caminhos trilhados no campo científico sobre determinadas áreas. O Estado do conhecimento se refere, de acordo com Marília Costa Morosini, doutora em educação e Cleoni Maria Barboza Fernandes (2014, p. 102), doutora em educação, à “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e sínteses sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo”. Neste projeto, fazemos esse movimento a partir de dissertações, teses, livros e periódicos que apresentam temáticas com características distintas. Para Soares, graduada em letras e doutora em didática, e Maciel (2000), pedagoga e doutora em educação, pesquisas desse tipo podem conduzir a uma compreensão plena do estado atual do conhecimento sobre um determinado tema, abrangendo sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Para Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002, p. 02), graduada em letras e pedagoga, doutora em educação, o estado do conhecimento e o estado da arte são “definidos como de caráter bibliográfico” pois têm

[...] o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2002, p. 02).

De acordo com Drielle Lúcia Gomes da Silva Ribeiro, pedagoga e Regina Celi Alvarenga de Moura Castro (2016, p. 07), mestre e doutora em educação, “na literatura brasileira não foi identificado nenhum livro específico sobre o Estado da Arte”, a propósito do que ocorre com outros tipos de pesquisa, foi possível perceber este fato devido às dificuldades na pesquisa realizada para a elaboração deste texto. Segundo as autoras, o processo de utilização do Estado da Arte no Brasil é progressivo, mas de modo tímido, ainda mais no que diz respeito à área educacional. Embora tenha evoluído a prática deste tipo de pesquisa, observa-se seu crescimento desde a década de 1980. As autoras concluem que a porcentagem baixa do uso do Estado da Arte se deve, em parte, à falta de conhecimento por parte dos educadores, educadoras e estudantes.

É importante diferenciar os conceitos de Estado do Conhecimento e Estado da Arte que, embora frequentemente usados como sinônimos, possuem significados distintos. Essa distinção é necessária para que os pesquisadores escolham a abordagem de revisão de literatura que melhor se adapte aos objetivos de seus estudos (Ferreira, 2002). O Estado do Conhecimento se

refere a uma revisão abrangente da produção científica sobre um tema específico, buscando reunir o maior número possível de estudos, como teses, dissertações e artigos. O foco é a completude, fornecendo uma visão panorâmica do campo, não necessariamente as inovações mais recentes. Esse tipo de pesquisa é útil para identificar lacunas e oportunidades para novos estudos.

Por outro lado, o Estado da Arte se concentra-se nas contribuições científicas mais recentes e inovadoras, identificando o estado atual das discussões e avanços em um campo específico. Ao invés de uma revisão exaustiva, prioriza as tendências emergentes e as novidades, oferecendo uma visão seletiva e contemporânea. Assim, a principal diferença entre os dois reside na amplitude e profundidade das revisões. O Estado do Conhecimento é exaustivo e histórico, ideal para obter uma visão abrangente de um campo, enquanto o Estado da Arte é mais focado nas inovações e tendências atuais, adequado para compreender a evolução recente de uma área de pesquisa (Ferreira, 2002).

A escolha entre essas abordagens depende dos objetivos do pesquisador e do contexto do estudo. Ambas são valiosas, cada uma contribuindo de maneira distinta ao campo científico, seja por fornecer uma visão completa do conhecimento acumulado, seja por destacar as inovações mais relevantes. Sendo assim, a importância do Estado do Conhecimento/Estado da Arte no campo da pesquisa bibliográfica e de modo geral, uma vez que abrange a análise e resultados de áreas do conhecimento determinadas e contribui para a qualidade dos resultados.

As pesquisas apresentadas a seguir têm por base os trabalhos desenvolvidos no âmbito de Mestrado e Doutorado, publicadas no Catálogo de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A referida base de dados, a nível nacional, contém informações bibliográficas em educação, é atualizada sistematicamente com teses e dissertações de programas de todo o país, o que possibilita a pesquisadores/as de qualquer localização geográfica, com acesso à *internet*, terem acesso e conferir temáticas com variadas visões literárias. As palavras-chaves utilizadas nas buscas, foram criadas a partir das experiências e vivências da pesquisadora, em Educação Especial e atendimento às pessoas com deficiências auditiva e surdas totais. Elas são utilizadas para pesquisas na base da dados da CAPES, tanto para dissertações e teses, quanto para periódicos.

Para essa etapa da construção do Estado do Conhecimento, foram estabelecidos descritores distintos para cada bloco de pesquisa na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES. A primeira etapa buscou a elaboração das combinações de busca no Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, com as seguintes configurações: 1) no primeiro movimento buscamos por *sujeito surdo* AND *indivíduo surdo*. No 2) segundo a *imagem como*

meio de aprendizagem; no 3) terceiro, *imagem como meio de interação social*, no 4) quarto, *sujeito surdo AND imagem como meio de aprendizagem*, no 5) quinto, *indivíduo surdo AND imagem como meio de interação social*, no 6) sexto, *imagem como meio de aprendizagem AND imagem como meio de interação social*, no 7) sétimo *sujeito surdo AND indivíduo surdo AND a imagem como meio de aprendizagem AND imagem como meio de interação social*.

Os critérios de refinamento de resultado das buscas na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES foram os seguintes: tipo *mestrado* e *doutorado*; grande área do conhecimento *educação*; área do conhecimento *educação*; ano, *2018 a 2022*. No quadro a seguir apresentamos todas as dissertações e teses encontradas de acordo com os critérios de refinamento.

Quadro 01: Dissertações e teses encontradas

N.	Pesquisa	Quantidade	Doutorado	Mestrado	Interessam
1º	“Sujeito surdo” AND “indivíduo surdo”	09	03	06	01
2º	“A imagem como meio de aprendizagem”	03	0	03	02
3º	“Imagem como meio de interação social”	01	0	01	01
4º	“Sujeito surdo” AND “imagem como meio de aprendizagem”	01	0	01	01
5º	“Indivíduo surdo” AND “imagem como meio de interação social”	0	0	0	0
6º	“Imagem como meio de aprendizagem” AND “imagem como meio de interação social”	0	0	0	0
7º	“Sujeito surdo” AND “indivíduo surdo” “A imagem como meio de aprendizagem” “Imagem como meio de interação social” “Sujeito surdo” AND “imagem como meio de aprendizagem” “Indivíduo surdo” AND “imagem como meio de interação social” “imagem como meio de aprendizagem” AND “imagem como meio de interação social”	0	0	0	0

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 02: 1º) *sujeito surdo AND indivíduo surdo*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK	
2018 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	Discurso do sujeito surdo sobre sua educação: Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso		x	Detalhes	DESCARTADA
2018 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	A inclusão do sujeito surdo no universo da escrita em língua portuguesa: aspectos linguísticos'		x	Detalhes	DESCARTADA
2018 UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES	A acessibilidade do sujeito surdo e as tecnologias assistivas no Ensino Superior: regulamentação e perspectivas		x	Detalhes	DESCARTADA
2019 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa'	X		Detalhes	DESCARTADA
2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea	X		Detalhes	
2021 UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	O sujeito-aluno-surdo e os modos de individuação pelo estado no ENEM		x	Detalhes	DESCARTADA
2021 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Literatura surda: A escrita de si e a constituição identitária do Sujeito Surdo		x	Detalhes	DESCARTADA
2022 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	A escola na representação social do sujeito surdo na Amazônia bragantina'		x	Detalhes	DESCARTADA
2022 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	A constituição da autoria do sujeito surdo em obras literárias infantis'	x		Detalhes	DESCARTADA

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 03: 2º) *a imagem como meio de aprendizagem*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK	
2020 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia		x	Detalhes	
2022 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Livro de imagem como instrumento para o ensino-aprendizagem de LIBRAS por visuais (surdos) no período tardio de aquisição de LIBRAS		x	Detalhes	
2022 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	A imagem como documento: a história dos africanos e afro-brasileiros por meio das imagens nos livros didáticos'		x	Detalhes	DESCARTADA

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 04: 3º) *Imagem como meio de interação social*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK	
2018 UNIVERSIDADE FUMEC	Comunicação por meio da imagem: Um estudo da linguagem visual em manuais de instrução		x	Detalhes	

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 05: 4º) *sujeito surdo AND imagem como meio de aprendizagem*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK	
2019 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Literatura e imagem: Apreensão do Signo Estético para o Surdo		x	Detalhes	

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

No total foram apresentados quatorze estudos no quadro acima, dos quais foram descartados nove. Para os critérios seleção e exclusão foram levados em consideração: sem associação com grande área do conhecimento *educação* ou área do conhecimento *educação*; sem proximidade com o tema da pesquisa. Diante dos critérios de refinamento, os itens de um a quatro apresentaram quatro seleções que interessam ao objeto de estudo desta pesquisa e serão apresentadas nas próximas etapas. Os itens quinto, sexto e sétimo do quadro de pesquisa no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não apresentaram pesquisas relevantes para a temática aqui apresentada, sendo assim não constarão nos quadros e nas próximas etapas.

A etapa a seguir se refere à apresentação das dissertações e teses com os principais tópicos que resultaram em análise crítica para leitura e interpretação do texto em discussão, com o intuito de agregar conhecimento a respeito do tema pesquisado.

Quadro 06: 1º) *sujeito surdo AND indivíduo surdo*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK
2020 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea	x		Detalhes

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 07: 2º) *a imagem como meio de aprendizagem*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK
2020 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia		x	Detalhes
2022 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Livro de imagem como instrumento para o ensino-aprendizagem de LIBRAS por visuais (surdos) no período tardio de aquisição de LIBRAS		x	Detalhes

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 08: 3º) *imagem como meio de interação social*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK
2018 UNIVERSIDADE FUMEC	Comunicação por meio da imagem: Um estudo da linguagem visual em manuais de instrução		x	Detalhes

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 09: 4º) *sujeito surdo AND imagem como meio de aprendizagem*

Ano/Instituição	Título	Doutorado	Mestrado	LINK
2019 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	Literatura e imagem: Apreensão do Signo Estético para o Surdo		x	Detalhes

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

A tese “Condições de existência do sujeito surdo: os efeitos discursivos de língua, cultura e comunidade nos modos de vida contemporânea”, de Anie Pereira Goularte Gomes (2020), graduada e especialista em educação especial, mestre e doutora em educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com experiência em tradução e interpretação da LIBRAS, pesquisa a educação e a cultura surda com o objetivo de compreender o modo como se compõe a organização que acarreta e gera os modos de vida dos sujeitos surdos na contemporaneidade. Apresenta discursão sobre língua, comunidade e cultura por meio das análises e registros colhidos após atividades distintas aplicadas em seis grupos de sujeitos surdos, em busca dos objetivos traçados em sua pesquisa: problematizar a relação da apropriação cultural e pertencimento nos processos de subjetivação; identificar nas narrativas

surdas o fator constitutivo das línguas em contato e; analisar os efeitos da formação discursiva sobre comunidade nos modos de vida do sujeito surdo/a na contemporaneidade.

A dissertação “Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia”, de Willian Falcão Lopes (2020), do programa de Educação e Contemporaneidade, da Universidade da Bahia, investigou as percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia escolar. Desenvolvida em três campos empíricos, com os seguintes procedimentos: levantamento e estudo bibliográfico sobre os conceitos de imagem, percepção, pensamento, aprendizagem experiencial, ensino problematizante, competências cognitivas, entre outros; entrevista fenomenológica no município de Salvador/BA. O autor apresenta a compreensão de que as percepções dos docentes giram em torno de um núcleo de sentido comum. Assim as imagens apresentadas durante os exercícios buscaram potencializar aprendizagens superabundantes, e apresenta que o uso de imagem provoca os/as alunos/as ao envolvimento nos processos de aprendizagem escolar. O uso das imagens de acordo com a dissertação possibilitou os docentes do ensino da geografia um instinto questionador, sensível, inovador, dinâmico, inventivo, mais próximo a vida dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e afetivas, assim possibilitando tanto profundidade para criar imagens quanto para ler as mesmas criticamente.

A dissertação com o título “Livro de imagem como instrumento para o ensino-aprendizagem de LIBRAS por visuais (surdos) no período tardio de aquisição de LIBRAS”, de Adriana Pereira Barbosa (2022), do programa de educação Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso, apresentou uma investigação e diálogo com sujeitos visuais (surdos), residentes no município de Poxoréo/MT, no qual a autora apresenta que eles não tiveram contato com a LIBRAS nos âmbitos familiar e escolar. A autora apresenta que objetivo de sua pesquisa foi oportunizar oficinas e investigar a contribuição do livro de imagem para o processo de ensino-aprendizagem da LIBRAS na aquisição tardia. Sendo assim, Barbosa (2022) utilizou em sua proposta o uso do livro de imagem como recurso de ensino em busca de responder a um dos questionamentos feitos em sua dissertação: como o livro de imagem pode contribuir para a aprendizagem da LIBRAS pelo sujeito visual no contato tardio da L1? Considerando que L1 é a língua materna do sujeito da pesquisa. A autora usou a metodologia pesquisa de caso, qualitativa, descritiva e interpretativa. Em sua análise a autora apresenta que os resultados apontaram que o livro de imagem contribui no processo do ensino-aprendizagem de LIBRAS sendo uma estratégia de ensino de acordo com as necessidades linguísticas apresentadas por sujeitos visuais.

A dissertação com o título “Comunicação por meio da imagem: Um estudo da linguagem visual em manuais de instrução”, de Bruna Larissa Martins Teixeira Melo (2018), do programa de Estudos Culturais Contemporâneos, pela Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC) apresentou uma pesquisa sobre a comunicação por meio da linguagem visual, do qual usou o manual de instrução como exemplo prático de como a linguagem visual pode comunicar utilizando somente imagens. A autora buscou a tornar sua pesquisa empírica, de acordo com a hipótese de que o recurso da linguagem visual pode ser aplicado: entre idade, grau de instrução e cultura. Assim a metodologia escolhida pela autora foi feita por estudo de caso e coleta de dados, utilizou o manual da marca Lego que apresenta em sua composição elementos imagéticos no seu passo a passo. Melo (2018) organizou as análises dos dados de acordo com grupos, no total de dez, foram selecionados de acordo com diferentes graus de instrução, idade e cultura, buscando identificar se tais fatores influenciam no modo de interpretação da linguagem visual no manual apresentado aos participantes. Em seus resultados, a autora aponta a necessidade de mais pesquisas a respeito da Linguagem Visual, sua aplicação e como aproveitar todas as possibilidades que seus recursos podem trazer.

A dissertação “Literatura e Imagem: Apreensão do Signo Estético para o surdo”, de Ana Cristina Di Oliveira (2019), do programa Letras, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, teve o objetivo de fazer um paralelo do texto literário e o texto imagético televisivo homônimo, objetivando analisar a apreensão do signo estético de modalidade visoespacial para o surdo, ao traduzir em LIBRAS a fábula “Diálogo entre a boneca e o Visconde”. A esperteza da Emília e a resignação do milho, em “Memórias de Emília” – Fábulas do livro “O sítio do pica-pau amarelo”, de Monteiro Lobato. Oliveira (2019) busca, em sua pesquisa, oferecer ao surdo/a o acesso ao universo artístico pelas vias do signo verbal, imagético e cinético, em busca de que ele possa participar de forma efetiva da significação e ressignificação de sua linguagem em sua primeira língua natural. A autora buscou estudos levando em conta as questões interacionais comunicativas nas modalidades verbivisual e visoespacial.

Apresentaremos a seguir a pesquisa desenvolvida no catálogo de periódicos da CAPES, a partir de textos constantes no repositório. Seguimos os mesmos critérios de buscas, de inclusão e exclusão, aplicados nas investigações acerca das teses e dissertações. Os critérios de refinamento foram: tipo *artigo*; grande área do conhecimento *educação*; área do conhecimento *educação*; ano, *2018 a 2022*.

Apresentamos os artigos selecionados, de acordo com os critérios de refinamento estabelecidos.

Quadro 10: 1º “*sujeito surdo*” AND “*indivíduo surdo*”

Ano/Instituição	Título	Inclusão Exclusão	LINK
2019	“O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática”: problematizações acerca da educação matemática para alunos surdos bilíngues		https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/articloe/view/34343
2020	Tecendo saberes sobre as tecnologias assistivas para o sujeito surdo no Ensino Superior	descartada	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ri-esup/article/view/8656427

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Quadro 11: 2º “*a imagem como meio de aprendizagem*”

Ano/Instituição	Título	Inclusão Exclusão	LINK
2020	A Imagem no Contexto Pedagógico: O artefato visual para os surdos		https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html
2020	Imagem e educação: um estudo sobre a potencialidade educativa das imagens por meio da compreensão de imagem e sua influência no exercício do pensar		https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65854
2021	Livros de imagens: entre limites e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças		https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9202

Fonte: Elaboração da Autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2023).

Após os refinamentos dos artigos que podem contribuir para este estudo, foram selecionados cinco, que estão referidos nos quadros acima, dos quais foi descartado um. O critério de exclusão foi o mesmo utilizado com as dissertações e teses, que levou em consideração: sem associação com grande área do conhecimento *educação* ou área do conhecimento *educação*; sem proximidade com o tema da pesquisa.

Durante a busca no Catálogo de Periódicos da CAPES, apenas as combinações “sujeito surdo” AND “indivíduo surdo” e “a imagem como meio de aprendizagem” apresentaram pesquisas com a temática. Os demais itens não apresentaram resultados com as combinações e refinamentos. Os parágrafos a seguir se referem à apresentação dos quatro artigos que vão compor as bases de análises e contribuir, juntamente com as dissertações e teses selecionadas, com a finalidade de acrescentar conhecimento a respeito do tema pesquisado, no debate do objeto de estudo que interessa a esse projeto.

O primeiro artigo, “O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática: problematizações acerca da educação matemática para alunos/as surdos/as bilíngues”, de Fernando Henrique Fogaça Carneiro, mestre e doutor, com

dedicação em estudos surdos, estudos culturais em educação e educação matemática, e Fernanda Wanderer (2020), mestre e doutora em educação, vinculada à linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, apresenta resultados de suas pesquisas de educação matemática para alunos/as surdos/as bilíngues que se encontram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A parte autora usou o campo da Etnomatemática na construção do artigo, documentos de uma instituição que oferece o ensino bilíngue, com as palavras-chave: Alunos/as surdos/as; Educação Matemática; Foucault.

O artigo “A Imagem no Contexto Pedagógico: O artefato visual para os surdos”, de Maria Aparecida Vieira de Melo, mestra e doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba, e Ricardo Santos de Almeida (2020), mestre e doutorando em educação pela UFSM, apresenta a importância da educação visual diante da aprendizagem dos/as surdos/as. Em sua investigação, analisam artefatos visuais no processo de ensino-aprendizagem e a dimensão epistemológica, pauta-se em saber como a educação visual promove a aprendizagem dos surdos, baseados em autores que dialogam sobre a educabilidade do olhar e pedagogia crítica da visualidade. Assim ressaltam que, para os/as surdos/as a educação visual é “preponderante” necessária, juntamente com a adaptação dos materiais didáticos e formação continuada específica para os/as professores/as diante do ensino imagético.

Para Meire Aparecida Lóde Nunes, mestra e doutora em educação pela Universidade Estadual de Maringá e Terezinha Oliveira (2020), mestra e doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no artigo “Imagem e educação: um estudo sobre a potencialidade educativa das imagens por meio da compreensão de imago e sua influência no exercício do pensar”, em uma reflexão do uso de imagens como ‘elemento educativo’, apresenta pontos da importância das imagens na comunicação entre as pessoas, sendo interlocutoras de ideias e informações. O texto debate que a imagem apresenta relevância no campo educacional, mas é pouco explorada, especialmente, o uso das imagens como recursos pedagógicos em outros momentos sociais, apresentando vínculo com a formação humana. As autoras consideram, em suas reflexões: imagem material, imagem como imaginação e imagem como semelhança divina e a abordagem com princípio teórico nos fundamentos de Aristóteles que permite apreender a imagem como um processo mental e social, assim buscando a imagem como recurso educativo.

A pesquisa “Livros de imagens: entre limites e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças”, de Auricélia Aguiar Silva, pedagoga, especialista em língua de sinais e mestranda em formação docente e práticas educativas pela Universidade Federal do

Maranhão; Viviane Silva dos Santos Lucena, graduada em pedagogia, especialista em literatura e ensino pela Universidade Federal do Maranhão; Welington Santos Silva, pedagogo e especialista em língua brasileira de sinais e metodologia do ensino superior pela Universidade Federal do Maranhão; Francisco de Assis Carvalho de Almada (2021), mestre em desenvolvimento ambiental, doutorado em educação pela faculdade de filosofia e ciências da Universidade Estadual Paulista, apresenta uma abordagem sobre o livro de imagem e sua posição como instrumento metodológico diante do ensino-aprendizagem de crianças, contribuindo para trabalho docente no processo de ensino. Os/As autores/as analisaram dois livros de literatura infantil e suas imagens que envolviam o cotidiano e por fazerem parte dos livros utilizados na rede pública de ensino. A fundamentação teórica utilizada foi pautada em autores do campo da educação que orientam o desenvolvimento da criança por meio da linguagem e leitura, tendo visualizações de imagens como base.

Ao seguir um enfoque local, conduzimos uma pesquisa nas teses e dissertações disponíveis no PPGEDU, com o intuito de identificar trabalhos relacionados à temática proposta neste estudo. É importante ressaltar que, inicialmente, não encontramos teses publicadas na página do Programa. Isso se deve ao fato de que o Doutorado em Educação é um curso recente, cujas defesas de teses estão apenas começando neste período.

Quanto às dissertações de mestrado, localizamos o texto de Angélica Pozzer (2015), intitulado “A Inclusão de Alunos Surdos em Escola Regular e os Desafios para a Formação de Professores”, o qual propôs uma ferramenta de apoio pedagógico para escolas regulares que adotam a educação inclusiva, com foco na inclusão de alunos/as surdos/as. O objetivo principal foi investigar como uma apostila alternativa de LIBRAS poderia auxiliar na formação de professores/as responsáveis pela inclusão desses/as alunos/as. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica bibliográfica e qualitativa, partindo do pressuposto de que as dificuldades de inclusão são prevalentes em diferentes níveis de ensino. Foram exploradas questões sobre o ensino de uma segunda língua em ambientes de educação inclusiva, destacando estratégias e habilidades necessárias tanto para professores/as quanto para alunos/as surdos/as. Apesar das condições ideais serem escassas no atual sistema escolar, a dissertação buscou problematizar a temática e promover a proficiência em LIBRAS não apenas para alunos/as surdos/as, mas para toda a comunidade escolar.

5. SURDEZ: ASPECTOS CONCEITUAIS E FÍSICO-BIOLÓGICOS

Este capítulo aborda a surdez não apenas como uma deficiência sensorial, mas como um fator que pode influenciar significativamente o aprendizado e a interação social. Estudar a surdez sob essa perspectiva é fundamental para entender os desafios enfrentados por pessoas surdas e para desenvolver estratégias educacionais e sociais mais inclusivas e eficazes. O capítulo explora desde os principais conceitos e bases teóricas até as causas físicas e biológicas da surdez, bem como as suas relações com a linguagem.

Primeiramente, será apresentado um panorama teórico para situar a problemática de estudo, utilizando autores como Romeu Kazumi Sasaki (2010) e outros estudiosos que discutem a importância da inclusão e da comunicação na educação, também Vygotsky (1989), que oferece uma compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem e suas implicações cognitivas. Em seguida, será explorada a etiologia da surdez, com base em estudos de autores/as como Oliver Sacks (2010) e Harlan Lane (1992), que abordam as diversas causas e compreensões físico-biológicas.

O sistema auditivo e as causas clássicas de surdez serão detalhados, utilizando recursos de anatomia e fisiologia auditiva, fundamentados em obras de autores como Jack Katz. Finalmente, serão discutidas as relações entre surdez e linguagem, com base em pesquisas de linguistas e psicólogos, como Noam Chomsky e Stephen Pinker, que explicam como a perda auditiva pode impactar o desenvolvimento linguístico e a interação social. O objetivo deste capítulo é oferecer uma visão abrangente e multifacetada da surdez, destacando a importância de abordagens interdisciplinares para melhorar a inclusão e a qualidade de vida das pessoas surdas.

5.1. Para situar a problemática de estudo: principais conceitos e bases teóricas

Considera-se “[...] pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS” (Brasil, 2005, s/p). Para Harlan Lane (1992), especialista na pesquisa sobre a cultura surda e língua gestual, as pessoas com surdez tendem a criar valores morais e éticos adquiridos pela percepção visual, essa experiência está enraizada na cultura, história e identidade. De acordo com as professoras e pesquisadoras Karin Lilian Strobel e Sueli Fernandes (2008, p. 38), “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os

sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de sua subjetividade”.

Gladis Teresinha Taschetto Perlin, doutora em educação e pós-doutorada em educação, e Wilson de Oliveira Miranda (2003, p. 218), doutor em educação, afirmam que a “Experiência visual significa a utilização da visão em (substituição total à audição), como meio de comunicação”. Para Carlos Bernardo Skliar (2013, p. 28), fonoaudiólogo e doutor em ciências da recuperação humana, “a surdez é uma experiência visual [...], e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual”. Rossi (2009) nos leva a uma reflexão sobre as imagens, segundo o autor, a imagem surge na nossa frente como um quebra-cabeças e se tenta inferir a ela significados estéticos ou conceituais, pois ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que estamos interpretando, assim dialogamos, tacitamente, com ela, buscando compreendê-la.

A imagem pode apresentar variadas mensagens, compete ao seu leitor, à sua leitora, analisá-las. As imagens precisam ser interpretadas e não apenas contempladas, buscando ir além do que elas aparentemente mostram (Rossi, 2009). Isso significa hermenêutica, interpretação e, nessa compreensão, para Perlin e Miranda (2003, p. 218), a partir da “experiência visual surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. A Língua de Sinais é parte integrante e essencial do sujeito surdo.

De acordo com José Carlos Libâneo (1994, p. 70), doutor em filosofia e história da educação, “a atuação da escola consiste na preparação do/a aluno/a para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Assim questiona-se: A escola tem buscado oferecer um ensino que possibilite aprendizado da Língua de Sinais e Língua Portuguesa a seus/suas alunos/as surdos/as, considerando suas necessidades educacionais especiais de aprendizado, pautados na visibilidade?

Ronice Muller de Quadros (2004), doutora, professora e pesquisadora, aponta a necessidade e a importância da reestruturação curricular diante da Língua de Sinais. Ao defender um currículo escolar organizado em torno do aspecto visual, para que possa possibilitar um ensino-aprendizado significativo ao/à aluno/a surdo/a. Quando a escola deixa de fazer concessões, tanto metodológicas quanto curriculares, diante das necessidades educacionais especiais de aprendizado, a escolaridade é comprometida (Lacerda, 2000b). Nesse debate, os PCNs (Brasil, 1998, p. 23) enfatizam que:

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

Seguindo os estudos de Antônio Flavio Barbosa Moreira, doutor em educação, e Vera Maria Ferrão Candau (2007), pedagoga, doutora e pós-doutora, buscamos a reflexão escolar diante das intenções do Currículo e a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem diante de cada necessidade especial de aprendizado, pensando no sujeito surdo/a e na sua identidade visual, contemplando o currículo como “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Desse modo,

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais. [...] é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

O currículo presente no projeto pedagógico da escola pode ser meio de exclusão quando o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a não acontece. Segundo Reily (2015), pessoas com diferentes necessidades especiais podem ser favorecidas quando a escola faz adequações baseadas na visualidade em seu currículo.

Entre as pessoas que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente citamos: alunos surdos ou alunos com distúrbios linguísticos, alunos com deficiência mental não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora usuários de sistemas de comunicação pictográficas, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, e outras (Reily, 2015, p. 26).

Diante da ausência de conhecimento e um currículo voltado à surdez e suas implicações educacionais, Reily (2015) esclarece que é comum a escola considerar que no período de aquisição da escrita a imagem é indispensável. Porém, com o domínio da escrita pela criança, as imagens devem ir gradualmente cedendo seu espaço para a escrita, ao ponto de não fazer parte dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Devido à prática de substituição gradual das imagens pela escrita percebemos, na escola contemporânea, o uso e a presença em maior proporção da escrita em comparação ao uso e a presença das imagens. Essa ação contribui, mesmo sem a intenção, por dar à escrita maior importância que as imagens. Em contrapartida, as imagens e todo e qualquer recurso que contribua para seu uso possibilitam interatividade com diversos conhecimentos no ambiente escolar. A imagem produz e divulga conhecimento.

O mundo atual se caracteriza por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir os seres, sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o/a aluno/a desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (Brasil, 1997, p. 45).

Um dos preceitos da inclusão é que os/as alunos/as especiais, neste caso os/as surdos/as, tenham aulas desenvolvidas e adequadas a suas necessidades. A escola deve, então, adaptar-se às suas necessidades. Mas a realidade é outra, o/a surdo/a enfrenta uma imposição que o/a leva a se adaptar ao processo de ensino centrado na fala e na escrita, por pertencer a uma minoria linguística. A distância entre a teoria, leis e a realidade que é aplicada nas escolas regulares com alunos/as surdos/as inclusos/as são enormes, de acordo com Ângela Carrancho da Silva (2005, p. 43), doutora em educação, ciência e tecnologia, para quem,

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que muitos surdos, ao concluir sua escolarização básica, não são capazes de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que essa lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

O uso do visual, seja como estratégias visuais, recursos visuais e/ou leituras de imagens, precisa deixar de ser apenas o apoio usado pelos/as educadores/as e a escola. O visual precisa ser o ponto central, essencial no ensino de pessoas surdas. Tatiana Bolivar Lebedeff (2017, p. 248), doutora em psicologia do desenvolvimento, esclarece que “os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes”. O que as pessoas surdas querem é um ensino pensando a sua surdez, que lhes proporcione aprendizado centrado no visual, com uso da sua língua materna, a LIBRAS, acompanhado da presença da intérprete. Compreendemos que a escola deve estar aberta e disposta a conversar sobre a teoria e a prática em busca de um ensino concretamente significativo com condições de proporcionar adequações diante das necessidades de seus/suas alunos/as surdos/as ou aluno/a que apresente qualquer outra necessidade educacional especial de aprendizagem.

A compreensão do/a educador/a de que os/as surdos/as percebem o mundo pela visão, que o/a aluno/a surdo/a aprende por uma via diferente, segue na reflexão de Reily (2003, p. 164), para quem “cabe aos educadores envolvidos com a escolarização do surdo refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento”. A imagem precisa deixar de ser algo usado para decorar ambientes e ser usada para instruir o pensamento. Está presente em

todos os âmbitos do conhecimento. O MEC orienta o atendimento aos/às alunos/as surdos/as desde seu ingresso na Educação Infantil e alerta que:

Os alunos surdos se baseiam mais nas pistas visuais que nas auditivas. A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno. Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da Língua de Sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado (Brasil, 2006a, p. 49).

Angélica Bronzatto de Paiva e Silva, psicóloga e doutora em saúde da criança e do adolescente, e Maria Cristina da Cunha Pereira (2003), doutora em linguística, em suas pesquisas apresentam que os/as professores/as da escola regular apresentam necessidades de instrução e formação para receber aluno/a surdo/a, quando o recebem sem o devido preparo, acabam por formular ideias confusas e equivocadas acerca da surdez e do indivíduo surdo, desconhecendo sua potencialidade, cultura e direitos entre outros.

Para Paulo Ramos (2008, p. 17), pedagogo, “a formação docente deve se adequar ao novo tempo e à nova escola que está sendo desenhada pelas transformações que se implementam”. Diante dessa adequação “ao novo tempo e à nova escola”, o/a docente proporciona formação aos/às alunos, independente se surdos/as, ouvintes ou outras necessidades especiais. A preocupação em conhecer as necessidades do/a aluno/a vem de longa data. Não é de hoje que conhecer o/a aluno/a e suas necessidades é essencial. De acordo com José Cerchi Fusari (1990, p. 47), pedagogo e doutor em educação,

Faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.

Outro aspecto necessário por parte do/a educador/a é seu envolvimento na elaboração do currículo escolar. Moreira e Candau (2007, p. 19) entendem que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula”. Skliar (2013, p. 28) defende que não se pode exigir e nem submeter que as crianças surdas apresentem ou tenham uma disciplina em relação à mente e ao corpo semelhante às crianças ouvintes, uma vez que as ouvintes têm e vivem experiências auditivas. Assim, o autor propõe a necessidade de análise diante dos espaços, metodologias, comportamentos e posturas para que estejam de acordo com as especificidades do/a aluno/a surdo/a, e defende uma escola idealizada pelos

sujeitos surdos, que faça a organização de fatores linguísticos, culturais e de identidades para surdos/as (Skliar 2013, p. 25).

Reily (2015, p. 169) enfatiza que “a imagem visual é um veículo sígnico, da mesma forma que a escrita, a música ou a linguagem oral”, quando utilizada, ela pode transmitir “conhecimento de alta e baixa qualidade”. Em outro momento, Reily (2003, p. 169) ensina que a “figura visual tanto a representação abstrata quanto a figurativa pictográfica” possibilitam a transmissão de conhecimento para o/a aluno/a surdo/a e o pleno desenvolvimento de seu raciocínio. A autora ressalta que o aprendizado tanto do/a aluno/a surdo/a da rede regular de ensino ou o que frequenta instituição de educação especial, deve passar pelo visual. Segundo a autora os/as educadores/as precisam refletir constantemente sobre o papel dos recursos visuais e como eles podem contribuir no desenvolvimento das áreas do conhecimento, pois o “[...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual. Daí decorre a importância de os/as educadores/as compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (Reily, 2003, p. 169).

Moreira e Candau, (2007, p. 19) reforçam novamente a importância de uma reflexão, conscientização e ação por parte do/a educador/a quando afirma que “daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”. O envolvimento do/a educador/a e sua ação diante das possibilidades de um ensino visual fará diferença na aquisição dos conteúdos pelos/as alunos/as surdos/as. Diante disso, Reily (2015) nos apresenta tipos de imagens, como fotografia, pintura, desenho, gravura, esquema, ilustração e gráfico, possíveis de serem utilizadas em sala de aula e outros ambientes escolares.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB)o:

[...] processo educacional escolar, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Brasil, 2001, s/p).

As DNEEEB mostram a necessidade de a proposta pedagógica integrar as especificidades do/a aluno/a, gerando efeitos positivos. Fernandes (2006) apresenta algumas possibilidades que contribuem para resultados positivos, como possibilitar formação de duplas, grupos ou círculos, para que o/a aluno/a surdo/a possa observar a interação em sala, “Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à Língua de Sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojeter etc.)” (Fernandes, 2006, p.

9). O autor sugere que o/a educador possibilite ao/à aluno/a atividades que exijam níveis de dificuldade de desempenho e expressão variados, como entrevistas, pesquisas e atividades de desenhos, maquetes, dramatização entre outros.

Fernandes (2006) incentiva o uso de estratégias visuais e complementa que há a necessidade de desenvolver interação entre educadores/as que fazem parte do processo de ensino regular e da educação especial, como “orientações sobre formas de comunicação/interação com os/as alunos/as surdos/as, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros” (Fernandes, 2006, p. 9). A inclusão dos recursos visuais no uso variado de táticas metodológicas possibilita um aprendizado significativo, já que o canal visual primordial aos/às surdos/as foi priorizado. Para Clarisse Alabarce Nery e Cecília Guarnieri Batista (2004), psicólogas e doutoras em Psicologia,

Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento. Além destas funções, a imagem favorece um pensamento relacional, utilizando os elementos visuais para estabelecer relações e comparações. (Nery; Batista, 2004, p. 290).

Será possível avançar mais nas questões de ensino dos/as surdos/as se os/as professores/as conseguirem, como diz Jose Manuel Moran (2008, p. 5), doutor em ciências da comunicação, “adaptar os programas previstos às necessidades dos/as alunos/as, criando conexões com cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação”.

Os resultados do uso de imagens e recursos visuais, segundo Carla Viana Coscarelli (1998), doutora em estudos linguísticos, pós-doutora em ciências cognitivas, causam estímulo nos/as estudantes, como interesse no aprendizado, despertam a busca por mais informações e desenvolvimento intelectual. Os recursos visuais prendem a atenção dos/as alunos/as, pois estamos na era da interatividade. Tanto as imagens ou recursos usados para expô-la devem provocar no/a aluno/a a construção do conhecimento, da análise, da crítica, provocando a junção de conhecimentos já adquiridos em busca de novos. De acordo com Marco Antônio Moreira (1990, p. 9), doutor em ensino de ciências, “Lembre-se que a imagem deve ter poder de síntese”.

Para que seja possível um aprendizado com apropriação, o planejamento é primordial e deve envolver as várias áreas do conhecimento. Assim, o conteúdo associado à métodos diferenciados poderá construir conhecimento diante das capacidades de aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. Parece ser nesse sentido que os PCNs ressaltam que

[...] habilidades e competências se concretizam em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade [...], podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. Forma e conteúdo são, portanto, profundamente interdependentes e condicionados aos temas a serem trabalhados (Brasil, 1999. p. 231).

Constitui a prática docente conhecer o/a aluno/a, compreender se tem necessidades especiais de aprendizado, planejar o que ensinar e como ensinar. Para isso, é necessário que o/a professor/a esteja voltado à pesquisa. Entendemos que em todo o processo de conhecer e compreender o/a aluno/a, o/a professor/a se torna aprendiz e, em sequência, irá mediar o aprendizado. No ambiente escolar o/a aluno/a passa a maior parte do tempo com os/as professores/as. Isso proporciona aos/às professores/as, conhecer o/a aluno/a, seu perfil, metas e objetivos que contribuam para avanços no desenvolvimento do ensino-aprendizado de cada um/uma. A participação do/a professor/a no processo de adaptações do currículo e da proposta pedagógica escolar pode render resultados positivos tanto na formação escolar dos/as alunos/as surdos/as, como em outros/as com necessidades especiais de aprendizado.

5.2. Etiologia e compreensões de horizonte físico-biológicos

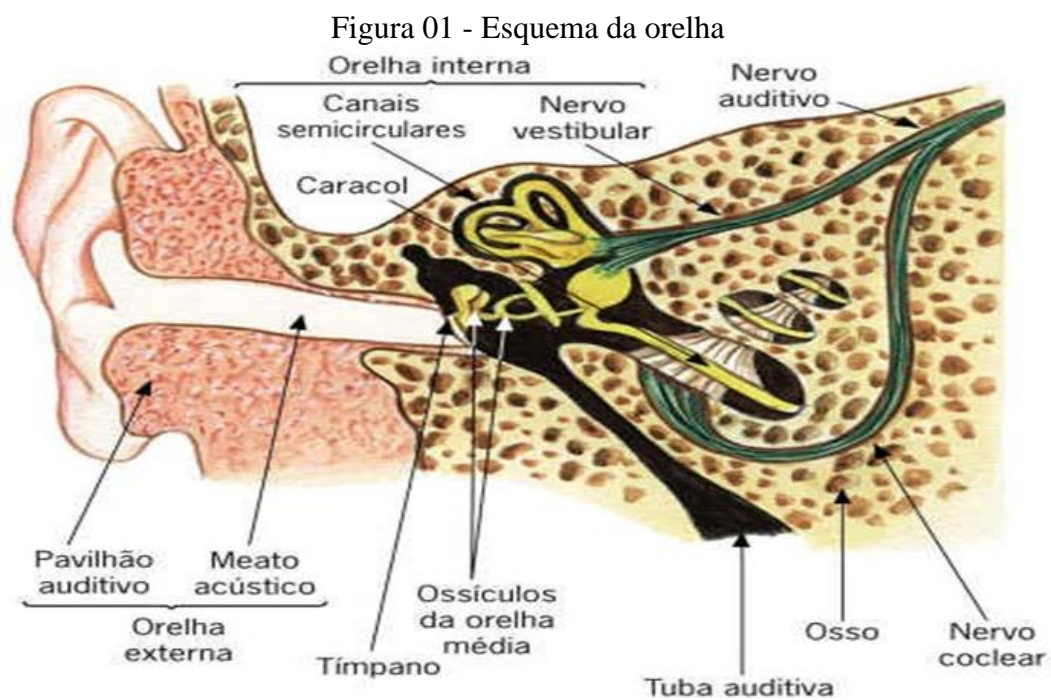
Em busca de compreender o sujeito surdo/a e contribuir com sua aprendizagem, é imprescindível conhecer sobre perda auditiva e como funciona o sistema auditivo. O sistema auditivo é considerado essencial para o crescimento do ser humano, pois os sons captados pela audição auxiliam no desenvolvimento da linguagem, formando o diálogo e o entendimento entre os indivíduos. Nesse aspecto, segundo as doutoras e fonoaudiólogas, Maria Francisca Colella dos Santos, Maria Cecilia Marconi Pinheiro Lima, e Tereza Ribeiro de Freitas Rossi (2003, p. 17):

A audição é o meio pelo qual o indivíduo entra em contato com o mundo sonoro e com as estruturas da língua que possibilitam o desenvolvimento de um código estruturado, próprio da espécie humana. A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres, e a audição participa efetivamente dos processos de aprendizagem dos conceitos básicos, até a leitura e a escrita. Além disso influi decisivamente nas relações interpessoais, que permitirão um adequado desenvolvimento social e emocional.

A audição liga o indivíduo ao mundo externo, pois ao ouvir, este interpreta, reage e interage com aqueles a sua volta. Ela, como ressalta Lisiane Nunes de Jesus (2009, p. 18), pedagoga e especialista em educação inclusiva, é um dos nossos sentidos, “assim como a visão, o tato, o paladar e o olfato. Através da audição somos capazes de ouvir um grito de socorro, o

choro de um bebê, a música no rádio e o barulho do avião. Mas também é o principal meio pelo qual a fala e a linguagem são desenvolvidas”.

O sistema auditivo, de acordo com Stuart Hall (2006), teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano, segue sua própria sequência de desenvolvimento. Segundo explica, na décima quinta semana de gestação a estrutura da cóclea está formada e é ativada na vigésima semana gestacional.



Fonte: Silva Junior e Sasson (2015).

Conforme explica o Ministério de Educação, cada parte do ouvido tem sua estrutura e função no processo auditivo:

- Ouvido externo: é composto pelo pavilhão auricular e pelo canal auditivo, que é a porta de entrada do som. Nesse canal, certas glândulas produzem cera, para proteger o ouvido.
- Ouvido médio: formado pela membrana timpânica e por três ossos minúsculos, que são chamados de martelo, bigorna e estribo, pois são parecidos com esses objetos. Em contato com a membrana timpânica e o ouvido interno, eles transmitem as vibrações sonoras que entram no ouvido externo e devem ser conduzidas até o ouvido interno.
- Ouvido interno: nele está a cóclea, em forma de caracol, que é a parte mais importante do ouvido: é responsável pela percepção auditiva. Os sons recebidos na cóclea são transformados em impulsos elétricos que caminham até o cérebro, onde são ‘entendidos’ pela pessoa (Brasil, 2000, p. 6).

Romeu Kazumi Sasaki (2010), conhecido como “pai da inclusão” apresenta uma classificação em graus para a perda auditiva, sendo esta medida em decibéis (dB) - que representa a unidade de medida do som - e Hertz - que é a unidade de medida da frequência do

som. Segundo o autor, a deficiência auditiva leve é aquela em que o indivíduo apresenta insuficiência de ouvir sons abaixo de 30 decibéis; a deficiência auditiva moderada apresenta insuficiência de ouvir sons abaixo de 50 decibéis; já a severa apresenta insuficiência de ouvir sons abaixo de 80 decibéis e; profunda que apresenta ausência da capacidade de ouvir.

O sujeito que apresenta a surdez leve ou moderada não tem impedimentos de se expressar oralmente e de perceber a voz humana. Diante do quadro de uma surdez severa e profunda o sujeito apresenta impossibilidade do entendimento da voz humana e aquisição da linguagem oral. Assim sendo, a Legislação Brasileira definiu, no Decreto-Lei n. 5.626/2005, surdez e Deficiência Auditiva da seguinte forma:

Art. 2º - 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).

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, s/p).

Os fatores que desencadeiam a surdez são diversos, podendo estar relacionados à gestação e acidentes, sendo importante conhecer suas causas, por isso, serão abordados a seguir.

5.3. Sistema auditivo e causas clássicas de casos de surdez

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o número de pessoas, no Brasil, com algum grau de deficiência auditiva ultrapassa os dez milhões. A deficiência auditiva é oriunda de diferentes fatores. Para alguns estudiosos (Brasil, 1999; Sasaki, 2010), a audição é perdida de duas formas: perda auditiva condutiva e perda auditiva neurossensorial. A perda auditiva condutiva se dá quando a lesão ocorre na orelha externa ou orelha média, que são as responsáveis por transportar o som para a orelha interna. Nesse caso, as causas estão relacionadas a fluido na orelha, acúmulo de cera, uma infecção, defeito genético ou tímpano perfurado, provocando a impressão de orelhas tampadas. Aqui, o tratamento dado é a cirurgia. A perda de audição neurossensorial acontece quando as estruturas da orelha interna são afetadas, abrangendo lesões na cóclea; entre as possíveis causas estão acúmulo de fluido na orelha interna, ruídos altos, infecções, traumatismo craniano, problemas genéticos e decorrência do envelhecimento (Brasil, 1999).

A surdez, de acordo com Claudia Aparecida Valderramas Gomes (2000), psicóloga e doutora em educação, pode ocorrer em todas as fases da vida, seja a fase uterina ou adulta, podendo ser congênita - surdez ocorrida no período gestacional, levando o indivíduo a nascer

surdo, sendo pré-lingual, pois ocorreu antes que a criança tivesse a aquisição da linguagem - ou adquirida - quando a perda da audição ocorre em algum período da vida, podendo ser pré (antes da aquisição da linguagem) ou pós-lingual (depois da aquisição da linguagem).

Conforme o Ministério da Educação, os fatores causadores da surdez podem ocorrer no período pré-natal, perinatal e pós-natal (Brasil, 2006b). A surdez no período pré-natal está associada a doenças que afetam o sistema auditivo, adquiridas pela mãe durante a gestação, como a rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus; além disso, alterações endócrinas, bacterianas, uso ou exposição a medicamentos ototóxicos – medicamentos que possuem em sua composição substância que podem prejudicar o ouvido e, portanto, a audição - fazem parte das causas (Brasil, 2000).

Ademais, os fatores genéticos também podem desenvolver a deficiência auditiva na fase pré-natal, principalmente no que se refere ao gene produtor da proteína conexina 26. Conforme o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),

A deficiência auditiva isolada, de origem genética, pode ser provocada por vários genes diferentes. Os genes, constituídos de DNA, são responsáveis pela produção das proteínas necessárias ao organismo. Assim, alterações em um gene provocam alterações na proteína correspondente e impedem que ela desempenhe sua função. A proteína *conexina* 26 é essencial para o funcionamento normal do ouvido; sabemos hoje que alterações no gene responsável pela produção dessa proteína são a principal causa de surdez de origem genética (INES, 2002, p. 75).

Dados explicam que ocorre mutação quando se tem alterações na estrutura dos genes e que existem genes que apresentam regiões frágeis, na conexina 26 há um desses pontos frágeis, no qual ocorre uma mutação chamada 35deLG³, estando a surdez de alguns indivíduos associada a mutação (INES, 2002). Nesse caso, a detecção é feita por meio de teste de sangue em laboratório, podendo ser feita em qualquer fase da vida; os recém-nascidos podem se aproveitar o teste do pezinho e colher o sangue, esse teste não exclui possibilidades de surdez por outras causas, ficando ele exclusivo para a detecção da mutação 35deLG (INES, 2002).

No período perinatal, que corresponde a momentos antes do nascimento e se estende até o oitavo dia de vida do bebê, a surdez pode ser gerada por trauma (uso inadequado de fórceps, parto rápido ou demorado), por partos prematuros e a anóxia cerebral - falta de oxigênio no cérebro, que danifica o sistema auditivo (Brasil, 2006a). A surdez no pós-natal - período depois do oitavo dia de vida, ao longo da vida até a idade avançada - pode ser gerada por ruídos, pelo

³ A mutação chamada *35delG* é uma alteração genética que ocorre em um gene chamado GJB2, envolvido na produção de uma proteína chamada conexina 26. Essa mutação é associada a casos de surdez hereditária não sindrômica, ou seja, surdez que não está ligada a outras características físicas ou condições de saúde. Quando essa mutação está presente, pode levar a uma diminuição na função do gene GJB2, afetando a capacidade das células auditivas de transmitir sinais elétricos, resultando em perda auditiva (Green *et al.*, 2009).

uso ou exposição a medicamentos ototóxicos, por infecções bacterianas (meningite, encefálico), virais (sarampo, meningite, caxumba), traumas causados por acidentes (crânio encefálico) e acidentes (Brasil, 2006a).

Em todos os casos, o diagnóstico deve ser o mais precoce possível para que o tratamento seja eficaz, vindo a evitar a surdez.

5.4. Diagnósticos tradicionais da surdez e impactos na família

O diagnóstico da surdez precisa ser feito o mais precocemente, devido ao impacto causado no indivíduo quanto à aquisição e desenvolvimento do aprendizado e da linguagem oral, conforme o nível de surdez detectado. Após o nascimento, os pais devem ser orientados a buscar um médico especializado para realizar o diagnóstico que descarta a surdez ou a confirmam (Brasil, 2001). Grande “[...] parte do fracasso escolar de surdos pode estar relacionado ao diagnóstico e intervenção bastante defasados. A detecção tardia vem sendo alvo de grande preocupação dos profissionais e educadores de surdos em todo o mundo” (INES, 2002, p. 54).

Diante do diagnóstico de uma perda auditiva e o grau, a família deverá ser orientada com informações que vão desde atendimento com médicos especialistas, fonoaudiólogos até psicólogos, de modo a garantir que o desenvolvimento social, psíquico e cognitivo da criança não seja prejudicado (Brasil, 2001).

Na busca do tão necessário diagnóstico, o médico especialista otorrinolaringologista investiga vários pontos, passando pelo histórico familiar e pessoal do paciente, como também alguns testes auditivos e exames que, em conjunto, determinam se o indivíduo tem alguma perda auditiva e qual o grau dessa perda. Silva, Kauchakje e Gesueli (2003, p. 21) explicam que “a triagem Auditiva Neonatal é o procedimento inicial da avaliação da audição e seu resultado norteia os outros procedimentos que deverão ser adotados”, as orientações acerca dessa triagem são importantíssimas nos primeiros dias de vida.

Em recém-nascidos, um dos exames para avaliar a função auditiva é o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (EOA), conhecido como Teste da Orelhinha, que permite saber se o bebê ouve nos primeiros dias de vida. O teste da Orelhinha é rápido, tem duração média de dez minutos, indolor e o resultado é apresentado logo após a sua conclusão, não apresenta contraindicações. Para a realização do teste é usado equipamento digital com tecnologia avançada, que produz estímulos sonoros de fraca intensidade para obter reações do ouvido do bebê (INES, 2002).

Por meio do Decreto-Lei n. 12.303/2010, artigo 1º, é “obrigatório à realização gratuita do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas, em todos os hospitais e maternidades, nas crianças nascidas em suas dependências” (Brasil, 2010, s/p), embora os números de surdez tardia detectada aponte que há casos em que esse exame não é feito nos primeiros dias de vida, nem nos primeiros anos de vida.

Os médicos aconselham que se faça o teste antes da alta hospitalar, ou no máximo até 28 dias de vida, pois após esse prazo o bebê tem aumento de suas atividades motoras, dificultando o teste. Nos casos em que o ouvido do bebê não tenha tido respostas de reações aos estímulos sonoros, o otorrinolaringologista orientará os pais quais os exames que necessitam ser feitos para esclarecer se o diagnóstico é provisório ou definitivo.

Os testes subjetivos de avaliação auditiva se alteram de acordo com a idade do paciente. Em crianças, o audiologista observa fatores como atitudes emocionais, prontidão neurológica, relacionamento social e afetivo, e seguem na sua Divisão de Audiologia os seguintes testes: Audiometria comportamental, composta de Instrumentos sonoros e Jogos Sonoros Dr. Lucien Moatti, *Kit* sonoro; Audiometria Lúdica Condicional composta de *Suzuki-Ogiba, Peep-Show*; Audiometria Tonal Liminar; Audiometria vocal ou Logoaudiometria; O exame mais comum é a audiometria, que avalia a audição periférica para obter limiares ósseos e aéreos; o audiômetro produz os estímulos sonoros em cabine acústica, sendo os resultados da capacidade auditiva apresentados em gráfico que recebe o nome de audiograma (INES, 2002).

Na atualidade, existem inúmeros equipamentos e processos para realizar o diagnóstico audiológico, como vimos anteriormente, os profissionais na área tem a incumbência de selecionar, de acordo com o caso, os melhores equipamentos e processos a serem utilizados em busca do diagnóstico. Destacamos que o teste da Orelhinha é uma conquista para a comunidade surda, que luta por melhorias e para a saúde auditiva, mas infelizmente o acesso de forma gratuita não é realidade em todo o território nacional.

Nem sempre a surdez é diagnosticada no período necessário. Isso porque, em alguns casos, não houve a presença de sintomas durante a gestação e após o parto não existiam fatores hereditários que gerassem a suspeita da surdez. Além disso, o Teste da Orelhinha, mesmo sendo obrigatório por lei, ainda não acontece dentro dos hospitais e maternidades no período de internação após o parto, em diversos casos; muitos recém-nascidos deixam as maternidades sem realizar o exame e seus pais sem as orientações para a busca de atendimento profissional para a realização do teste.

Ademais, a surdez é uma deficiência invisível, contribuindo ainda mais para seu diagnóstico tardio, já que ela não é percebida visualmente. Essa invisibilidade causa ao

indivíduo surdo/a abalos nos relacionamentos familiares e sociais pelo fato de não utilizarem do mesmo canal de comunicação (Silva; Kauchakje; Gesueli, 2003). Somado a isso, a lentidão do diagnóstico também perpassa, conforme ressaltam Silva, Kauchakje e Gesueli (2003), pelo tempo de assimilação que os pais e familiares precisam para lidar com sentimento de frustração, sendo algo natural, considerando que o esperado não ocorreu. Contudo, essa resistência contribui para que as famílias levem tempo para procurar os recursos necessários. Também há casos de hostilidade por parte de alguns pais em relação aos profissionais que comunicaram o diagnóstico de surdez, enquanto outros o aceitam prontamente. No entanto, mesmo dispostos a seguir as etapas necessárias, esses pais ainda enfrentarão desafios ao longo do processo.

Aliado a isso, outro fator que contribui para o diagnóstico tardio é o fato de que, comumente, crianças surdas emitem sons sem ter a consciência de fazê-los, o que faz com que a família não desconfie da surdez ou, ainda, resista a constatação, já que se subentende que se ela pode produzir sons ela também pode falar e conseqüentemente ouvir.

Em todos os casos, o diagnóstico tardio está extremamente vinculado à falta de informações e conhecimentos acerca dessa deficiência por parte da sociedade de um modo geral e, em particular, das famílias. Algo que pode mudar essa realidade é alargar o atendimento e aconselhamento para que incluam às famílias, gerando conhecimento e envolvimento dos componentes para que possam saber lidar com cada fase de desenvolvimento das crianças surdas.

Dentre as medidas a serem tomadas, nota-se a necessidade de que a equipe médica, independentemente de sua área de atuação, seja capacitada para orientar as famílias sobre o desenvolvimento infantil por completo, incluindo, especialmente, a orientação sobre a aquisição da Língua de Sinais por toda a família. Visto que, de acordo com Sueli de Fátima Fernandes, doutora em letras, e Laura Ceretta Moreira (2009), doutora em educação,

Quando há o diagnóstico da surdez pelo médico, é incomum que os pais sejam informados da necessidade de aprenderem a LIBRAS e exporem seus filhos, o mais rápido possível, a essa forma de comunicação, pelo contato com surdos adultos, que já dominam a Língua de Sinais (Fernandes; Moreira, 2009, p. 227).

As famílias, em especial os pais e as mães, precisam de toda a orientação e acompanhamento necessário sobre a surdez, para este processo é preciso ter profissionais capacitados que possam, com excelência, cumprir todas as fases, o que vai além do diagnóstico. Compreender o que se é esperado de cada parte é fundamental para que o processo tenha êxito. A família precisa ser orientada para compreender que a surdez não irá impedir que seu filho possa aprender e se desenvolver como toda criança, desde que sejam oferecidas condições

cognitivas necessárias desde os primeiros meses de vida, assim a criança surda completará seus estudos gozando de uma profissão e de interação social, constituirá sua própria família, tendo autonomia e independência.

5.5. Relações entre surdez e linguagem

A insuficiência auditiva, de acordo com Maria da Piedade Resende da Costa (2003), psicóloga, pedagoga e doutora em educação, não permite que os sons sejam conhecidos pelas pessoas que apresentam falta de audição e podem, conseqüentemente, mostrar dificuldades na comunicação oral. Para Nídia Regina Limeira de Sá (1999), doutora em educação,

Podemos definir uma pessoa surda como aquela que vivência um *déficit* de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem (Sá, 1999 p. 15).

Para Maria Cecilia de Moura (2011, p. 14), fonoaudióloga, “é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente”. Nessa perspectiva, Sacks (2010) aponta algumas questões que nos levam a refletir sobre a importância da língua e linguagem:

O que é necessário [...] para nos tornarmos seres humanos completos? O que denominamos nossa humanidade dependerá parcialmente da linguagem? O que acontece conosco se não aprendermos língua alguma? A linguagem se desenvolve de um modo espontâneo e natural ou requer contato com outros seres humanos? (Sacks, 2010, p. 23).

Silva, Kauchakje e Gesueli (2003, p. 41) apontam que existe um “período crítico para aquisição de uma língua”, fora desse período, os aspectos linguísticos estariam comprometidos. Essa aquisição é natural, conforme explica Moura (2011, p. 14), “é algo natural que encaramos como: é assim que as coisas são”, processo que acontece gradativamente, de acordo com o MEC (Brasil, 2004, p. 68) “As crianças aprendem língua como aprendem a andar. Ninguém lhes ensina a andar ou a falar”, a criança, desde que nasce, é exposta a linguagem pela audição, e vai dando sentido a tudo que ouve, por considerar que a criança vai desenvolver a fala, a família (ou responsável), desde primeiro contato com ela ainda bebê, pratica a fala e essa interação de forma natural, com o decorrer dos dias passa a ter reações e a linguagem é obtida e praticada sem esforços. Moura (2011, p. 16) completa que “mesmo aquilo que não é dirigido diretamente a ela, chega a seus ouvidos de forma incidental, fazendo com que ela aprenda e aprenda tudo

a sua volta”, assim a criança detém sem esforços os sons pelos quais vai sendo exposta e com eles amadurece sua compreensão do que a cerca.

Segundo Reily (2015), são necessárias práticas significativas para que haja o domínio de uma língua; a convivência com familiares adultos, pessoas próximas da família e outras crianças proporciona trocas com níveis variados de competência linguística. Maura Corcini Lopes (1997, p. 93), professora e doutora em educação, esclarece que “trocas que se estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos/as, amigos/as, professores/as e alunos/as influenciam decisivamente na forma de como as crianças surdas, no caso, tornam mais complexos seus pensamentos e processam novas informações”, essas trocas sociais são práticas significativas importantíssimas para o desenvolvimento cognitivo no processo da aprendizagem.

É fundamental que o sujeito surdo/a, de várias faixas etárias, tenha uma convivência em ambientes e espaços que possam proporcionar o contato com outros, para a aquisição da língua, troca de conhecimentos, cultura e tantas outras peculiaridades que a língua proporciona aos seus usuários, pois “para o sujeito surdo/a ter acesso às informações e conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo/a em que se usa a sua língua em comum: a Língua de Sinais” (Perlin; Strobel 2014, p. 26).

Diante do que foi exposto sobre a naturalidade do aprendizado da linguagem, ocorre a pergunta: como esse processo acontece para a criança surda?

O que é importante para nós aqui é compreender o que acontece quando a criança não ouve. Aquilo que se passa de forma natural com a criança ouvinte não se dá da mesma forma com a criança surda. Ela percebe o mundo e entende o que está acontecendo nele de forma muito concreta. Ela não consegue entender o que é transmitido pela linguagem, mesmo que ouça um pouco. Os surdos podem ouvir um pouco, muito ou quase nada, mas, de qualquer maneira, para eles o mundo dos sons e o mundo da linguagem são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte. Ela pode perceber um ou outro som, mas não poderá fazer as associações que a criança ouvinte faz de forma tão natural. A mãe, percebendo que ela não está se desenvolvendo da mesma maneira, pode desconfiar de que ela tenha problemas auditivos e começará a testá-la, e aquela relação que normalmente é tão natural entre mãe e filho será modificada. Um atraso de linguagem se coloca, e essa criança passará a não compreender o mundo da mesma maneira que a criança ouvinte o faz (Moura, 2011, p. 14).

A família é fundamental nesse processo que envolve o período do diagnóstico da surdez, a conscientização, a aceitação e a necessidade da aquisição de uma língua, no caso do/a surdo/a, a Língua de Sinais. Para Lacerda (2000a), por meio da Língua de Sinais a criança surda, além da aquisição da linguagem, pode compreender a si mesma e ao mundo. A Língua de Sinais possibilita uma ampliação e afinidades dos sujeitos surdos com o mundo, para que a ação

constitua aprendizagem é essencial que se tenha um convívio precoce com a LIBRAS e seus usuários natos.

A família poderá procurar ajuda médica e fonoaudiológica, mas mesmo com as estratégias modernas da medicina reabilitadora (aparelhos auditivos, implante coclear) a linguagem não se desenvolverá de forma natural. Serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que, mesmo quando têm bons resultados, demoram em surtir o efeito esperado: um desenvolvimento de linguagem completo, realizado por meio de relações naturais (Moura, 2011, p. 15).

A pessoa surda apresenta um modo distinto para adquirir uma língua, pois o/a surdo/a utiliza a visão ou tem pela visão sua percepção de mundo, a Língua de Sinais pode realizar essa ligação entre o indivíduo surdo/a e tudo que o cerca, pois a Língua de Sinais é eficaz e estruturada com níveis linguísticos de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia.

Moura (2011, p. 15) afirma que a Língua de Sinais cumpre “o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte”. De acordo com o MEC (Brasil, 2004, p. 78), “o primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visoespacial, que se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais”. A Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos ela é adquirida de maneira espontânea, seu domínio proporciona ao/à surdo/a desenvolvimento completo.

Assim, realçamos aqui a necessidade de que toda pessoa surda tenha o acesso e aprendizado da Língua de Sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS. O período idealizado para esse contato e aprendizado é os primeiros anos de vida. Skliar (2013, p. 27) reforça que “todas as crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”. Proporcionar essa interação com a comunidade surda e tudo que engloba esse processo de aquisição da língua é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de descoberta, acompanhamento e cuidados com o sujeito surdo.

6 EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS: AVANÇOS, DESAFIOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

*“A história dos surdos começa muda, apagada e triste”
(Sá, 1999, p. 71).*

Este capítulo examina a educação das pessoas surdas, abordando os avanços alcançados, os desafios enfrentados e a construção da identidade surda ao longo do tempo. O objetivo é fornecer uma visão histórica e crítica sobre os métodos de ensino adotados, as mudanças nas abordagens educacionais e o impacto dessas práticas na vida das pessoas surdas. Inicialmente, será traçada uma linha do tempo da educação das pessoas surdas, destacando as transformações e marcos importantes. Em seguida, serão discutidos os diferentes métodos de ensino utilizados historicamente, desde o surgimento do Método Oralista até as novas perspectivas sobre a Língua de Sinais e o Método da Comunicação Total. O capítulo também analisará o processo histórico da educação de pessoas surdas no Brasil, explorando as políticas e práticas adotadas no país.

A seção sobre Educação Inclusiva de Surdos/as abordará os esforços e desafios na implementação de práticas inclusivas, destacando a importância de reconhecer e valorizar a cultura surda como um caminho essencial para a inclusão. Por fim, serão discutidos os avanços no reconhecimento da identidade e cultura das pessoas surdas, enfatizando como esses aspectos são fundamentais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Os objetivos deste capítulo são oferecer uma compreensão da trajetória educacional das pessoas surdas; identificar os principais desafios e avanços no campo e; destacar a importância da construção da identidade surda para uma educação inclusiva e respeitosa das diferenças.

6.1 A educação das pessoas surdas ao longo do tempo

Para que possamos compreender o/a aluno/a surdo/a enquanto sujeito visual e a imagem com meio de aprendizagem e interação social, precisamos fazer uma breve trajetória em sua caminhada ao longo do tempo.

A história da educação de surdos é marcada por oscilações, sendo repleta de lutas, reviravoltas e avanços. Compreender essa trajetória, assim como as filosofias e métodos que contribuíram para desenvolver uma concepção de afinidade entre o envolvimento e a compreensão linguística dos surdos, é fundamental. Essa compreensão abrange tanto as condições de suas interações com outros indivíduos quanto o desenvolvimento de suas

habilidades cognitivas. Para que possamos compreender a atual fase do ensino e aprendizado do indivíduo surdo/a e a importância dos recursos visuais, precisamos viajar pela história da educação dos surdos. Conforme explica Sá (1999, p. 71),

A história dos surdos começa muda, apagada e triste. Começa semelhante à história de diversos segmentos minoritários de pessoas que se caracterizam por algum tipo de estranheza, como que denunciando a dificuldade que o homem tem de aceitar o diferente, o deficiente, o trabalhoso, o feio, o imperfeito.

São poucos os registros sobre a história dos surdos na antiguidade. De acordo com Goldbach (1997), os surdos eram vistos como primitivos e essa visão deu a ideia de que não poderiam ser educados. Os indivíduos com surdez não eram reconhecidos como seres humanos, como seres pensantes, isso se deve a maneira que se era interpretado a capacidade de raciocínio.

Nessa fase da história, o raciocínio era ligado ao ato de falar. De acordo com Sacks (2010, p. 25), nessa época tinham “a duradoura e equivocada ideia de os símbolos tinham que ser falados”, conseqüentemente, viam os surdos como pessoas incapazes de pensar e vistas como animais irracionais, incapazes, imbecis, anormais e até mesmo como doentes e, por haver a rejeição pela sociedade, era comum os casos de isolamento domiciliar e internações em asilos, no caso de famílias que tinham condições de manter as internações.

Segundo Sacks (2010, p. 20), os surdos na antiguidade eram considerados pela sociedade “incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante, lhes foram negados direitos humanos fundamentais”. Essa realidade durou milhares de anos, fazendo com que os surdos vivessem de maneira desumana.

Em outras regiões, por sua vez, os surdos não eram vistos assim, é importante apresentar essa trajetória usando as palavras de uma surda, já apresentada anteriormente, mas devido ao peso de seu conhecimento e luta em prol da educação de surdos no Brasil, faz-se necessário lembrar que, de acordo com a pedagoga, surda, especialista em surdez e doutora, Karin Lilian Strobel (2009), na Pérsia e Egito os surdos eram apreciados e privilegiados, pois na visão desses povos, o silêncio dos surdos significava que eles eram enviados por deuses e, por isso, eram respeitados e reverenciados, apesar disso, não viviam no meio social e continuavam sem receber instrução.

Na Grécia, havia um treinamento para os meninos atuarem no Exército, na proteção da *polis*, sendo que os que apresentavam inadequações ao nascerem eram mortos. Registros mostram que em 753 a.C., o Imperador Rômulo deu ordem para que após averiguar recém-nascidos que apresentavam inadequações, inclusive a surdez, deveriam ser mortos, e que não chegassem a três anos de idade.

De acordo com Strobel (2008, p. 42), “a presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos”, somente a partir do Século XV iniciaram indagações e pesquisas a respeito da surdez, as concepções da época apontavam o/a surdo/a como deficiente, doente do ouvido e precisava ser curado de tal mal para aprender a falar, ouvir e ser inserido no meio social. As famílias nobres da época, que tinham membros surdos, buscaram recursos para que eles fossem integrados ao meio social, garantindo-lhes o direito de receber e administrar as heranças familiares. Havia também, por parte da Igreja, grande interesse em ensinar aos surdos os sacramentos.

Para Sacks (2010), a concepção de que o pensamento e a fala deveriam estar associados era forte e, portanto, no Século XVI, a noção de que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras era revolucionária. Os sujeitos surdos começam a ser vistos pela sociedade da época como pessoas com direitos, deviam praticar, como todo cidadão, também os deveres. Mesmo não tendo escolas próprias para desenvolver pesquisas e ensinamentos, começaram a surgir professores/as que apresentavam métodos de ensino variados e voltados para educação de surdos. Entre os educadores, alguns fundamentavam apenas no ensino na linguagem oral, outros a Língua de sinais, criada pelos surdos ao longo das gerações, os que durante o ensino da fala e da escrita criavam códigos visuais que fossem suficientes para que houvesse um entendimento entre educador/a e aluno/a.

Por ser compreendida como doença, a surdez teve seus rumos e orientações educacionais traçados pela medicina. Segundo Strobel e Fernandes (2008), os registros nos mostram que no Século XVI, Girolamo Cardano (1501-1576), médico e matemático italiano, buscou meios de ensinar conhecimentos básicos a surdos pertencentes a famílias nobres, como a seu filho que era surdo, fato que os registros históricos da época procuram omitir.

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que ‘... a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo’. Ele utilizava a Língua de Sinais e escrita com os surdos. (Strobel, 2009, p. 19).

Com sua dedicação ao ensino de surdos, Cardano reconheceu que a surdez não impedia o aprendizado e que as pessoas surdas poderiam e deveriam exercer seus direitos de cidadania, como o de herdar bens familiares. Sacks (2015, p. 29) cita um trecho da fala de Cardano para evidenciar os pensamentos do médico sobre a surdez:

É possível dar a um surdo – mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...], pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Ricardo Ferreira Bento (2014, p. 31) relata que para o filósofo Sócrates (469-399 a. C) a linguagem e a comunicação não eram específicas da oralidade, segundo ele: “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?”, podendo assim haver comunicação sem oralidade.

6.2. Métodos de ensino no decorrer da história das pessoas surdos

Uma das perguntas feita com frequência pelos/as que pesquisam a origem da Língua de Sinais é: como se desenvolve a LIBRAS? Não se sabe ao certo como se originou, mas sua existência se deu pelo desejo dos surdos em externarem seus pensamentos, inquietações e desejos. Ao longo do tempo, observam-se diferentes estratégias para o ensino dos surdos. Dentre essas, podemos destacar a Datilologia, Oralismo, Comunicação Total, Língua de Sinais e seu reconhecimento como língua natural dos surdos e Bilinguismo.

6.2.1 Datilologia

A história nos apresenta uma resposta à pergunta sobre como se deu a origem da Língua de Sinais, essa resposta perpassa pela trajetória do monge Beneditino Ponce de Leon (1510-1584), que era surdo e vivia na Espanha.

Conforme Goldbach (1997), Ponce de Leon desenvolveu um método de ensino com o uso da datilologia (representação manual das letras do alfabeto). Esse método foi procurado por famílias nobres, pois de acordo com Moura (2000 p. 18), “A possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”, famílias essas que tinham enorme preocupação com o fato de seus filhos serem excluídos da sociedade e, perante as leis da época, não terem direito de decisão sobre a herança familiar.

Diante da situação, o monge passou a ter dedicação exclusiva ao ensino de surdos, passou a ensinar falar, ler e escrever e, conseqüentemente, também as doutrinas da igreja

católica. Assim, foi atribuído ao monge Leon a descoberta de que era possível o raciocínio e qualquer outro tipo de atividade a pessoas surdas, compreendendo que a escrita não está ligada a audição de palavras.

As tentativas e progressos em ensinar os surdos, possibilitar seu ingresso na sociedade e garantir seus direitos seguiram, outras tentativas de ensino surgiram, foi então que o Alfabeto Manual (Figura 02), em que um símbolo visual (sinal) substituísse as letras, foi criado pelo educador e pioneiro na educação de pessoas surdas, o padre Espanhol Juan Pablo Bonnet (1579-1633).

Figura 02: Alfabeto de Juan Pablo Bonnet



Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

O alfabeto manual Bonet foi um avanço na comunicação com os surdos na época, dando esperança a famílias que desejavam que o membro surdo fizesse parte da sociedade e, posteriormente, administrasse a própria herança. A partir do alfabeto manual passaram a ser

constantes as tentativas de desenvolver a educação dos surdos, pedagogos e interessados nesse processo passaram a elaborar métodos de ensino que serão apresentados a seguir.

6.2.2. Nascimento do Método Oralista e Nova Visão sobre a Língua de Sinais

Apresentaremos alguns dos educadores que marcaram a trajetória da educação dos surdos, possibilitando reflexões, mudanças e gerando avanços e retrocessos.

De acordo com Lacerda (1998), outros pesquisadores continuaram em busca de meios que possibilitassem o ensino-aprendizado do surdo, por volta do Século XVI os olhares sobre a educação de surdos cresceu, esse crescimento foi devido às famílias nobres estarem dispostas a investirem financeiramente na educação de seus herdeiros com surdez. Os educadores da época conseguiram progresso na educação dos surdos, diante de seus resultados mantinham segredo do método que haviam criado.

Era frequente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos. Cada pedagogo trabalhava autonomamente e não era comum a troca de experiências. Heinicke, importante pedagogo alemão, professor de surdos, escreveu que seu método de educação não era conhecido por ninguém, exceto por seu filho (Lacerda, 1998, p. 02).

Um pioneiro na educação de surdos foi o pedagogo Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), que dedicou tempo e interesse na educação de surdos, ele tinha fluência em Língua de Sinais, porém o seu objetivo era que seus/as alunos/as falassem. Conforme explica Moura (2000, p. 19) sobre as práticas desse educador, “Os sinais eram utilizados para instruções, explicações lexicais, conversações com alunos/as, até eles terem a capacidade de poder se comunicar oralmente ou pela escrita [...]”.

Outra referência no ensino de surdos foi Johann Conrad Amman (1669-1724). Amman era médico e acreditava que os surdos eram depositos das bênçãos de Deus, ele desejava que os surdos falassem. Ele entendia que o uso dos sinais era um obstáculo para o desenvolvimento da fala, embora usasse os sinais para que os surdos desenvolvessem essa habilidade e, conseqüentemente, para desenvolver o processo do pensamento.

O surgimento de interesse por parte de pedagogos na educação dos surdos causou uma mudança singela nas condições de vida dos que viviam nas grandes cidades, não apresentou mudanças nas dos indivíduos surdos que se encontravam no interior. Sacks (2010) relata que as condições das pessoas com surdez pré-linguística (ausência ou perda da audição antes do aprendizado da língua), antes de 1750, era uma calamidade. A autor destaca que devido a surdez pré-linguística, os surdos eram incapazes de falar, impossibilitados de se comunicar com a

família, ficaram restritos a usar apenas alguns sinais e gestos rudimentares, viviam sozinhos, não tinham contato nem com pessoas que também apresentavam surdez, destituídos do ensino e educação, não faziam ideia dos conhecimentos que o mundo apresentava. Sacks (2010), ao referir a esse período, ressalta que a sorte dos surdos era evidentemente ‘medonha’, muitos chegaram a viver de maneira miserável, obrigados a aceitar os trabalhos detestáveis que lhes eram oferecidos, classificados pela sociedade e a lei como tolos, estúpidos e com pouca inteligência.

O interesse pela educação dos surdos seguia de modo singelo, na Grã-Bretanha o educador Thomas Braidwood (1715-1806) se destacou em manter uma linha de ensino dos surdos voltado para o falar, pois acreditava que esse ato tornava o sujeito pensante. Thomas Braidwood fundou, na Grã-Bretanha, a primeira escola para pessoas surdas. Em seu método de ensino o alfabeto manual era usado com as duas mãos, palavras escritas juntamente com seu significado, com ênfase em sua pronúncia e o ensino e uso da leitura orofacial. Braidwood teve êxito em seu trabalho, isso lhe trouxe muitos benefícios financeiros. Ele passou a comercializar seu método de ensino, assim fez acordos com educadores que tinham interesse em aprender seu método, cobrando metade dos ganhos e o sigilo de como ensina aos surdos.

Moura (2000, p. 22) diz sobre esse momento da história que “podemos perceber [...] que o oralismo tinha como argumento aparente a necessidade de humanização do Surdo, mas que, na verdade, escondia outras necessidades particulares de seus defensores, que visavam o lucro e o prestígio social”, pois famílias abastadas empenhavam altos valores para que seus filhos surdos pudessem falar, ler, comunicar e serem capazes de administrar os patrimônios futuramente herdados.

O interesse na educação das pessoas com surdez fez com que discussões educacionais fossem feitas. Essas discussões tinham como fator primordial a língua, se o ensino e a aprendizagem deveriam ser com o uso da Língua de Sinais e todo o contexto que a envolvia, ou com o uso da língua oral, usada pela maioria. Sacks (2010) nos apresenta um pouco da realidade deste período da história da educação dos surdos e como era frágil a fala dos defensores da oralidade.

Havia, de fato, verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagar-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles, plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para não interferir na fala? (Sacks, 2010, p. 38).

Os educadores e as educadoras perceberam que o método, sem a utilização da Língua de Sinais, era falho e tinham dificuldades em aceitar que sem a Língua de Sinais não havia êxito no ensino. A surdez seguiu sendo vista como uma doença, permanecia a oralidade como meta principal na educação dos surdos. As ações que contribuíram para um novo olhar sobre as condições humanas dos surdos foram as análises e discussões que começaram a surgir no decorrer da história.

Solange Rocha (1997), doutora em educação, primeira professora titular do INES, ressalta que sempre houve contrassenso na história da educação dos surdos, a história então nos relata que no Século XVIII iniciou uma divergência em relação ao método de ensino mais adequado na educação de surdos, ela aconteceu entre o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que defendia o uso da Língua de Sinais, e o pastor alemão Samuel Heinicke (1727-1790), que defendia a oralidade.

Em busca da educação inclusiva, nessa época foi criada a primeira instituição para pessoas com surdez da Alemanha, pelo educador Samuel Heinicke, em 1778, em que era usada somente a oralidade. De acordo com Goldbach (1997), as práticas e métodos desenvolvidos por eles foram espalhadas por vários países. Para o educador Samuel Heinicke, o pensamento só poderia existir por meio do uso da língua oral. Ele rejeitava o uso de sinais na educação dos surdos, pois o seu uso causava dificuldades na aquisição da fala pelos surdos, sua metodologia ficou conhecida como “método alemão”.

A filosofia oralista defendia a fala como sendo a melhor e única forma de comunicação para os surdos, em contrapartida, lutavam contra a Língua de Sinais, pois a viam como um obstáculo para atrasar e impedir o aprendizado da comunicação oral. Sacks (2010, pg. 29) relata que as pessoas naquela época, “por mais bem-intencionadas que possam ser, consideram a Língua de Sinais como algo rudimentar, primitivo, pantomímico, constrangedor”, ainda, de acordo com o autor, esse engano por partes dos ouvintes permaneceu pelos séculos seguintes e perdura até os dias atuais. O/a surdo/a, diante do oralismo precisava se adaptar ao universo do ouvinte, o jeito de ser e cultura, negando assim tudo que envolvia sua surdez.

Skliar (2013, p. 26) considera que o/a surdo/a era “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o/a surdo/a está obrigado/a a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Diante da tentativa de tornar o/a surdo/a igual ao ouvinte, o oralismo foi uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Segundo Goldbach (2001, p. 31) o objetivo do Oralismo “é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à não-surdez”. Os defensores do oralismo procuravam

mudar a condição do sujeito surdo/a por meio do uso da fala, integrado ao que entendiam por ser normal.

As metodologias do francês L'Épée e do alemão Heinick se confrontaram e ambas foram submetidas à análise da comunidade científica europeia da época. Os argumentos de L'Épée foram mais convincentes e por isso tiveram largas aceitações pelas demais escolas de surdos pela Europa, enquanto para Heinick os recursos para a ampliação de seu instituto foram negados (Goldfeld, 2001, p. 31).

O abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) não pode se conformar com a concepção de que os surdos fossem privados do Catecismo, de serem ouvidos em confissão e compreenderem a Palavra de Deus. A inquietação de L'Épée o levou a fazer diversas observações em grupos de pessoas surdas, de acordo com Sacks (2010, p. 26) as observações incluíram “a Língua de Sinais nativa dos surdos pobres que vagavam por Paris”, L'Épée pode perceber que havia comunicação e que ela era capaz de gerar trocas de conhecimento por meio do uso viso-gestual entre o grupo observado. Utilizando, então, esse canal de comunicação, ele desenvolveu seu método para alcançar a educação de surdos. Ele juntou a linguagem de sinais dos surdos com outros sinais que tornavam a estrutura aproximada ao francês, o que possibilitou que alunos/as surdos/as conseguissem ler e escrever em francês e obtivessem educação.

O religioso ensinava aos/às surdos/as conhecimentos variados de nível escolar e religioso, em 1755, na França, Charles Michel de L'Épée deu início a primeira escola voltada exclusivamente para o ensino de surdos/as, usando o método que ele mesmo defendia: a Língua de Sinais. “Foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria” (Gremión, 1998, p. 47).

Sacks (2010) relata que o método de L'Épée foi chamado de ‘sinais metódicos’, em defesa de seu método, os/as educadores/as que tivessem interesse em ensinar aos/às surdos/as deveriam aprender os sinais com os/as próprios/as surdos/as e, conseqüentemente, depois de dominar a Língua de Sinais, fazer uso dela para ensinar a escrita e a língua falada dominante aos/às alunos/as surdos/as.

O sistema metódico de L'Épée – uma combinação da Língua de Sinais nativa com gramática francesa traduzida em sinais – permitia aos alunos surdos escrever o que era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (Sacks, 2010, p. 26).

De acordo com Sacks (2010), apesar de toda a dedicação e empenho de L'Épée no processo de ensino dos/as surdos/as, o abade não conseguia mensurar que estava diante de uma língua completa, apta para exteriorizar sentimentos e emoções, como possibilitar aos que fazem

uso dela debater e argumentar sobre qualquer tema e conteúdo concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada (Sacks, 2010).

Entre as ações realizadas por L'Épée em prol de recursos financeiros para a educação de surdos/as, realizava apresentações em praças públicas, não manteve seu método em segredo, apesar de a maioria dos/as educadores/as de surdos/as o fazerem. Em busca de aperfeiçoamento, ele buscava divulgar suas pesquisas para que elas fossem discutidas. Seus/as alunos/as foram destaques, pois usavam bem a língua escrita, ocuparam lugares de influência na sociedade, tornaram-se professores/as de outros surdos. Entre seus escritos, destaca-se a obra que foi considerada a mais importante e publicada em 1776, “A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos”, que além de apresentar regras sintáticas, fez destaque ao alfabeto de Pablo Bonnet, apresentado anteriormente na Figura 02. L'Épée discernia que a Língua de Sinais era uma língua natural, que por meio dela os sujeitos surdos podiam desenvolver o pensamento.

Outro educador que contribuiu na história da educação dos/as surdos/as foi Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) que, juntamente com Laurent Cler (1785-1869), fundaram, no ano de 1864, a Universidade Gallaudet, primeira faculdade para surdos/as em Washington, nos Estados Unidos, hoje com 153 anos de existência.

O método usado por Thomas Hopkins Gallaudet era o de Charles Michel de L'Épée. Esse método foi adaptado para o inglês e resultou na criação da Língua de Sinais Americana (ASL). O método de L'Épée foi utilizado por muitos anos na Universidade Gallaudet. Para garantir a eficácia desse método, Gallaudet fez viagens ao redor do mundo em busca de informações educacionais. No entanto, ao retornar, ele passou a apoiar o método do oralismo. Este período da história da educação dos/as surdos/as é marcado por debates e mudanças significativas nos métodos de ensino. Refletindo a evolução das abordagens educacionais para atender melhor às necessidades das pessoas surdas, Sacks (1989, p. 37) relata:

Esse período, que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis.

Os/As professores/as surdos/as, treinados por L'Épée, criaram inúmeras escolas voltadas para o ensino de pessoas surdas na França e em grande parte da Europa, chegando ao número de 21 escolas até o ano da morte do abade, em 1789. Após a morte de L'Épée, o gramático Abbe Sicard (1742-1822) assume a direção da escola de surdos e sua dedicação fez com que a escola crescesse, transformando-se no *National Institution for Deaf-Mutes* em Paris.

A fonoaudióloga Maria Cecília de Moura (2000) relata que Jean Marc Itard (1774-1838), médico cirurgião, participou ativamente do instituto. Embora não tivesse formação para educar surdos/as, dedicou-se a praticar treinos que contribuíssem para a fala dos/as surdos/as: “A única esperança para se salvar o Surdo seria através do desenvolvimento da fala, que o transformaria, e isto só poderia ser feito através de treinamento articulatório e da restauração da audição, pois, se a audição fosse restaurada, a fala também seria” (Moura, 2000, p. 27). Itard buscava descobrir as causas da surdez e a sua cura. Para tanto, realizou experiências com os/as alunos/as, conforme explica Moura (2000, p. 26):

[...] Para realizar seus estudos, ele dissecou cadáveres de Surdos e tentou vários procedimentos: aplicar cargas elétricas nos ouvidos de Surdos, usar sanguessugas para provocar sangramentos, furar as membranas timpânicas de alunos (sendo que um deles morreu por este motivo). Fez várias experiências e publicou vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome à Sonda de Itard.

Moura (2000) comenta que as experiências de Itard foram frustradas, inclusive as que envolviam a oralização:

Ele passou então a treinar a fala diretamente. Isto fez com que os alunos falassem, mas logo ele descobriu que eles não o faziam de maneira natural e fluente. Desde que a sua proposta era a transformação do Surdo em ouvinte, a ausência da fala fluente não serviu ao seu propósito e ele então culpou a Língua de Sinais usada na escola pela falha de desenvolvimento da capacidade de fala dos Surdos (Moura, 2000, p. 27).

Itard, após longos anos de tentativas, reconheceu a importância da Língua de Sinais e os seus benefícios ao aprendizado dos/as surdos/as, conforme observa Moura (2000, p. 27):

O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais. Ele continuaria defendendo a tese de que alguns poucos poderiam se beneficiar do treinamento de fala, mas mesmo para estes ele passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a Língua de Sinais.

A busca do melhor método para o ensino dos/as surdos/as permanecia fervorosa. No ano de 1878, foi realizado em Paris, o I Congresso Internacional de Surdos, com o intuito de debater qual seria o método mais eficaz para que fosse usado pelas Instituições de Língua de Sinais na educação de pessoas surdas. E o resultado obtido no I Congresso foi que o método mais apropriado seria manter o uso dos ‘gestos’ e leitura labial.

A divergência entre os/as estudiosos/as e educadores/as de surdos/as quanto ao melhor método de ensino relacionado ao indivíduo com surdez permanecia e ocasionou a realização do Congresso de Milão, na Itália, no período de 6 a 11 de setembro de 1880. Chegamos, então a um dos momentos de ápice no decorrer da história dos/as surdos/as, estampado na disputa entre

o oralismo e a Língua de Sinais. O resultado dessa disputa seria a grande mudança na educação dos/as surdos/as em todo mundo.

Durante o Congresso de Milão, houve votação que decidiria qual seria o único método usado para educação de surdos/as. Os/as professores/as surdos/as presentes no congresso tiveram o seu direito de votar negado. Durante o congresso em defesa do oralismo e em busca de votos, foram expostos surdos/as que tinham um bom domínio para convencer e alcançar adesão integral ao método oralista e o fim do uso dos sinais, pois a fala tinha maior prestígio social.

Não só essa ação, mas outras também, contribuíram para que o oralismo tivesse mais votos. Goldbach (1997) destaca que Alexander Graham Bell teve participação na história da educação dos/as surdos/as, pois ele defendia o oralismo e, durante o Congresso de Milão, usou de sua influência para obter resultados a favor apenas do uso do método na educação dos/as surdos/as. Strobel (2009, p. 33) relata detalhes importantes sobre o Congresso:

[...] havia 164 delegados no evento, sendo uma boa maioria de franceses e italianos a favor do oralismo, votou pela proibição da Língua de Sinais nas escolas da época. Apenas Estados Unidos e Inglaterra eram a favor do uso da Língua de Sinais. Os próprios educadores surdos foram proibidos de votar. Com a influência de Grahm Bell pelas criações de aparelhos auditivos, admirados e criados como uma solução para a ‘cura’ da surdez, o Congresso finalizou com a aprovação do método oral, único e exclusivo para a educação de surdos.

O que ocorreu em todo o mundo depois do Congresso foi a imposição e o domínio do oralismo na educação de surdos/as. Esse modelo de educação não buscava igualar o indivíduo surdo com os ouvintes, mas governá-los. As resoluções do Congresso foram definitivas para que apenas o método do oralismo fosse usado em todas as escolas de surdos/as no mundo. Em ampla divulgação, o método alemão contribuiu para a vitória dos defensores oralistas. Gallaudet discordou do resultado do Congresso de Milão. Ele havia tido uma trajetória de sucesso nos Estados Unidos ao usar os sinais metódicos de L’Epée e, a partir do congresso, haveria um retrocesso no ensino dos/as surdos/as.

De acordo com Sacks (2010, p. 40), após proibição da Língua de Sinais houve uma desordem na educação dos/as surdos/as.

Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua natural e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a artificial língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela.

O Congresso de Milão põe fim ao uso da linguagem gestual, à presença do/a professor/a surdo/a nas escolas e à transmissão da cultura surda. O período, sem

questionamentos se o oralismo seria o melhor método, durou quase um século e trouxe imensas perdas ao desenvolvimento da educação dos/as surdos/as. Sacks (2010, p. 28) reforça que “os surdos sem língua podem, de fato, ser como imbecis e, de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua”. Sacks (2010, p. 45) ressalta ainda que “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução em geral”. Isso porque foi imposto, pela maioria, a linguística que deveria ser a sua língua e como deveria ser o método de ensino, alterando, conseqüentemente, a cultura e a identidade.

De acordo com a fonoaudióloga doutora em educação Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (1998), o oralismo permaneceu dominante na educação de surdos/as. Porém, mesmo diante da decisão pela proibição do uso de sinais, o seu uso permaneceu de maneira clandestina. À margem do sistema de ensino e, no decorrer dos anos, com o declínio do oralismo devido ao seu insucesso, as línguas de sinais e as comunidades surdas tornaram a se desenvolver. A partir deste desenvolvimento e da força que a Língua de Sinais apresentava, tiveram início estudos voltados ao idioma para pessoas surdas, a linguagem de sinais.

6.2.3 Método da Comunicação Total

Outro método que teve adeptos e ganhou força foi o Método da Comunicação Total, que nasce no ano de 1968 como uma nova filosofia para a educação de surdos/as, denominado de Comunicação Total. Nessa compreensão, todas as formas de comunicação, fala e os sinais, devem ser usados para contribuir com o aprendizado significativo dos/as surdos/as. A fonoaudióloga e doutora em linguística, Ana Paula Santana (2007, p. 182), aponta que:

A comunicação total parece ser do tipo de ‘vale tudo’. Assim, não se questiona o papel da linguagem oral, tampouco o da Língua de Sinais nesse contexto. Criou-se uma língua ‘artificial’ com o objetivo de ensinar a gramática da língua falada ao surdo, como se a língua fosse um processo individual, e não social [...]. A ideia de que o que vale é comunicar acaba por prejudicar a aquisição de uma matriz de significado que possa ser a base para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo.

Percebe-se que o intuito era apenas ensinar a gramática da língua oral, o que dificultava o desenvolvimento de outras áreas, como o conhecimento científico. Mencionamos que a metodologia da Comunicação Total chegou ao Brasil no período de 1970, devido à visita de uma das educadoras da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos. A comunicação total teve um período significativo na educação dos/as surdos/as no Brasil. É possível observar que

a história da educação de surdos/as, ao longo de toda sua trajetória, tem sido narrada por ouvintes. Poucas vezes é contada pelas pessoas surdas, o que na maioria das vezes nos oferece apenas um olhar sobre a história, do ponto de vista do ouvintismo.

6.2.4. O Reconhecimento da Língua de Sinais completa e estruturada

A doutora e professora, Rocine Quadros, e a doutora e professora de linguística com ênfase na educação de surdos, Lodenir Becker Karnopp (2004), ensinam que a renovação da Língua de Sinais na educação dos/as surdos/as aconteceu quando Dr. Willian C. Stokoe Jr, professor da Universidade Gallaudet, sugeriu que a Língua Americana de Sinais (ASL) era uma língua natural e completa. Após suas pesquisas, organizou um sistema descritivo sobre a Língua de Sinais, que serviria para expor a outros linguistas e demais interessados na educação de surdo/as s.

Segundo Luís Ernesto Behares (1993), doutor e pesquisador em linguística, as pesquisas de Stokoe marcam a história da educação dos/as surdos/as, pois foi a primeira vez que um linguista apresentava análises e elementos linguísticos comprovando que a Língua de Sinais é “uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua” (Behares, 1993, p. 43). Uma língua completa tal qual as línguas orais, pois a Língua de Sinais apresentava as mesmas funções e alcançava “os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas” (Behares, 1993, p. 43). As línguas de sinais são naturais,

[...] porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano (Brasil, 1998a, p. 19).

Complementando, Sacks (2010, p. 30) ressalta que “a Língua de Sinais se equipara à língua falada, prestando-se igualmente ao rigoroso e ao poético - à análise filosófica e ao namoro”.

Desse modo, a pesquisa de Stokoe foi base para pesquisadores/as, educadores/as e linguistas em diversos países e influenciou, a partir de então, a educação dos/as surdos/as. Observamos que a partir desse período os/as estudiosos/as lançaram um novo olhar a Língua de Sinais. A pesquisa de Stokoe deu origem ao primeiro Tratado de Linguística moderna de uma Língua de Sinais, *Sign Language Structure*, publicada em 1960 e, logo depois, com a

participação de Carl Croneberg e Dorothy Casterline, colegas surdos da Universidade Gallaudet, publicaram *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*, primeiro dicionário da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language- ASL*).

A dedicação e contribuição de Stokoe à Língua de Sinais continuou com a abertura do laboratório de Pesquisa em Linguística, na Gallaudet, em 1971, e a fundação do jornal *Sign Language Studies - Estudo em Língua de Sinais* - em 1972, com a intenção de expandir à população em geral a permanência dos estudos sobre Língua de Sinais Americana e demais línguas de sinais. A ASI se tornou reconhecida e foi adotada como apropriada, como instrumento de instrução de alunos/as surdos/as e, hoje, é reconhecida nos Estados Unidos oficialmente como primeira língua dos/as surdos/as americanos/as e segunda língua para alunos/as ouvintes no período do Ensino Médio e universitário.

6.2.5. Processo histórico da educação de pessoas surdas no Brasil

Compreende-se que se faz necessário traçar os caminhos da história das pessoas surdas no Brasil, juntamente com o da educação especial, pois foi devido a busca pela implantação desta no Brasil, que os/as surdos/as observaram surgir a esperança da mudança em sua condição de marginalizados/as e excluídos/as, no que se refere à educação formal.

No Brasil, de acordo com o doutor e pesquisador sobre deficiências, Marcos José Silveira Mazzotta (2005), até o início do Século XIX, as pessoas com necessidades especiais não recebiam tratamento nenhum; somente em meados do Século XIX que as Santas Casas de Misericórdia brasileiras iniciaram alguns cuidados específicos. Afirma Sasaki (2010) que a educação especial, no Brasil, foi marcada pelas seguintes fases classificadas de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. Na fase da exclusão, Sasaki (2010) relata que houve rejeição, exploração e perseguição para as pessoas com deficiências, surgindo alguns estudos que tinham em vista a educação especial. Ainda no Século XIX, com o surgimento de serviços voltados para o atendimento de deficientes mentais e físicos, surdos/as e cegos/as, inicia-se a ideia de que seria possível a presença de deficientes na educação.

No período da segregação institucional, que compreende grande parte do Século XIX, surgiram inquietações significativas em relação ao desenvolvimento educacional das pessoas com deficiência. Esse contexto histórico viu o surgimento de escolas especiais, como o Imperial Instituto de Meninos Cegos, fundado por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1854 (Mazzotta, 2005). Este instituto foi um marco na história da educação especial no Brasil, refletindo um movimento internacional de criar instituições dedicadas ao ensino de crianças com deficiência.

A criação dessas escolas especiais não se limitou aos/às cegos/as, posteriormente, iniciativas semelhantes foram implementadas para pessoas surdas e com outras deficiências. O interesse de Dom Pedro II na educação dos/as surdos/as, conforme sugerido por Strobel e Fernandes (2008), possivelmente foi motivado pela condição auditiva de seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, Conde d'Eu, esposo de sua filha, a Princesa Isabel, que era parcialmente surdo. Este período histórico foi marcado por debates intensos sobre os métodos educacionais mais adequados para pessoas com deficiência, influenciando profundamente as políticas públicas e as percepções sociais sobre inclusão e educação especial até os dias de hoje.

O escritor e pesquisador em educação de surdos/as, Giuseppe Rinaldi (1997), relata que diante dos interesses de D. Pedro II, o professor surdo francês Ernest Huet chega ao Brasil no ano de 1855, com o propósito de criar a primeira escola para surdos/as, que no início contava com a presença de dois alunos. Huet, que chega ao Brasil, movido de “sentimento de solidariedade humana, cogitou, por sua vez, a fundação de uma casa de ensino e abrigo para seus companheiros surdos-mudos” (Perlin, 1998, p. 53).

De acordo com Strobel e Fernandes (2008), as famílias brasileiras com filhos/as surdos/as não reconheciam o professor Ernest Huet como cidadão brasileiro e, conseqüentemente, não depositavam confiança em seu trabalho pedagógico, o que causou transtornos para que lecionasse no Instituto Nacional de Educação de Surdos. A resistência das famílias e da sociedade da época era devido à ausência de conceitos e conhecimentos a respeito da educação de surdos/as (Perlin, 2002). No ano de 1856, Ernest Huet apresentou seu planejamento referente à educação de surdos/as, baseado no método de L'Épée, e conseguiu com seu trabalho e dedicação aumentar o número de alunos/as ao ponto de ocupar todo o prédio da escola, a qual foi oficializada em setembro de 1857, com nome de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. No ano de 1957, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Todo o processo inicial contou com aprovação e contribuição do Imperador D. Pedro II. O INES permanece até os dias de hoje, sendo referência nacional na educação de surdos.

Ana Rímoli Doria (1958, p. 171), doutora, escritora e diretora do INES na gestão de 1951 a 1961, explica que, a respeito da legislação de fundação do INES,

[...] quando a Lei n. 839/1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ [...], o artigo 19 do Decreto n. 6.892/1908, mandava se considerar o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto n. 26.974/1949 e o atual, aprovado pelo Decreto n. 38.738/1956, (publ. No D. de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos’ [...] Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei n. 3.198/1957 (publ. No D. de 8-7- 57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...].

Ernest Huet é considerado o pioneiro na educação dos/as surdos/as no Brasil, e apesar de todo o trabalho e avanço no INES, no ano de 1861, por motivos pessoais, deixa a direção, após cinco anos de dedicação e viaja para o México. A direção do INES foi assumida por diretores ouvintes.

A mistura da Língua de Sinais francesa, trazida pelo professor Ernest Huet, com a Língua de Sinais já existente no Brasil, deu origem a atual Língua Brasileira de Sinais. As línguas orais foram instituídas pela junção de outras línguas existentes, essa característica está presente nas línguas de sinais. A prática diária dos alunos do INES em conversar após as aulas levou, no decorrer dos anos seguintes, a aproximação dos surdos da cidade de São Paulo, no ano de 1950, era comum encontros na Praça Matriz e em outros lugares escolhidos por eles. Nos encontros havia a presença de surdos/as de variadas classes sociais e usavam livremente a LIBRAS.

O método de ensino de surdos/as trazido pelo professor Huet durou poucos anos, pois houve várias iniciativas de introduzir no INES o método oral. O congresso de Milão, em 1880, determinou que o ensino de surdos/as fosse puramente oral. Contudo, no Brasil os/as educadores/as de surdos mantiveram o método de L’Epée como base principal até o ano de 1901. Após esse período, o Instituto passou a praticar o método oralista. O Brasil, como outros países, passou pelo período que foi regido pelo oralismo, em que o português deveria ser a única língua dos/as surdos/as. Para a doutora e professora em educação, Nídia Regina Limeira de Sá (2010, p. 76), “O oralismo [...] diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda”.

Sasaki (2010) relata que iniciaram as novas discussões sobre educação especial, nas quais se visava o currículo e formação docente, foram destinados recursos financeiros para que portadores de necessidades especiais tivessem atendimento pedagógico e médico-pedagógico. Sobre esse período da educação especial, Sá (2010, p. 75) ressalta que:

O surgimento da educação especial trouxe, dentre outras delimitações que se tornaram possíveis, a delimitação de um território clínico e patológico/sanitário para a deficiência dentro da escola: buscando a cura e a reabilitação, mas escondendo a visão pessimista de que a condição de ‘deficiente’ ou ‘incapaz’ era/é imutável, daí justificando as baixas expectativas educacionais. Efetivaram-se procedimentos de avaliação e classificação do indivíduo, de seu corpo e de suas potencialidades, por meio de comparações, e difundiram-se práticas capacitistas.

A fase de integração, de acordo com Sasaki (2010), acontece diante do desenvolvimento nas escolas de ensino regular das classes especiais, nas quais os/as alunos/as com deficiência (excepcionais) ficavam em salas à parte dos/as demais alunos/as. O início do processo de mudança ocorre quando a Constituição Federal, de 1988, aliada a educação inclusiva, passa a garantir que, quando possível, o/a aluno/a com deficiência tivesse direito a educação em sala regular de ensino.

A educação inclusiva teve avanços significativos ao longo dos anos 90, do Século XX, pois houve uma propagação em defesa de uma política educacional de inclusão que abrangesse as carências educativas dos indivíduos especiais. Esse período ficou marcado por dois movimentos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca/Espanha, das quais se originou o documento “Declaração de Salamanca”. A Declaração de Salamanca afirma que “Cabe à escola em si resolver as desigualdades, para construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 7).

A citação da Declaração de Salamanca destaca a importância da escola na construção de uma sociedade inclusiva, por meio da educação para todos/as. No entanto, alcançar esse ideal requer também o compromisso ativo do Estado, políticas públicas eficazes e engajamento da sociedade. O Estado deve fornecer recursos, políticas inclusivas e formação adequada para professores/as. A sociedade, por sua vez, precisa promover uma cultura inclusiva e combater estigmas. Assim, a responsabilidade pela inclusão educacional é compartilhada e requer ação coordenada de diversos setores para ser efetiva.

Segundo Sasaki (2010), a fase de inclusão é apresentada diante da precisão de adaptação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, mutuamente. Assim compreendemos que

A inclusão do/a aluno/a deficiente sensorial no ensino regular, é muito mais do que a simples socialização, representa o combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas. A prática da exclusão é uma grande colaboração à constatação de que uma escola da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes (Ferreira; Glat, 2003, p. 21).

Temos então, para definir a Educação especial e amparar a presença do/a aluno/a especial em sala de aula, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN – Lei n. 9.394/1996), no artigo 58, Capítulo V, a “modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, s/p). É inegável que houve um período em que pessoas surdas com necessidades de aprendizado especiais estivessem incluídas em escolas regulares com ensino voltado para ouvintes, em que os/as surdos/as sofreram uma escolarização com ausência de meios adequados para o aprendizado diante da surdez. Nessas circunstâncias,

A inclusão do/a aluno/a surdo/a não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo (Silva, 2001, p. 20).

A LDBEN, artigo 58, Capítulo V, na continuidade, rege ainda que “os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer ‘pessoa especial’ em sala de aula” (Brasil, 1996, s/p). Compreendemos, também, ter havido períodos em que pessoas com necessidades de aprendizado especiais ficaram à margem e sujeitas à falta do preparo e da formação adequadas por parte dos profissionais envolvidos com seu ensino, com métodos precários e dificuldades com materiais para que fosse produzido um aprendizado de qualidade considerando as limitações das pessoas surdas.

Embora ainda persistam situações estruturais graves e outras pontuais, que urgentemente precisam de atenção, de debates e políticas públicas, as demonstrações, no geral, parecem indicar algum avanço na questão de formação adequada para atender alunos/as especiais, tanto no cotidiano social quanto no ambiente escolar. No que se refere à surdez, espera-se que os/as educadores/as tenham conhecimento dos aspectos da surdez e do indivíduo surdo, seu direito e sua condição bilíngue e conheçam a Língua Brasileira de Sinais.

6.2.6 Educação Inclusiva de Surdos/as: Desafios, Práticas e Impactos na Aprendizagem

A Inclusão é uma prática social presente na educação, mas devemos lembrar que ela se aplica em variadas áreas, seja no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber as coisas, a si e a outrem. De acordo com Sasaki

(2010, p. 40), a inclusão “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos [...] e na mentalidade de todas as pessoas”.

Segundo a psicóloga e doutora, Maria Salete Fábio Aranha (2002), a inclusão é a junção de afiliação, combinação, circunvizinhança, continência, envolvimento e compreensão, ou seja, o ato de incluir e acrescentar seriam um chamado a todos/as que têm aguardado participar de novos sistemas que se animem e se envolvam com o campo da educação e das relações com todas as pessoas, independente das limitações e diferenças que apresentam. Conforme Camargo (2017), a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas, por isso, participam efetivamente. De acordo com Camargo (2017), identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração, esses grupos de pessoas não são passivos. Respondem as mudanças e agem sobre elas, pois transformam e são transformados.

De acordo com a pedagoga, doutora em educação, Maria Teresa Eglér Mantoan (2005, p. 6), “estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro”. Segundo a autora, todas as pessoas são acolhidas sem exceções pela educação inclusiva e complementa: “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. (Mantoan, 2005, p. 6). A escola, nesse âmbito, marca o principal ambiente que possibilita não só a prática da inclusão, mas as trocas de experiências e conhecimentos do que ainda não conhecemos.

A escola é a primeira oportunidade que a criança tem para aprender a conviver com outras crianças fora do ambiente familiar. Por isso deve ser um direito acessado por todas. As escolas são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, buscando constituir seres pensantes, críticos, questionadores, criativos, desenvolvendo seus talentos e preparando para serem melhores cidadãos/ãs (Mantoan, 2003).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Educação Especial (Brasil, 1998b), o conceito de escola inclusiva implica em regularidade e proposição no Projeto Político-Pedagógico (PPP), no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendem todos/as os/as alunos/as. A legislação brasileira, por meio do Parecer n. 17/2001, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (Brasil, 2001), garante à pessoa surda e todo/a cidadão/ã, o direito de pertencer e ser membro integrante da vida social em geral.

A Escola Inclusiva respeita e valoriza os/as alunos/as, cada um/a com a sua característica individual, base da sociedade para todos/as, acolhedora, que se modifica para garantir que os direitos de todos/as sejam respeitados. A Educação Inclusiva vem para substituir a escola tradicional, na qual os/as alunos/as precisavam se adaptar ao mesmo método pedagógico e eram avaliados da mesma forma. Quem não se enquadrasse, estava fora dos padrões considerados aceitáveis e era encaminhado para a classe especial, para a escola especial ou, simplesmente, acabava desistindo de estudar.

Para Mantoan e a doutora em educação especial, Rosângela Gavioli Prieto (2006), um dos grandes obstáculos ainda se encontra na ‘distorção conceitual’ da inclusão escolar. A inclusão propulsa a qualidade de aprendizagem a todos/as os/as alunos/as e, no enfrentamento desse processo, devemos nos atentar às possíveis barreiras impostas para a busca coletiva de soluções. Em um discurso objetivo e bem fundamentado, as autoras, referências na área da educação inclusiva, contribuem com o debate em prol de uma escola mais justa e acolhedora frente às diferenças. É responsabilidade de toda a sociedade civil brasileira, como representação do poder público, assim como dos sistemas de ensino, o engajamento por uma escola de equidade, para que superemos os obstáculos que mantêm a exclusão. Assim, como nos afirma Mantoan e Prieto (2006, p. 69), “fazer que os direitos ultrapassem o plano do meramente instituído legalmente e construir respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos”. De acordo com a doutora e pesquisadora, Marta Gil (2005, p. 21),

[...] é base da Educação Inclusiva considerar a deficiência de uma criança ou de um jovem como mais uma das muitas características diferentes que os alunos podem ter. E, sendo assim, respeitar essa diferença e encontrar formas adequadas para transmitir o conhecimento e avaliar o aproveitamento de cada aluno.

A Educação Inclusiva, desse modo, implica que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem, que todos/as os/as alunos/as, com ou sem deficiência, participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade. Especialmente, porque cada aluno/a é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem e essa diferença é respeitada em uma classe inclusiva. Segundo a doutora em educação especial, Maria de Fatima Minetto (2008, p. 98) é necessário

[...] buscar entender o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino. A partir dessa busca, perceber quais são os facilitadores e as barreiras desse processo, se a família da criança está pronta para incluir ela no meio social, que é a escola, e se essa se encontra preparada para receber esses alunos com necessidades especiais.

Temos, na sociedade brasileira, um grande índice de pessoas com algum tipo de necessidade especial. O Painel de Indicadores da Educação Especial revela dados importantes sobre esse cenário, focando no Estado de Mato Grosso (MT), estavam matriculados/as, em 2022, 892.534 alunos/as na educação básica, desse total, 28.518 estudantes cadastrados/as com necessidades especiais. A distribuição desses/as estudantes por tipo de deficiência mostra a diversidade de desafios enfrentados pelo sistema educacional. No total, foram identificados/as 18.727 estudantes com deficiência intelectual; 6.782 estudantes com autismo; 3.380 estudantes com deficiência física; 2.380 estudantes com deficiência múltipla; 1.838 estudantes com baixa visão; 868 estudantes com deficiência auditiva; 346 estudantes com surdez; 237 estudantes com altas habilidades/superdotação; 195 estudantes com cegueira e; 21 estudantes com surdo-cegueira (Portal Diversa, 2022).

Assim, a escola e a família desempenham um papel fundamental na inclusão dessas pessoas, o que torna fundamental a busca por reflexões, diálogos, debates, fóruns e estudos voltados para a construção de um caminho para uma sociedade mais inclusiva. Atualmente, encontramos um grande desafio na educação, que é alcançar a meta de que todos/as os/as alunos/as tenham ingresso à educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, com suas diferenças culturais, sociais e individuais. É necessário que essa inclusão ultrapasse o ambiente escolar e que outros espaços sejam pensados e preparados para receber pessoas com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva incorpora o diverso e, nessa realidade, precisa proporcionar educação com excelência científica e humanista com condições de emancipar as pessoas com alguma deficiência, contexto no qual se encontram as pessoas com surdez.

A escola, nessa compreensão, tem um papel amplo e importantíssimo, ao “introduzir o/a aluno/a no mundo social, cultural e científico: e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução” (Mantoan, 2004, p. 07). Vemos, então, a importância da capacitação de profissionais, de infraestrutura das escolas e ambientes educacionais, como também do material didático adequado às variadas necessidades. Nesse contexto de inclusão da pessoa surda no ambiente escolar e na busca por uma educação eficaz para a aprendizagem significativa, é criada a escola Bilíngue.

O surgimento da educação bilíngue promoveu transformação metodológica e ideológica e parece ter rompido com o conceito oralista que perdurou por anos. A educação bilíngue, nessa concepção, “é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a Língua de Sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (Brasil, 2004, p. 57). De acordo com o doutor e pesquisador em

educação de surdos, Amauri Moret Silva, a pesquisadora Keli Cristina e a especialista em educação de surdos, Rosimeire Pereira de Oliveira (2018), na história da educação das pessoas surdas, no Brasil, há a predominância da língua portuguesa na sua forma oral e, assim, foram anos de convivência sob o império das pessoas falantes. Por meio desse convívio, os/as surdos/as espelharam na língua portuguesa a sua própria língua, sua identidade surda, os costumes e a cultura.

Os/As surdos/as buscam intensificar e fortalecer sua língua, identidade e cultura, a escola bilíngue torna essa busca possível. Silva, Lima e Oliveira (2018) ressaltam que a LIBRAS possui todos os níveis de uma língua genuína, por isso, quanto mais cedo a criança entrar em contato, mais eficaz será o desenvolvimento escolar.

Com o surgimento da Lei da LIBRAS, n. 10.436/2002, a Escola Bilíngue se torna realidade e tem um ensino renovador, com prioridade na Língua Brasileira de Sinais. Dessa forma, dá à comunidade surda espaço real na sociedade. De acordo com o MEC, LIBRAS é uma língua natural, que possibilita as capacidades cognitivas.

A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda ao reconhecer a LIBRAS como uma língua, com todo o potencial expressivo de uma língua oral e como instrumento de fortalecimento de estruturas linguísticas. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda (Brasil, 2006a, p. 7).

A LIBRAS, para Quadros e Karnopp (2004, p. 30), é considerada, pela linguística, como língua natural “ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem”. O método bilíngue e a escola bilíngue desenvolvem a possibilidade de a metodologia da língua oral imposta sobre as pessoas surdas ser desconstruída. “A proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos” (Lacerda, 2006 p. 165).

Os/As educadores/as não surdos/as insistiam em indicar quais seriam as melhores metodologias de ensino. Não consideravam examinar a opinião das pessoas que realmente estavam envolvidas na ação de ensino-aprendizagem, os/as surdos/as. As propostas que a comunidade surda levantou é que as escolas bilíngues possam realmente fazer a diferença no desenvolvimento do aprendizado significativo e, para isso, é necessário que seus/as professores/as sejam, na maioria, surdos/as, para que a LIBRAS possa ser a língua em todos os ambientes da escola. A doutora e pesquisadora, Lucinda Ferreira Brito (1993, p. 75), ensina que “O problema das minorias linguísticas é, muitas vezes, não apenas a privação de sua língua

materna, mas, sobretudo, a privação de sua identidade cultural”. Assim, o bilinguismo rompe com o processo dos métodos de ensino completamente orais.

A escola bilíngue, em nossa compreensão, busca assegurar que as pessoas surdas tenham a possibilidade, como ressaltam Silva, Lima e Oliveira (2018, p. 07), da “educação formal e igualitária, que priorize o ensino de Língua Brasileira de Sinais, [ofereça] aos estudantes os mesmos conteúdos escolares dos ouvintes e estabeleça uma educação puramente em LIBRAS”. Encontramos esse tipo de escola em apenas algumas cidades brasileiras, como São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Curitiba e Recife. Silva, Lima e Oliveira (2018, p. 09) reforçam que:

Por ser uma minoria linguística, as comunidades surdas ainda estão subordinadas a viverem sobre ótica do colonizador, os ouvintes, mas elas buscam, através das escolas bilíngues, essa descolonização, uma desvinculação das práticas ouvintistas, dos métodos. Essas comunidades também procuram remodelar o conceito de língua e retirar da LIBRAS alguns recursos utilizados, advindos do português oral.

A escola bilíngue é um dos caminhos para se garantir uma educação igualitária as pessoas surdas, pois têm seus direitos civis e linguísticos. O fato de estarem mergulhadas em sua própria língua, em ambientes que favoreçam o aprendizado e a transferência da cultura, possibilita o desenvolvimento real ao sujeito surdo.

Nestes locais ele pode esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o Surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar (Moura, 2000, p. 71).

Destacamos a importância do contato da criança surda ou mesmo adulta com outros/as surdos/as adultos/as e atuantes em busca de conhecimento e dominantes da Língua de Sinais para que haja construção da identidade surda. O espaço escolar é pouco favorável para essa construção da identidade surda, pois quase sempre a criança se encontra sozinha entre os ouvintes, alerta Perlin (1998).

A respeito da cultura surda e sua percepção e compreensão visual contextual, Quadros (2001, p. 59) afirma que “a cultura surda é multifacetada, é própria do surdo, se apresentar de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte”.

Esse horizonte alinha-se aos objetivos da proposta Bilíngue, conforme Skliar (2013), que busca criar um ambiente linguístico adequado às formas específicas de processamento

cognitivo e linguístico das crianças surdas; promover o desenvolvimento socioemocional pleno por meio da identificação com adultos surdos; assegurar que a criança tenha condições de construir sua própria teoria de mundo; e garantir acesso integral à informação curricular e cultural.

Skliar (2013) enfatiza a importância de criar um ambiente educacional que seja sensível e responsivo às necessidades específicas das crianças surdas. Isso inclui não apenas o ensino da LIBRAS como uma língua principal, mas também a adaptação do ambiente para acomodar os diferentes processos cognitivos e linguísticos dessas crianças. Além disso, destaca a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças surdas, por meio da identificação com adultos/as surdos/as, proporcionando modelos e referências que possam fortalecer sua identidade e autoestima. Isso facilita o desenvolvimento pessoal e contribui para uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo ao seu redor.

Assegurar o acesso completo à informação curricular e cultural é essencial para que as crianças surdas desenvolvam uma compreensão abrangente do mundo e se realizem plenamente em todos os aspectos da vida. Isso envolve não apenas o currículo acadêmico, mas também o acesso a eventos culturais, informações na mídia e interações sociais significativas que enriquecem suas experiências. Em suma, é fundamental oferecer um ambiente educacional que vá além do ensino, promovendo o empoderamento dessas crianças e fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para se tornarem indivíduos autônomos, culturalmente integrados e bem-sucedidos em suas jornadas educacionais e na vida.

6.2.7. Reconhecimento da cultura das pessoas surdas: caminho de inclusão

O passeio pela história da educação das pessoas surdas nos serve de base para compreender as etapas percorridas e vencidas, como a oficialização da LIBRAS, reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil, pela Lei n. 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005, um direito adquirido por meio das lutas realizadas pela comunidade surda de todo o país. A conquista pelo reconhecimento da LIBRAS como língua oficial trouxe mais que direitos às pessoas surdas, permitiu o reconhecimento de várias reflexões que já acompanhavam a Língua de Sinais. Além disso, possibilitou a inserção da disciplina, inicialmente, nos cursos de graduação nas áreas de educação e saúde. Ademais, no decorrer dos anos e com as melhorias implantadas, as pessoas surdas passaram a ter a presença de intérpretes de LIBRAS para a realização de provas oficiais, assim com os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A língua e a linguagem são muito importantes para o desenvolvimento do ser humano, conforme ressalta Lacerda (1998, p. 38) ao sugerir que “[...] É nela, por ela e com ela que [...] nos tornamos humanos, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história”. Assim, o reconhecimento da LIBRAS como uma segunda língua oficial foi um marco na história da educação dos/as surdos/as, apesar dos lentos progressos.

A comunidade surda possui uma cultura específica, baseada nos aspectos visuais. Isso porque a forma como o pensamento e os hábitos se estruturam diferem da forma como acontecem com ouvintes. Antes de adentrarmos nessas questões, avaliamos importante entendermos melhor o que é cultura.

No ano de 1877, o termo cultura foi empregado por Edward Burnett Tylor para fazer referência a todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana. Com o desenvolver da sociedade, esse termo foi adquirindo outros significados. Assim, a cultura, conforme observa o educador e historiador Gilberto Cotrim (2013, p. 15), “[...] pode ser considerada [...] como um amplo conjunto de conceitos, de símbolos, de valores e atitudes que modelam uma sociedade. Ou seja, a cultura engloba o que pensamos, fazemos e temos enquanto membros de um grupo social”. Dessa forma, podemos entender que “A cultura é a própria identidade nascida na história; que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice e reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento” (Campomori, 2008, p. 78-79).

Cultura engloba princípios, valores, hábitos e costumes de uma comunidade. De acordo com a definição do doutor em comunicação e cultura José Marcio Barros (2008, p. 20), “a cultura engloba os aspectos que definem a identidade de uma pessoa, dos grupos e das sociedades, como valores, percepções, imagens, formas de expressão, comunicação”. Esses padrões culturais, passam de geração a geração, são adquiridos ou transmitidos dentro da sociedade e influenciam o ser humano desde o nascimento por meio da família, da escola e da comunidade, definem o que é normal e padrão. O ser humano se adequa conforme o ambiente que vive por meio dos valores culturais.

Conforme já observado no início dessa seção, a comunidade surda se identifica e constitui uma cultura própria baseada na visibilidade. Uma cultura com características específicas, pois sua forma de organizar o pensamento e a linguagem é apoiada nos aspectos visuais. Portanto, é diferente da forma como ouvintes adquirem seu processo de pensamento e linguagem. A cultura surda é representada por uma minoria linguística dos usuários da Língua

de Sinais, pertencentes a grupos que apresentam particularidades diferentes (Skliar, 2013). Apesar de existente, observamos que a sociedade desconhece a cultura surda e, diante dessa atitude, cria obstáculos que atrapalham a interação social e fazem com que as pessoas surdas sintam desvalorização e discriminação por parte de pessoas ouvintes, por não apresentarem interesse em construir uma comunicação com os/as surdos/as e sua cultura, por pensarem que só existe sua referência cultural de ouvinte e nada mais além disso.

A pessoa surda compreende que faz parte de uma comunidade que ouve o mundo por meio dos olhos, isso lhe dá uma identidade diferente, interagindo assim com tudo que o cerca, e quem faz parte desse contexto consegue compreender essa maneira de observar o mundo ao qual pertence sua comunidade. Nesse sentido, Lopes (2007, p. 9), propõe “olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. [...] desloco meu olhar para o quê os próprios surdos/as dizem de si [...] de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos/as, e não como sujeitos com surdez”. Um dos pontos mais marcantes da cultura surda é a sua Língua. Para Hall (2006, p. 40) “A língua é um sistema social e não um sistema individual”, assim o/a surdo/a, ao usar a Língua de Sinais está adquirindo conhecimento, compreendendo o mundo, pois fazer uso de uma língua proporciona poder social, político, cultural e trabalha na direção da emancipação.

Para Silva (2007), a LIBRAS é um artefato cultural, significativo e integrante de um conjunto de práticas sociais. LIBRAS pertence à cultura surda e é reconhecida socialmente como a “língua dos surdos”, o autor acrescenta que “Existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa” (Silva, 2007, p. 10). Os/As surdos/as, para entenderem, serem entendidos/as e obter conhecimento, precisam de uma língua, no caso a LIBRAS. Para os/as surdos/as existe um desgaste a mais, pois também precisam aprender a Língua Portuguesa, pois a sociedade utiliza a mesma como meio principal de comunicação, embora ainda enfrente pouca aceitação da sociedade ouvinte.

De acordo com Hall (2006) a construção da nossa identidade surge partir de todas as experiências vividas ou observadas ao longo de nossa vida, o que envolve todos os fatores que nos cercam como família, língua, escola, entre outros. Assim existe a necessidade de pertencer a um grupo, seja surdo/a ou ouvinte. Segundo Hall (2006, p. 8), as identidades culturais abrangem “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. As comunidades surdas não são apenas formadas por pessoas surdas, estão abertas a quem se envolve ou é afetado/a diretamente por questões relacionadas à surdez.

A cultura surda, segundo Lane (1992), apresenta literatura específica, como romance, peças de teatro, contos de fadas, fábulas, anedotas e jogos de mímica, além da história e das lutas dos surdos ao longo do tempo. Em algumas peças de teatro as pessoas surdas procuram chamar a atenção mostrando diferenças apresentadas pelas ouvintes como, falta de expressões faciais que costumam não estar de acordo com as palavras ditas no momento, a falta de percepção visual. Devido à ausência da audição, os/as surdos/as têm a percepção visual mais aguçada que os/as ouvintes.

A comunidade surda tem buscado seus direitos, tem lutado para que esses direitos sejam respeitados e colocados em prática, para que diante de sua atuação como cidadão/ã engajado/a na sociedade, o/a surdo/a possa experimentar todos os campos e áreas possíveis, vivendo assim completamente envolvido no mundo social como um todo. Assim, membros das comunidades surdas, igualmente, como em qualquer outra cultura, além de uma Língua, dividem valores, condutas, crenças entre outros.

A seguir evidenciaremos a imagem e os recursos visuais como elementos fundantes no processo formativo do/a aluno/a surdo/a, temática central desse texto dissertativo. Desenvolvemos esse debate no capítulo que segue.

7 A IMAGEM NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS

“[...]as imagens, assim como as histórias, nos informam”.
(Manguel, 2001, p. 21).

Neste capítulo, será explorado o papel das imagens na educação de pessoas surdas, abordando diversos temas e objetivos interrelacionados. Inicialmente, a discussão focará na visibilidade da surdez, destacando a importância de reconhecer e valorizar a surdez como parte da diversidade humana. Este segmento abordará como a visibilidade pode influenciar a percepção social e a autoestima dos/as alunos/as surdos/as.

Em seguida, será analisada a utilização de imagens no processo de ensino para pessoas surdas. Aqui, serão examinados os recursos visuais como ferramentas pedagógicas eficazes, destacando como facilitam a compreensão de conteúdos complexos e melhoram a comunicação entre professores/as e alunos/as. O capítulo também examinará como as imagens contribuem para a identidade e a compreensão de mundo dos/as alunos/as surdos/as. As imagens serão apresentadas como parte constituinte da pessoa surda, evidenciando seu papel na formação da identidade visual e cultural dos/as estudantes. Será discutido como essas representações visuais ajudam os/as alunos/as a se reconhecerem e se conectarem com a comunidade surda.

A seguir, a reflexão se voltará para a ação escolar diante das contribuições da imagem no ensino-aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as. Será debatido o papel das escolas na implementação de recursos visuais no currículo e como essas instituições podem se adaptar para melhor atender às necessidades educacionais dos/as alunos/as surdos/as. A prática docente também terá um foco importante, com considerações sobre as estratégias e abordagens que os/as professores/as podem adotar para integrar imagens de forma eficaz no ensino. Este segmento discutirá as melhores práticas e a formação necessária para que os/as docentes possam utilizar recursos visuais de maneira eficiente e inclusiva.

Por fim, o capítulo avaliará os materiais didáticos visuais e sua eficácia no ensino de alunos/as surdos/as. Será analisada a qualidade dos recursos disponíveis, como podem ser melhorados e adaptados, e o impacto que esses materiais têm no aprendizado dos/as estudantes. Este trecho sublinha a importância de desenvolver e disponibilizar materiais didáticos que não apenas contenham informações relevantes, mas que também sejam acessíveis e envolventes.

Nesse sentido, cabe trazer os escritos de Nadja Hermann (2009), que discute a relevância da imagem na educação das pessoas surdas, destacando como a experiência visual é fundamental para a constituição da cultura e identidade surdas. Ela argumenta que o aprendizado de surdos/as deve ser centrado em recursos visuais, já que sua linguagem e formas

de pensar são profundamente enraizadas em expressões visuais, como a LIBRAS e outras formas de letramento visual. Hermann (2009) enfatiza que a inclusão de imagens no ambiente educativo não apenas facilita a compreensão de conteúdos, mas também promove um ambiente mais inclusivo, no qual as necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as são atendidas. Defende ainda que a formação contínua de educadores/as é essencial, pois esses profissionais devem estar preparados/as para utilizar as imagens de maneira crítica e eficaz, reconhecendo o caráter polissêmico e ambíguo das representações visuais.

Além disso, Hermann (2009) sugere que a elaboração do currículo na educação bilíngue deve incorporar uma perspectiva intercultural e visual, garantindo que os interesses e valores das comunidades surdas sejam respeitados e integrados ao processo educativo. Isso envolve a criação de espaços de diálogo que contemplem as vozes das pessoas surdas e suas famílias, reforçando a importância de políticas públicas que apoiem essa abordagem educativa.

7.1 A Visibilidade da Surdez

Este capítulo tem a intenção de provocar uma reflexão no tocante ao uso de imagens e recursos visuais no ambiente escolar pelos educadores como melhoria do processo de ensino.

No capítulo anterior, foi possível acompanhar de maneira sucinta a trajetória sobre a surdez, ponderando que ela passou por períodos sendo considerada maldição, loucura e doença, o início das tentativas e busca por educar o sujeito surdo, trazendo-o para integrar a sociedade, tentativa aos olhos do oralismo em transformá-lo em ‘normal’, e que a surdez ainda é tida como incompreensível, sendo desafio para famílias, educadores/as, estudiosos/as, linguistas e médicos/as.

Visto que a surdez não é percebida visualmente, ela representa uma pequena parte na anatomia do ser humano, mas as consequências no desenvolvimento da criança no que se diz respeito ao emocional, social e educacional podem ser catastróficas. A surdez pouco provoca análises e reflexões por parte das pessoas quanto as suas consequências na vida do indivíduo surdo, Sacks (2010, p. 19) aponta que “quando chegam a pensar, as pessoas tendem a considerá-la menos grave do que a cegueira, a vê-la como desvantagem, um incômodo ou uma invalidez, mas quase nunca como algo devastador num sentido radical”.

A visibilidade da surdez e a ontologia da pessoa surda constituem temas centrais no campo da ética educacional, especialmente quando explorados à luz dos textos do professor Pedro Pagni (2007; 2010), da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O autor aborda a necessidade de reconhecer e valorizar a surdez não apenas como uma condição clínica, mas

como uma identidade cultural e linguística. Isso implica uma ontologia que compreende a pessoa surda como um sujeito pleno, cuja experiência do mundo é mediada visualmente e cuja linguagem e cultura próprias devem ser respeitadas e promovidas.

A ética, nesse contexto, exige uma postura inclusiva que transcende a mera aceitação da diferença para promover uma verdadeira valorização da diversidade. Conforme Pagni (2007; 2010), é essencial criar espaços educacionais e sociais nos quais a identidade surda possa ser visível e afirmada. Isso significa garantir o acesso à educação bilíngue (LIBRAS e português), promover a presença de intérpretes e educadores/as surdos/as, e fomentar a produção e circulação de materiais didáticos visuais e adaptados às necessidades dos/as alunos/as surdos/as.

Além disso, a ontologia da pessoa surda, no campo ético, propõe um respeito profundo pela subjetividade. Não se trata apenas de incluir a pessoa surda nos moldes do mundo ouvinte, mas de reconhecer e valorizar a surdez como uma maneira única de ser no mundo. Pagni (2007; 2010) sublinha que essa abordagem envolve um compromisso ético com a equidade, no qual o objetivo é possibilitar que a pessoa surda desenvolva sua autonomia e potencialidades de acordo com suas próprias condições e perspectivas visuais.

Em suma, a argumentação sobre a visibilidade da surdez ressalta a importância de uma ética que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística. Isso envolve tanto políticas públicas inclusivas quanto práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem no qual a identidade visual e linguística dos/as surdos/as seja não apenas reconhecida, mas celebrada e fortalecida (Pagni, 2007; 2010). Segundo Oliveira (2001, p. 106),

O hemisfério esquerdo do cérebro é o responsável pelas funções da linguagem, sendo que as línguas de sinais e as línguas orais apresentam organizações cerebrais semelhantes. Porém, além do uso do hemisfério esquerdo na Língua de Sinais, ocorre o uso do hemisfério direito devido à sua modalidade visuoespacial.

Por essa razão, o/a surdo/a, de maneira natural, faz uso dos dois hemisférios, o que contribuiu para provar que a Língua de Sinais é uma língua natural, que ela depende do visuoespacial para ser construída, transmitida e compreendida. Mesmo sem o conhecimento ou exposição à Língua de Sinais, a criança ou o indivíduo surdo desenvolve formas de linguagens para interagir no ambiente que vive.

O/a surdo/a tem a mesma capacidade de desenvolvimento cognitivo que o/a ouvinte, mas esse desenvolvimento depende de como suas necessidades de aprendizado serão desenvolvidas e supridas ao longo de seu crescimento. Dizeu e Caparoli (2005) reforçam que

um dos meios para esse pleno desenvolvimento do sujeito surdo é o respeito à Língua de Sinais como uma língua natural e completa, que usa do campo gesto-visual.

A aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas frequentemente ocorre de forma tardia devido a vários fatores. Entre eles, destaca-se a falta de conscientização por parte dos profissionais de saúde, durante o diagnóstico e acompanhamento, sobre a importância da LIBRAS para promover autonomia e desenvolvimento. Além disso, a escassez de profissionais qualificados para ensinar a Língua de Sinais às famílias e o desinteresse de algumas delas em aprendê-la também contribuem para essa demora. Outro fator relevante é a falta de convívio com outros/as surdos/as de diferentes faixas etárias, o que dificulta a aquisição e o domínio linguístico. Esses e outros aspectos mencionados anteriormente influenciam o processo de aprendizagem da LIBRAS.

Goldbach (1997) afirma que a linguagem não está limitada somente a uma forma de comunicação, assim, tudo que pode envolver significação é linguagem, ela está presente no sujeito mesmo que não esteja se comunicando com outros, pode transmiti-la levando em consideração o modo como concebe a si e ao mundo.

Para Vygotsky (1989), o modo como o sujeito enxerga o mundo é influenciado pela língua que ele fala, o autor explica que durante o transcorrer do desenvolvimento, as habilidades de linguagem e o pensamento são separadas; entretanto, eles se encontram para compor o comportamento verbal até formar a língua, organizando a maneira de pensar do sujeito e o meio social contribui para essa construção.

No caso do sujeito surdo, essa construção inicia pela visão, são poucos os estudos voltados à construção do aprendizado por meio do canal visual. Dos/as poucos/as pesquisadores/as sobre o assunto, temos alguns que têm estudado o uso de imagens e recursos visuais no processo de ensino de alunos/as surdos/as, como Silva, Kauchakje e Gesueli (2003); Reily (2003; 2015); Strobel (2008), entre outros.

Partiremos agora para a história e conceito da imagem, que colabora para compreensão e reflexão em busca de abranger a importância e as contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.

7.2. A Imagem no Processo de Ensino para pessoas surdas

Manguel (2001, p. 21) afirma que “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. A imagem, há séculos, vem transmitindo ensinamentos e proporcionando conhecimento. A história nos apresenta registros de imagens diversas, algumas feitas com variadas intenções

acompanhadas ou não de escrita. Temos como exemplo, o Livro dos mortos dos egípcios, que servia como referência de sua história e de instruções para os rituais de mumificação. Ele apresenta imagens (Figura 03) com as sequências das ações a serem executadas pelos envolvidos no processo de mumificação, além de informar o povo egípcio como ocorria o ritual.

Figura 03 - Livros dos Mortos - A Cena de Hunefer



Fonte: ©Trustees of the British Museum

Outro exemplo é apresentado por Reily (2015, p. 25), que cita que na idade média, por volta dos anos 800 d.C., “houve o reconhecimento de que as imagens poderiam servir para os iletrados, que não tinham acesso aos escritos dos antigos pais da igreja, isso numa época em que a maioria da população não sabia ler”. Os manuscritos dessa época apresentavam, junto com a parte escrita, algumas imagens conhecidas como miniaturas e iluminuras, agregando valor eles. De acordo com Raquel de Fátima Parmegiani (2011), doutora em história social, pesquisadora em escrita e na cultura visual na alta idade média, a mudança ocorrida na idade média que trouxe os Códices, um formato semelhante ao livro da atualidade, fez com que “as iluminuras pudessem acompanhar o texto, auxiliando a sua compreensão. Com os códices os copistas e iluminadores introduziram mudanças substanciais na relação texto/imagem” (Parmegiani, 2011, p. 01). Ainda, segundo a autora, a junção da escrita e a relação de imagens associadas se tornaram uma prática irreversível. A imagem transmitia e comunicava, pois, “a imagem não é um conceito; ela prescreve uma das mais importantes formas de organização da sociedade”, como afirma Pierre Francastel (1983, p. 45).

Algumas criações contribuíram para que o conhecimento científico tivesse circulação, o que aumentou a propagação da imagem. Entre eles estão o papel, que foi criado em 105 d.C.; quadro de giz, em 1700; fotografia, em 1822; televisão, em 1926; o projetor de transparências, em 1944 e; o slide, em 1961. Diversos avanços na informática, a partir do ano de 1980, e a tecnologia e suas diversas áreas continuam em desenvolvimento a cada dia, contribuindo com

interação e criatividade ao ensino (Polito, 1997). “Com o decorrer do tempo”, explica Alberto Manguel (2001, p. 25), “podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais a fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos, mas em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la”.

Nessa perspectiva, Barbosa (2008, p. 75) também contribui, ao explicar que “a imagem é hoje, um componente central da comunicação. Com sua multiplicação e ampla difusão, com sua repetitividade infinita, estes dispositivos fazem com que, por intermédio da sua materialidade, uma imagem prolongue a sua existência no tempo”. Rossi (2009) ensina que a imagem pode influenciar, inclusive, determinar o que temos que desejar, fazer, necessitar, sentir e pensar. Forma, nesse sentido, pensamentos e condutas. Assim, faz-se importante a ação de aprender a interpretar as imagens para contribuir com o ensino-aprendizagem.

Reily (2003) enfatiza que a imagem auxilia no aprendizado da concepção dos signos que fazem parte do procedimento de ensino-aprendizagem, as escolhas das imagens a serem usadas devem prezar pela qualidade do conteúdo presente. Fernandes (2006, p. 20), reforça que “A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura de palavra”. A esse respeito, Reily (2015, p. 26) explica que, por motivos diferentes, algumas pessoas “não se apropriaram” da leitura e da escrita, tão necessárias na atualidade, de acordo com a autora, “elas se orientam por pistas visuais” que nos cercam em todos os ambientes e por instinto e suspeita conseguem sanar o que é fundamental, básico e imediato diante de suas necessidades.

Por meio de comunicação visual, [as pessoas] são capazes de: identificar estabelecimentos comerciais pelas placas e reconhecer marcas pelo logotipo; utilizar referências de cores para identificar cédulas de dinheiro, linhas de ônibus ou metrô; ler placas de trânsito, diferenciar sanitários masculinos e femininos pelo desenho na porta; reconhecer ícones e símbolos para ligar aparelhos eletrodomésticos ou manejar o controle remoto da tevê; considerar a tipografia do texto, percebendo que uma palavra é longa ou curta; às vezes, identificar a letra inicial e fazer hipóteses sobre o que está escrito; pela posição, tamanho e destaque, perceber qual parte do texto é mais importante (Reily, 2015, p. 26).

Se a imagem é capaz de orientar e contribuir no dia a dia de crianças ou adultos que, segundo Reily (2015), não tiveram a apropriação da leitura e da escrita, pode então, de modo eficaz, contribuir no aprendizado de quem está em processo de aquisição da leitura e escrita. Mesmo na atualidade, quando somos cercados pelas imagens, é dado pouco valor à potencialidade da imagem devido à ausência de conhecimento e consciência sobre ela. De algum modo, mesmo havendo um amplo e subjetivo uso da imagem no cotidiano das pessoas, essa realidade já está subjetivada, naturalizada, de modo que se torna influência distante do

crivo crítica dos indivíduos. Reily (2015, p. 26) aponta que “os meios tecnológicos já se deram conta disso”, perceberam a potencialidade da imagem e tem aplicado investimentos nesta área. Porém, para Reily (2015) as imagens ainda são pouco exploradas por diversos setores, assim como no ensino.

Desse modo, cabe uma pergunta: por que não fazer uso da imagem como uma ferramenta para conectar ensino-aprendizagem dos indivíduos que se apropriam do canal visual para obter conhecimento? Com base nos textos do professor Alfredo Veiga Neto (2001; 2008), podemos explorar como as imagens desempenham um papel fundamental no processo de ensino para pessoas surdas. Veiga Neto (2001) enfatiza a importância de reconhecer as particularidades dos diferentes modos de aprender, especialmente para alunos/as surdos/as. A aprendizagem de uma pessoa surda é profundamente visual. Isso significa que, para efetivamente alcançar esses/as alunos/as, os/as educadores/as devem incorporar métodos e materiais visuais em suas práticas pedagógicas. Veiga Neto (2001) argumenta que as imagens não são apenas auxiliares didáticos, mas elementos centrais na construção do conhecimento para alunos/as surdos/as. As imagens, nessa compreensão, facilitam o aprendizado de conceitos abstratos que podem ser difíceis de captar por meio de palavras ou textos escritos, e ajudam a contextualizar a informação de maneira mais acessível e significativa.

Por exemplo, em uma sala de aula inclusiva, o uso de diagramas, gráficos, vídeos e ilustrações pode enriquecer a experiência de aprendizado dos/as alunos/as surdos/as. As imagens oferecem um meio de transmitir informações complexas de maneira clara e direta, permitindo que os/as alunos/as façam associações visuais que complementam e reforçam o conteúdo ensinado. Além disso, as imagens podem servir como pontos de referência que facilitam a memória e a retenção de informações.

Veiga Neto (2008) também destaca a importância do uso de tecnologias assistivas e recursos visuais digitais, como *softwares* educativos e aplicativos que utilizam animações e interatividade para apoiar o aprendizado dos/as alunos/as surdos/as. Esses recursos engajam os/as alunos/as e promovem uma aprendizagem mais autônoma ao possibilitar que explorem os conteúdos de forma mais independente e no seu próprio ritmo. Em suma, de acordo com os textos de Veiga Neto (2001; 2008), a utilização de imagens no processo de ensino é essencial para atender às necessidades desse público. Ao integrar recursos visuais de forma estratégica e sensível, os/as educadores/as podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, eficaz e reconhecer a surdez como uma diferença que enriquece o processo educativo e não uma limitação.

7.3 A Imagem como parte constituinte da pessoa surda

Segundo o Decreto n. 5.626/2005, “[...] considera-se pessoa surda àquela 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, s/p). Para Lane (1992), as pessoas com surdez tendem criar valores morais e éticos adquiridos pela percepção visual, essa experiência está enraizada na cultura, história e identidade.

De acordo com Strobel e Fernandes (2008, p. 38), “O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de sua subjetividade”. Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que a “Experiência visual significa a utilização da visão, em [substituição total à audição], como meio de comunicação”. Outra significativa contribuição acerca da potencialidade do uso pedagógico da imagem, nos vem por Skliar (2013, p. 28), ao enfatizar que “a surdez é uma experiência visual [...], e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual”.

Com base na percepção e experiência visual, o ensino da pessoa surda na escola deve levar em consideração o aspecto do aprendizado por meio de imagens e as possíveis interpretações, análises e decodificações, pois a leitura em si abrange muito mais que os símbolos gráficos. As imagens podem contribuir para a construção da subjetividade da criança surda/sujeito surdo e contribuir para melhorar a compreensão do que acontece no meio em que vive, além de possibilitar outras concepções. Sacks (2010, p. 29) afirma que “nada é mais prodigioso, ou mais digno de celebração, do que algo que liberta as capacidades de uma pessoa e lhe permite crescer e pensar [...]”.

Segundo Reily (2003, p. 161), “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidades de interagir para conseguir construir significados”. A autora complementa que essa concepção entende o ser humano “como ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são medidas por sistemas sígnicos”, e por meio dessa interação utilizam os signos que são formados e organizados socialmente, pelos quais o indivíduo passa a desenvolver e aprender sentidos.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – produzido pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias n.

1.060/2013 e n. 91/2013, instituídas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em outubro de 2013, apresenta que:

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 (Brasil, 2014, p. 14).

A visão é o meio de aquisição da linguagem dos/as surdos/as e é por ela que eles/as a desenvolvem. Rossi (2009), nesse sentido, leva-nos a uma reflexão sobre as imagens. Segundo o autor, a imagem surge na nossa frente como um quebra-cabeças e se tenta inferir a ela significados estéticos ou conceituais, pois “ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la” (Rossi, 2009, p. 36). A imagem pode apresentar variadas mensagens compete, então, ao seu/a leitor/a, analisá-la. Desse modo, as imagens precisam ser interpretadas e não apenas contempladas, pois é possível buscar além do que, aparentemente, mostram (Rossi, 2009).

Para Perlin e Miranda (2003, p. 218), a partir “Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. A Língua de Sinais é parte integrante e essencial do sujeito surdo, de modo que a imagem e todo recurso visual merecem ser incluídos na metodologia que utilizada em sala de aula, para possibilitar significação e compreensão. Assim, realiza-se uma intervenção no desenvolvimento do sujeito surdo.

Na sequência, direcionamos nossa reflexão para expor ações da escola e de educadores/as em busca de contribuições ao ensino do/a aluno/a surdo/a. Para tal refletiremos a respeito dos questionamentos de Strobel (2008, p. 99): “foi aprovada uma lei; em que constava essa lei? Permitir aos sujeitos surdos o acesso ao ensino regular; mas onde estavam os professores preparados? Qual era a infraestrutura das portas que eram abertas ao povo surdo nas escolas?”.

7.4. Ação Escolar Diante das Contribuições da Imagem no Ensino-Aprendizagem do/a Aluno/a Surdo/a

De acordo com Libâneo (1994, p. 70), “a atuação da escola consiste na preparação do/a aluno/a para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. A escola tem buscado oferecer um ensino que possibilite aprendizado a seus/suas alunos/as com necessidades educacionais especiais de aprendizado?

Retomando o conceito de inclusão, olhamos para a escola e a vemos nas palavras de Kassar (1999, p. 69) que “é sempre em um determinado ‘mundo’ (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, desenvolve-se, constitui-se. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social”, e a escola pode ser um desses mundos. Buscamos uma escola que não exclua aqueles/as que não dominam a língua oral. Lacerda (2000b, p. 51) ressalta, nesse sentido, ser fundamental que a formação linguística do sujeito surdo esteja contemplada, pois “na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”. O que poderia contribuir com a condição linguística do sujeito surdo para produzir aprendizado significativo?

Para que aconteça uma inclusão que realmente contribua e seja significativa para o aprendizado do/a aluno/a surdo/a, enquanto possibilidade, a escola deve buscar operar com as diferenças entre surdos/as e ouvintes e não as semelhanças. As diferenças presentes na história, na cultura e no social apresentam base de elementos da linguística da Língua de Sinais, contidos nos conceitos e definições atuais a respeito da surdez (Silva, 2001). Silva (2001, p. 18) enfatiza que “A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo”. Para que a escola seja, na prática, inclusa quanto à educação de surdos/as, o currículo precisa ser adaptado e incluir as necessidades do/a aluno/a surdo/a. Um currículo organizado em uma perspectiva visual possibilita que o aprendizado seja acessível mais amplamente em todos os conteúdos. É visível que, mesmo diante do longo processo que a educação dos/as surdos/as tem passado no decorrer dos séculos, as escolas estão ligadas e subordinadas à “ideologia oralista conveniente aos padrões dos órgãos de poder” (Silva, 2001, p. 19). Essa ideologia precisa ser quebrada e substituída por conhecimento a respeito de como se dá o processo de aprendizado dos indivíduos surdos, de ações de sensibilização e práticas desse conhecimento.

Considerando a possibilidade da tomada de consciência a partir da sensibilização e a prática envolvendo o processo de aprendizado da pessoa surda, Reily (2015) enfatiza que o espaço escolar é repleto ‘de imagens visuais’ que contribuem para uma compreensão do ambiente. Entendemos que o uso da imagem não pode ficar apenas nos espaços e relações cotidianas, precisa fazer parte das estratégias de ensino, adentrar a sala de aula e demais ambientes educativos.

Quadros (2004) aponta a necessidade e a importância da reestruturação curricular diante da Língua de Sinais. Ao defender um currículo escolar organizado em torno do aspecto visual, para que possibilite um ensino-aprendizado significativos ao/às aluno/as surdo/as. Quando a escola deixa de fazer concessões tanto metodológicas e curriculares diante das necessidades educacionais especiais de aprendizado especial, a escolaridade fica comprometida em sua função educadora (Lacerda, 2000b). Faz-se necessário, desse modo, compreender com clareza o conceito de currículo, seu papel e importância no processo de ensino-aprendizagem, em razão de sua contribuição para a inclusão ou exclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais de aprendizagem. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998b, p. 32) enfatizam que:

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

Buscamos a reflexão escolar diante das intenções do Currículo e a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem diante de cada necessidade especial de aprendizado, pensando no sujeito surdo e na sua identidade visual, contemplando o currículo como “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, bem como definir o que ensinar e aprender, de acordo com as especificidades de cada etapa formativa, não é apenas uma alternativa entre diferentes formas de organização escolar e curricular. Trata-se de uma exigência fundamental do direito que os/as educandos/as possuem de ter seus ritmos e tempos mentais respeitados, como assinalam Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais.

De acordo com os autores, o currículo é o espaço central no qual todos/as atuam na escola, sendo o coração em que se sistematizam os esforços pedagógicos. Assim,

[...] é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

O currículo abrange lugar, espaço e território, representando, por vezes, uma relação de poder. Funciona como uma autobiografia. Nossa identidade é moldada e, simultaneamente, é um texto, discurso e documento, essencialmente um documento de identidade. Para Silva (2007, p. 150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo presente no projeto pedagógico da escola pode ser meio de exclusão quando o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem não acontece. Segundo Reily (2015), pessoas com diferentes necessidades especiais podem ser favorecidas quando a escola faz adequações baseadas na visualidade em seu currículo.

Entre as pessoas que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente citamos: alunos surdos ou alunos com distúrbios linguísticos, alunos com deficiência mental não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora usuários de sistemas de comunicação pictográficas, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, e outras (Reily 2015, p. 26).

Cada sujeito apresenta necessidades distintas. Assim, o currículo deve apresentar diferença e diversidade, formando uma escola de identidade inclusiva. É imprescindível que haja conscientização da escola e de educadores/as da necessidade de um currículo elaborado e baseado no sujeito surdo e seu aspecto visual. Também é importante que o Estado esteja envolvido e dinamize políticas públicas para a efetividade de processos educacionais específicos, adaptados e especializados para as pessoas com surdez.

Diante da ausência de conhecimento e de um currículo voltado à surdez e suas implicações educacionais, Reily (2015) esclarece que é comum a escola considerar que, no período de aquisição da escrita, a imagem é indispensável. Porém, com o domínio da escrita pela criança, as imagens devem ir gradualmente cedendo seu espaço para a escrita ao ponto de não fazer parte dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Devido à prática de substituição gradual do uso das imagens pela escrita, percebemos, na escola contemporânea, o uso e a presença, em maior proporção, da escrita em comparação ao uso e presença das imagens. Essa ação contribui, mesmo sem a intenção, e acaba por dar à escrita maior importância que as imagens. Em contrapartida, as imagens e todo e qualquer recurso que contribua para seu uso

possibilitam interatividade com diversos conhecimentos no ambiente escolar. A imagem produz e divulga conhecimento.

O mundo atual se caracteriza por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir os seres, sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o/a aluno/a desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (Brasil, 1997, p. 45).

A conscientização de que a imagem transmite conhecimento deve ser praticado de igual modo com os/as alunos/as, ao explicar a escolha de determinadas fotografias, desenhos ou até mesmo filmes escolhidos para o momento da aula, ensinando a importância de captar detalhes, entres outros aspectos que contribuam para o aprendizado significativo. “A escola deve assumir a responsabilidade no preparo de seus estudantes para uma leitura crítica, conscientizando-os de que estão aprendendo com estas imagens” (Barbosa, 1998, p. 43).

Um dos preceitos da inclusão é que os/as alunos/as especiais, neste caso os/as surdos/as, tenham aulas desenvolvidas e adequadas a suas necessidades. A escola se adapta às suas necessidades, mas a realidade é outra e exige especialização. A pessoa surda enfrenta uma imposição que a leva a se adaptar ao processo de ensino centrado na fala e escrita, por pertencer a uma minoria linguística. A distância entre a teoria, leis, normas e a realidade que é aplicada nas escolas regulares com alunos/as surdos/as inclusos/as são enormes, de acordo com a doutora em educação, ciência e tecnologia, Ângela Carrancho Silva (2005, p. 43),

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que muitos surdos, ao concluir sua escolarização básica, não são capazes de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que essa lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

O uso do visual, seja como estratégias visuais, recursos visuais e/ou leitura de imagens, precisa deixar de ser usado apenas como apoio pelos/as educadores/as e pela escola. O visual precisa ser o ponto central, essencial, no ensino de surdos/as. Lebedeff (2017, p. 248) esclarece que “os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes”. O que os/as surdos/as querem é um ensino pensado na sua surdez, que lhes proporcione aprendizado, centrado no visual, com uso da sua língua materna, a LIBRAS acompanhada da presença de intérprete.

Compreendemos que a escola deve estar aberta e disposta a conversar sobre a teoria e a prática em busca de ensino concreto e significativo, proporcionando adequações diante das necessidades de seus/suas alunos/as surdos/as ou aluno/a que apresente qualquer outra necessidade educacional especial de aprendizagem.

7.5. Ação Docente quanto às contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a

A intencionalidade desse subcapítulo é trabalhar no sentido da sensibilização para o papel docente no processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a como mediador do conhecimento. Desse modo, compreendemos que os/as surdos/as percebem o mundo pela visão. É fundamental, então, que o/a educador/a compreenda que o/a aluno/a surdo/a aprende por uma via diferente, como aponta Reily (2003, p. 164) ao escrever que “cabe aos educadores envolvidos com a escolarização do surdo refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento”. A imagem precisa deixar de ser algo usado para decorar ambientes e ser usada para instruir o pensamento, pois está presente em todos os âmbitos do conhecimento.

O MEC, buscando orientar o atendimento a alunos/as surdos/as desde seu ingresso na Educação Infantil, ressalta que:

Os alunos surdos se baseiam mais nas pistas visuais que nas auditivas. A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno. Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da Língua de Sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado (Brasil, 2006b, p. 49).

O/A educador/a deve refletir suas escolhas pedagógicas baseado/a na realidade de cada educando/a. Tratando-se da surdez, o mestre em odontologia e especialista em Língua Brasileira de Sinais, Luiz Antônio Albérico Barbosa Falcão (2012, p. 192), enfatiza que ao assumir uma sala de aula regular, com um/a aluno/a surdo/a incluso/a,

O professor deve procurar saber ‘como’ o sujeito surdo pensa, investiga, analisa, reformula, ressignifica para aprender, apropria-se do saber. Só depois poderá fazer da sua prática docente um novo coexistir, compartilhando com demais sujeitos aprendentes, todos os saberes anteriores que ancoraram o novo. Tudo aquilo que se carrega desde fora da escola se constitui de motivação cognitiva com os saberes escolares, reestruturando e reconstituindo o conhecimento com cada um dos sujeitos escolares, surdos e ouvintes, segundo suas especificidades cognitivas processuais.

Para que isso ocorra, de acordo com Falcão (2012, p. 192), “a formação do professor deve ter o objetivo de envolver seu discurso e sua prática docente na perspectiva de observar o desenvolvimento do/a aluno/a, refletir sobre suas observações”. Para as doutoras em educação e linguística, Angélica Bronzatto Paiva Silva e Maria Cristina da Cunha Pereira (2003), os/as professores/as da escola regular apresentam necessidade de instrução e formação para receber um/a aluno/a surdo/a, e quando o/a recebe sem o devido preparo, acabam por formular ideias confusas e equivocadas acerca da surdez e do indivíduo surdo, desconhecendo potencialidades, cultura e direitos, entre outros.

Notamos a necessidade de uma formação voltada para o conhecimento das necessidades educacionais que envolvem a surdez para que os/as docentes possam atender de maneira adequada o/a aluno/a surdo/a. Para Ramos (2008, p. 17), “a formação docente deve se adequar ao novo tempo e à nova escola que está sendo desenhada pelas transformações que se implementam”. Entendemos, assim, que a busca e a atualização por conhecimentos devem ser constantes. Diante dessa adequação “ao novo tempo e à nova escola”, o/a docente pode proporcionar formação, independente se surdos/as, ouvintes ou outras necessidades especiais, quando acontece essa adequação por parte da docência, estará, de acordo com Ramos (2008, p. 17), “privilegiando um processo de formação na qual as características sejam a reflexão, a conexão, compartilhamento e autonomização pessoal e profissional”.

A preocupação em conhecer as necessidades do/a aluno/a vem de longa data. Não é de hoje que conhecer o/a aluno/a e suas necessidades é essencial. De acordo com Fusari (1990, p. 47),

Faz parte da competência teórica do professor e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.

Outro aspecto necessário por parte do/a educador/a é seu envolvimento na elaboração do currículo escolar. Moreira e Candau (2007, p. 19) entendem que “o papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula”. Justamente, porque professores/as têm utilizado um currículo voltado ao ensino de ouvintes. A pessoa surda, ao se deparar com esse currículo, não consegue se considerar surda, pois lhe é exigido ações e comportamentos de um ouvinte. Skliar (2013) defende que não se pode exigir e nem submeter que as crianças surdas apresentem ou tenham uma disciplina em relação à mente e ao corpo

semelhante às crianças ouvintes, uma vez que as ouvintes têm e vivem experiências auditivas. O autor propõe a necessidade de análises diante dos espaços, metodologias, comportamentos e posturas para que estejam de acordo com as especificidades do/a aluno/a surdo/a e defende uma escola idealizada pelos sujeitos surdos, que faça a organização de fatores linguísticos, culturais e de identidades para surdos (Skliar, 2013).

Reily (2015, p. 59) enfatiza que a imagem quando utilizada, pode transmitir “conhecimento de alta e baixa qualidade”. Faz necessária uma avaliação crítica das imagens escolhidas por parte de educadores/as para que elas estejam de acordo com o conteúdo verbal com o qual se relacionam. Ao agregar imagens ao conteúdo a ser ensinado, é necessário o mesmo zelo empregado ao procurar textos inspiradores e intrigantes. Essa prática exige, por parte da escola e dos/as educadores/as, uma compreensão mais ampla a respeito da imagem e sua leitura (Reily, 2015).

Ao usar algum tipo de recurso visual, o/a docente fornece e amplia os conhecimentos do/a aluno/a surdo/a e torna o aprendizado significativo, permitindo que haja interação. Reily (2003, p. 26) enfatiza que a “figura visual tanto a representação abstrata quanto a figurativa pictográfica” possibilita a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de seu raciocínio. A autora ressalta que o aprendizado, tanto do/a aluno/a da rede regular de ensino ou que frequenta instituição de educação especial, deve passar pelo visual. Segundo a autora, os/as educadores/as precisam refletir constantemente sobre o papel dos recursos visuais e como podem contribuir no desenvolvimento das áreas do conhecimento, pois o “[...] o caminho de aprendizagem, necessariamente será visual. [D]aí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (Reily, 2003, p. 169).

Moreira e Candau, (2007, p. 19) reforçam, novamente, a importância de uma reflexão, conscientização e ação por parte do/a educador/a quando afirmam a “obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”. O envolvimento do/a educador/a e sua ação diante das possibilidades de um ensino visual faz diferença na aquisição dos conteúdos pelos/as alunos/as surdos/as.

A utilização de imagens, músicas e tecnologias pode transpor o conteúdo teórico, pois incita as áreas sensoriais e cognitivas construindo conhecimentos. Diante da importância dos recursos visuais, a doutora em ciências da educação, Ilza Martins Sant’Anna (2004, p. 21), aponta que “[...] há materiais de baixo custo como gravuras, jornais, revistas, cartazes que colaboram significativamente na aprendizagem [...] O importante é que haja ensino e,

consequentemente, aprendizagem, e para tal é preciso que os cinco sentidos sejam estimulados”. Diante disso, Reily (2015) nos apresenta tipos de imagens, como fotografia, pintura, desenho, gravura, esquema, ilustração, gráfico, algumas das possibilidades a serem utilizadas em sala de aula e outros ambientes escolares. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 3º, o

[...] processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Brasil, 2001, s/p).

As Diretrizes Nacionais mostram a necessidade de a proposta pedagógica integrar as especificidades do/a aluno/a, gerando efeitos positivos. Fernandes (2006) apresenta algumas possibilidades que contribuem, em nossa compreensão, para resultados positivos, como possibilitar formação de duplas, grupos ou círculos para que o/a aluno/a surdo/a possa observar a interação em sala, “Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à Língua de Sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojetor etc.)” (Fernandes, 2006, p. 9). Sugere, desse modo, que o/a educador/a possibilite atividades que exijam níveis de dificuldades variados de desempenho e expressão, como entrevistas, pesquisas e entrevistas, atividades de desenhos, maquetes, dramatização entre outros.

Fernandes (2006) incentiva o uso de estratégias visuais, complementa que há a necessidade de desenvolver interação entre os/as educadores/as que fazem parte do processo de ensino regular e educação especial, como “orientações sobre formas de comunicação/interação com os alunos surdos, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros” (Fernandes, 2006, p. 9). Desse modo, a inclusão dos recursos visuais no uso variado de táticas metodológicas possibilita um aprendizado significativo já que o canal visual, primordial aos/às surdos/as, foi priorizado.

De acordo com as pesquisadoras e doutoras Clarisse Alabarce Nery e Cecilia Guarnieri Batista (2004, p. 290),

Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento. Além destas funções, a imagem favorece um pensamento relacional, utilizando os elementos visuais para estabelecer relações e comparações.

Será possível avançar mais nas questões de ensino se os/as professores/as conseguirem “adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com cotidiano,

com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” (Moran, 2008, p. 5).

A utilização de recursos visuais implica em tempo e empenho extra por parte do/a educador, no preparo de materiais, montagem e desmontagem de equipamentos, entre outros componentes necessários. Esse trabalho extra e as dificuldades encontradas no ambiente escolar causam desmotivação, cansaço e levam os/as docentes a praticar apenas o ensino tradicional na sala de aula, com aulas expositivas, com livro didático, giz, canetão e quadro.

No caso da surdez, não é comum a existência de material didático pronto com imagens e com recursos visuais, preparado para ser enviado às escolas. Cada professor/a, de acordo com sua disciplina e busca por resultados no ensino-aprendizado do/a aluno/a surdo, tende a produzir seu material. O/A professor/a se vê compelido/a a procurar atualizações constantes diante das mudanças provocadas pelas tecnologias. Essa operação, um tanto solitária diante da conjuntura e organização do sistema de ensino, tanto a nível nacional quanto do Estado do Mato Grosso, desemboca em uma sobrecarga. Em relação a ação da pesquisa de imagens por parte da docência, Reily (2015, p. 118) compreende que “trata-se de um exercício que exige tempo, mas que será de extrema valia”.

Nesse sentido, Reily (2015, p. 48) apresenta fatores que precisam ser observados para que se tenha êxito na busca e coleta para um “acervo de imagens”, não considerar apenas o conteúdo que será ensinado, “mas a autoria, o estilo e a época da produção, o tipo de imagem”, e prezar pela significância em todas elas da “qualidade estética do trabalho”. Entendemos ser uma ação que demande trabalho e tempo, mas é de extrema importância na ação que envolve o ensino e o aprendizado.

Para Nelio Bizzo (2007), doutor em educação, a quantidade, a qualidade e a disponibilidade de equipamentos da escola usados para dar apoio ao uso de recursos visuais em sala de aula para proporcionar aprendizado é algo que pode contribuir ou prejudicar a ação pedagógica. “Cabe ao professor selecionar o melhor material disponível diante de sua realidade. Sua utilização deve ser feita de maneira que possa constituir um apoio efetivo [...]” (Bizzo, 2007, p. 66). Embora concordemos com Bizzo (2007) e com Reily (2015) sobre a necessidade de material variado, atualizado e com qualidade estética, reconhecemos a centralidade da docência nessa seleção, alertamos para a sobrecarga de trabalho, para a desvalorização docente e a desatualização da legislação, que não prevê tempo de preparo de aulas, de diálogo com os/as colegas docentes das classes inclusivas, com as coordenações pedagógicas. São trabalhos adicionais àquele fardo da jornada diária de trabalho, como se professores/as não precisassem de tempo de convivências, de relacionamentos, para além da profissão.

Além disso, uma formação voltada para a utilização dos recursos visuais tecnológicos para que os/as docentes possam usar da forma correta e com todas as vantagens que esses recursos oferecem, contribuiria para que houvesse maior satisfação em relação ao uso, seleção e elaboração de material e obtenção de aprendizagem significativa. Reily (2015, p. 41) aponta que “o uso da mídia e da tecnologia na escola estão auxiliando o professor” para que possam transmitir os conteúdos “por veículos não verbais”. A autora ressalta que situações diversas no decorrer do desenvolvimento de uma criança podem impossibilitar aprendizados, práticas e experiências na sua descoberta do mundo, que o filme, por exemplo, por ser uma imagem em movimento e pode proporcionar à criança conhecimentos não obtidos de outro modo. Porém, não substitui experiência pessoal.

Novamente, a demanda de tempo, condições e valorização para professores/as é mencionada, porque envolve a importância da pesquisa, a preparação e a organização das imagens e a escolha dos recursos tecnológicos a serem usados para transmitir, expor ou mediar o conhecimento. O material visual exige horas a mais de dedicação, que vai além das horas de planejamento. Pensar nas condições de trabalho docente para viabilizar ações pedagógicas de preparo dos materiais é imprescindível, porque os resultados do uso de imagens e recursos visuais, segundo Coscarelli (1998), causam estímulo nos/as estudantes, como interesse no aprendizado, despertam a busca por mais informações e operam no desenvolvimento intelectual. Os recursos visuais prendem a atenção e promovem interatividade.

Para o doutor em ciência da educação, Marco Antônio Moreira (1990), tanto as imagens quanto os recursos usados para expô-las devem provocar a construção do conhecimento, da análise, da crítica e a junção de conhecimentos já adquiridos em busca de novos. “Lembre-se que a imagem deve ter poder de síntese”, alerta Moreira (1990, p. 9). Desse modo, em um aprendizado com apropriação significativa para o/a estudante surdo/a, o planejamento é primordial nas ações docentes, juntamente com as várias áreas do conhecimento voltadas à escola. Assim, o conteúdo associado a métodos diferenciados pode construir conhecimento diante das capacidades de aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, nessa linha de pensamento, ressaltam que

[...] habilidades e competências se concretizam em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade [...], podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. Forma e conteúdo são, portanto, profundamente interdependentes e condicionados aos temas a serem trabalhados (Brasil, 1999. p. 231).

É importante que integre a prática do/a professor/a conhecer o/a aluno/a, se tem necessidades especiais de aprendizado e, fundamentalmente, o que ensinar e como ensinar. Para isso, o/a professor/a precisa estar voltado/a à pesquisa. Compreendemos que em todo o processo de construção do conhecimento, o/a professor/a se torna aprendiz e, na sequência, desenvolve mediação do aprendizado. No ambiente escolar o/a aluno/a passa a maior parte do tempo com as/os professoras/es. Essa situação proporciona conhecer o/a aluno/a, seu perfil, metas e objetivos, o que ele/a mesma/a avalia como contribuição para avanços no seu desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado, que permitam ao/à professor/a compreender, analisar e desenvolver para auxiliar no crescimento. A participação do/a professor/a no processo de adaptações do currículo e da proposta pedagógica escolar pode render resultados positivos na formação escolar de alunos/as surdos/as. Da mesma forma, pode ser importante prática pedagógica para outros/as alunos/as com necessidades especiais de aprendizado.

7.6. Material Didático como contribuição do uso da imagem nos processos de ensinar e aprender do/a aluno/a surdo/a

É relevante para este estudo apresentar questionamentos referentes ao material didático que, ao longo dos anos, têm sido um dos principais apoios dos/as professores/as em sala de aula para trabalhar conteúdos no decorrer do ano letivo, especialmente quanto ao uso das imagens apresentadas a alunos/as com a intenção de contribuir para seus aprendizados. Diante das imagens que são utilizadas na escola, para finalidades pedagógicas, especialmente nos livros didáticos, Reily (2015) constata que há uma imensa variedade, com excelente qualidade, produzidas por pessoas especializadas nas áreas da fotografia, ilustração, artes plásticas, entre outros. A partir desse ponto, questiona: “por que as figuras pobres, simplificadas, malfeitas, infantilizadas, continuam presentes no material didático oferecido ao/à aluno/a?” (Reily, 2015, p. 46).

Estamos diante de um momento em que, socialmente, desenvolvem-se hábitos de busca por perfeição da imagem. Especialmente, porque do ponto de vista pedagógico, ela pode oferecer ao/à espectador/a situações “distantes no tempo e no espaço”, com “níveis como nunca vistos na história da educação” (Reily, 2015, p. 46). Reily (2015) faz um segundo questionamento, que entendemos necessário a este estudo para pensar em todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais e pedagógicos: “o que explicaria o limitado repertório pictórico oferecido à criança brasileira na escola?” (Reily, 2015, p. 46). A autora aponta que ao longo dos anos, os cursos voltados à área da educação tinham a prática de preparar atividades

com imagens prontas, utilizadas ano após ano, essa ação concebeu a postura de não contestar ou indagar sua qualidade. Criou uma tradição negligente e de acomodação em função de, em nossa análise, várias circunstâncias. As políticas públicas não incentivaram de modo amplo a pesquisa por parte dos/as docentes para a construção de material didático. Os/As professores/as foram condicionados/as a receber material pronto como se não soubessem ou não tivessem condições de desenvolver tecnologias de ensino.

Segundo Reily (2015), há uma percepção de que qualquer material imagético pode ser utilizado nas escolas públicas, desde que aborde o conteúdo em questão. No entanto, essa realidade necessita de mudanças significativas, começando pela iniciativa das escolas e educadores/as em redefinir suas próprias concepções. Isso inclui exigir melhorias na qualidade dos materiais produzidos pelas editoras, como papel menos transparente, impressão com cores mais precisas, imagens nítidas e um repertório imagético mais diversificado que reflita a história da produção visual brasileira. Paralelamente, é preciso demandar a formulação de políticas públicas que garantam às escolas recursos adequados para desenvolver materiais próprios, bem como proporcionar aos/às docentes o tempo e as condições necessárias para formação, planejamento, desenvolvimento e aplicação de materiais pedagogicamente robustos e pertinentes.

A melhoria nas imagens presentes no livro didático, enquanto política pública, contribuiria com o/a professor/a quanto à qualidade de sua aula, na exposição dos conteúdos, no tempo de pesquisa por outras imagens auxiliares ou centrais para potencializar a compreensão e ampliar os aprendizados dos/as alunos/as surdos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estava consciente de que, quando tudo tiver sido dito, tudo ainda ficará por dizer, sempre restará tudo a dizer”.
(Gorz, 2008, p. 46).

Essa pesquisa teve por objetivo estudar as contribuições das imagens no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. Nessa perspectiva, buscou refletir a importância de possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos/as alunos/as surdos/as, bem como, na sua interação com a sociedade, a fim de sensibilizar os/as envolvidos/as no processo de ensino, gestão escolar e professores/as sobre as contribuições da imagem e recursos visuais associadas ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Porém, não podemos esquecer das demandas ao setor público, ao Estado, nas suas três instâncias – municipal, das unidades federativas e federal – para que abram discussões, fóruns permanentes com a sociedade e envolvam docentes, escolas, pessoas surdas e familiares no estudo, formulação e aplicação de políticas públicas com atenção especial à educação inclusiva.

Evidenciou-se, no estudo, que as imagens não apenas facilitam a compreensão de conteúdos complexos, mas também promovem uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, alinhada com as necessidades individuais dos/as alunos/as surdos/as. Além de enfatizar o papel das imagens no processo educacional, a pesquisa também buscou sensibilizar gestores/as escolares, professores/as e demais agentes educacionais sobre a importância de integrar esses recursos de forma eficaz e inclusiva no ambiente escolar. A conscientização sobre a eficácia das imagens como ferramenta pedagógica não só melhora o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece a inclusão e a diversidade dentro das escolas.

Todavia, é imperativo reconhecer que as melhorias necessárias no cenário educacional dos/as alunos/as surdos/as não dependem apenas da escola e dos/as educadores/as. A participação ativa do setor público em todas as suas instâncias - municipal, estadual e federal - é essencial para garantir políticas públicas efetivas que promovam uma educação inclusiva e equitativa. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de recursos e infraestrutura adequados, mas também a criação de espaços de diálogo contínuo com a sociedade civil, incluindo pessoas surdas e suas famílias, para garantir que suas necessidades sejam adequadamente atendidas.

Neste sentido, é fundamental que os cursos de formação de professores incluam conteúdos específicos sobre a utilização de recursos visuais no ensino de alunos surdos, proporcionando a eles uma formação que reconheça e valorize as especificidades dessa modalidade de ensino. Essa formação deve abordar, entre outros temas, a importância da Língua de Sinais como meio de comunicação e a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para

atender às diversidades dos alunos. Além disso, é fundamental que as instituições educacionais promovam um ambiente colaborativo, onde professores, alunos e familiares possam participar ativamente do processo educativo, contribuindo para um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Outro aspecto a ser considerado é a criação de políticas que incentivem a pesquisa e a produção de materiais didáticos adaptados e inclusivos, que utilizem imagens de forma a favorecer a compreensão e o interesse dos alunos surdos. Essas iniciativas não apenas enriquecem o acervo pedagógico, mas também promovem uma cultura de valorização da diversidade, permitindo que todos os alunos se sintam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A implementação dessas políticas deve ser acompanhada de forma sistemática, com avaliações regulares para garantir que os objetivos de inclusão estejam sendo alcançados.

Em suma, espera-se que essa dissertação contribua para uma reflexão mais profunda sobre como as imagens podem ser utilizadas de forma eficaz no contexto educacional dos/as alunos/as surdos/as, incentivando práticas inclusivas que promovam um ambiente de aprendizagem acessível e enriquecedor. Que as escolas e educadores/as possam reconhecer e implementar estratégias que não deixem nenhum/a aluno/a para trás, permitindo que todos/as tenham acesso a uma educação de qualidade e aprendizagem significativa. Por fim, que esta pesquisa inspire a continuidade de estudos e práticas que promovam a inclusão e a valorização das experiências dos alunos surdos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

9. REFERÊNCIAS

- AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza/CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v. 2, p. 63-70, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em 20 fev. 2024.
- BARBOSA, Adriana Pereira. **Livro de imagem como instrumento para o ensino-aprendizagem de LIBRAS por visuais (surdos) no período tardio de aquisição da LIBRAS**. 2022. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá/MT, 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte: educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte e educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005. p. 98-112.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte/MG: Editora C/Arte, 1998.
- BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade Cultural da Proteção à Promoção**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2008.
- BEHARES, Luís Ernesto. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. *In*: MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Cláudia; PEREIRA, Maria Cristina (Orgs.). **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. Série de Neuropsicologia. São Paulo/SP: Editora Tec Art, 1993. p. 41-55.
- BENTO, Ricardo Ferreira. (Org.). **Tratado de Implante Coclear e Próteses Auditivas Implantáveis**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Thieme, 2014.
- BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Ática, 2007.
- BONET, Juan Pablo. Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos. **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes**, [S.d.]. Disponível em:
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. Decreto-lei n. 12.303, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, p. 1, n. 147, ago. 2010.

BRASIL. **Deficiência auditiva**. Brasília/DF: Ministério da educação; Secretaria de Educação à Distância, 2001.

BRASIL. **Educação Infantil**: saberes e Práticas para a Inclusão – Dificuldade de Comunicação e Sinalização Deficiência Auditiva/Surdez. 4. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura (MEC); SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, seção 1, abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Língua Brasileira de Sinais. In: BRITO, Lucinda Ferreira; *et al.* (Org.). **Série Atualidades Pedagógicas**. Brasília/DF: SEESP, 1998a. p. 19.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: Adaptações Curriculares estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF: Ministério da Educação e Desporto (MEC/SEF/SEESP), 1998b.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): arte. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio (PCNEM). Brasília/DF: MEC. 1999.

BRASIL. Parecer n. 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013. Brasília/DF: Ministério da Educação; SECADI, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/down=56513>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília/DF: Ministério Da Educação, 2006a.

BRITO, Lucinda. Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Babel, 1993.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru/SP: Editora EDUSC, 2004.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2024.

CAMPOMORI, Maurício José Laguardia. O que é avançado em cultura. In: BRANDÃO, Carlos Antônio Leite (Org). **A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 2008. p. 73-80.

CARNEIRO, Fernando Henrique Fogaça; WANDERER, Fernanda. O surdo é um sujeito visual, por isso é preciso usar materiais concretos nas aulas de matemática: problematizações acerca da educação matemática para alunos surdos bilíngues. **Revista Educação Especial**, [S.l.], v. 32, p. e115/1–23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34343>. Acesso em: 18 abr. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 27 maio 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez 2000.

CLARETO, Sônia Maria. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. In: II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, [S.l.]. Anais: [...], [S.l.: s.n.], 2004. p. 1-20. Disponível em: https://arquivo.sepq.org.br/IISIPEQ/Anais/pdf/mr1/mr1_6.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 20, mar./abr. 1998. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3450397/20.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1546927791&Signature=ZITGHdQBs798Htk%2FkaXixogmzE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_uso_da_informatica_como_instrumento_de.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. Compreendendo o aluno portador de surdez e suas habilidades comunicativas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2003.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2013.

DALBOSCO, Cláudio. **Gadamer e a Educação: Hermenêutica, Filosofia Prática e Formação**. Caxias do Sul/RS: Editora Educus, 2013.

DIZEU, Liliane de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surda-muda**. Rio de Janeiro/RJ: [S.e.], 1958.

FALCÃO, Luiz Antônio Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS: estabelecendo novos diálogos**. 3. ed. Recife/PE: Editora do Autor, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de Letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba/PR: Secretaria de estado da educação do Paraná; Superintendência em educação; Departamento de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político pedagógico do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viw/275>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D.B.; FARIA, L.C.M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro/RJ: Editora DP&A, 2003. p. 372-390.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. . **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 05 out. 2022.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia Hermenêutica**. São Paulo/SP: Editora Loyola, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza/CE: Editora UEC, 2002.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1983. Disponível em: https://kupdf.net/download/pierre-francastel-imagem-vis-atilde-o-e-imagina-ccedil-atilde-o-edi-ccedil-otilde-es-70_590498b6dc0d60f560959ecc_pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. In: **SÉRIE IDEIAS**. [S.l.: s.n.], 1990. p. 44-53. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2017.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva - O que o professor tem a ver com isso**. 4. ed. São Paulo/SP: Imprensa Oficial, 2005. Disponível em: <http://livraria.imprensaoficial.com.br/media/ebooks/12.0.813.161.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GOLDBACH, Márcia Goldfeld. **A criança surda**. São Paulo/SP: Editora Pexus, 1997.

GOLDBACH, Márcia Goldfeld. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo/SP: Editora Plexeis, 2001.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas. A audição e a surdez. In: SEESP/MEC (Coord.). **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília/DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2000. p. 15 -17. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

GORZ, André. **Carta a D. História De Um Amor**. São Paulo/SP: Editora Cosac Naify. 2008.

GREEN, Glenn; MUELLER, Robert; COHN, Edward; AVRAHAM, Karen; KANAAN, Moien; SMITH, Richard. Audiological manifestations and features of Connexin 26 deafness. **Audiological Medicine**, [S.l.], v. 1, p. 5-11, 2009

GREMIÓN, Jean. A proposta bilíngue de educação do Surdo. **Revista Espaço - informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro/RJ, n. 10, jul./dez. 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A Editora, 2006.

HERMANN, Nadja. A imagem na educação das pessoas surdas. In: **A educação de surdos: histórias, questões e desafios**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo Demográfico: Resultados Preliminares da Amostra**. Brasília/DF: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov>. Acesso em: 26 set. 2023.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Série Audiologia**. ed. revisada. Rio de Janeiro/RJ: INES, 2002.

JESUS, Lisiane Nunes de. **Inclusão do Deficiente Auditivo: Alicerce, Família, Escola e Sociedade**. Rio de Janeiro/RJ: Editora E-papers, 2009.

KASSAR, Monica de Carvalho. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas/SP: Editora Autores Associados. 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2000a.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, [S.l.], n. 10, p. 02-40, dez. 1998.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **Surdez: Processo Educativos e Subjetividade**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Lovise, 2000b. p. 51-84.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2011.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, Tatiana. Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana. Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: WAK Editora, 2017, p. 226-251.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1994.

LIVRO DOS MORTOS de Hunefer. XIX Dinastia. Cena do Tribunal de Osíris, 3ª folha de papiro, colorido, 40 cm x 87,5 cm. Acervo do British Museum. Disponível em: http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=114851&partId=1&searchText=Hunefer&images=true&page1 Acesso em: 12 abr. 2023.

LOPES, Maura Corcini. **As atitudes do professor ouvinte da classe regular frente ao escolar surdo**. 1997, 93f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1997.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2007.

LOPES, Wilian Falcão. **Percepções docentes sobre a potência pedagógica da imagem no ensino-aprendizagem da geografia**. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo/SP: Editora Companhia das Letras, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação inclusiva**. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças. **Nova Escola**, [S.l.], p. 06, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela. Inclusão Escolar. In: ARANTES, Valéria. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo/SP: Editora Summus, 2006. p. 69.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar. o que é? por quê? como fazer? São Paulo/SP: Editora Moderna, 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005.

- MELO, Bruna Larissa Martins Teixeira. **Comunicação por meio da imagem**: um estudo da linguagem visual em manuais de instrução. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais Contemporâneos), Universidade FUMEC, Belo Horizonte/MG, 2018.
<https://repositorio.fumec.br/xmlui/handle/123456789/133>. Acesso em: 30 set. 2023.
- MELO, Maria Aparecida Vieira de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. A Imagem No Contexto Pedagógico: O Artefato Visual Para Os Surdos. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 100-124, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo/SP: Editora Hucitec-Abrasco, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva**: Entendendo esse Desafio. São Paulo/SP: Editora Ibplex, 2008.
- MORAN, José Manoel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Portal José Moran – Educação transformadora**, 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modificar.htm>. Acesso em: 07 out. 2022.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em ensino**: o Vê epistemológico de Gowin. São Paulo/SP: Editora Pedagógica Universitária, 1990.
- MOREIRA, Marco Antônio; CANDAU Vera. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.brseb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro/RJ: Editora Revinter, 2000.
- MOURA, Maria Cecília de. Surdez e Linguagem. *In*: NICHOLS, Guilherme; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Introdução à Língua Brasileira de Sinais**: Libras. São Carlos/SP: EDESP-UFSCa, 2011.
- NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 14, n. 29, p. 287-299, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 mar. 2024.

NUNES, Meire Aparecida Lóde; OLIVEIRA, Terezinha. Imagem e educação: um estudo sobre a potencialidade educativa das imagens por meio da compreensão de imago e sua influência no exercício do pensar. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65854>. Acesso em: 26 abr. 2023.

OLIVEIRA, Ana Cristina Di. Literatura e Imagem: Apreensão do Signo Estético para o Surdo. 2019. 82f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, 2019.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da surdez**. Curitiba/PR: Editora IESDE Brasil S.A. 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

PAGNI, Pedro. A Ontologia da Pessoa Surda e a Ética da Diferença. In: ALMEIDA, Wilson; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Perspectivas Filosóficas e Socioculturais da Educação de Surdos**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010. p. 23-40.

PAGNI, Pedro. A Visibilidade da Surdez: Identidade, Cultura e Educação. In: BASTOS, Lília Santos de; CAIADO, Kátia de Fátima (Orgs.). **Educação e Surdez: Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2007. p. 45-62.

PARMEGIANI, Raquel de Fátima. O lugar das iluminuras medievais nas bibliotecas de obras raras. **Com Ciência**, Campinas/SP, n. 127, abr. 2011. Disponível em http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2023.

PÉREZ-GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre/RS: Editora ArtMed, 1998. p. 353-379.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 1998. p. 36-49.

PERLIN, Gládis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o Narrar e a Política. **Estudos Surdos – Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis/SC, n. 5, p. 217-226, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevistaarticle/view/1282>. Acesso em: 04 out. 2022.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karen. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/03.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

POLITO, Reinaldo. **Recursos Audiovisuais nas Apresentações de Sucesso**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 1997.

PORTAL DIVERSA. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. Brasília/DF: Instituto Rodrigo Mendes, 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 27 maio 2024

POZZER, Angélica. **A Inclusão de Alunos Surdos em Escola Regular e os Desafios para a Formação de Professores**. 2015, 58f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada (URI), Frederico Westphalen/RS, 2015

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Universidade Freevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque (Orgs.). **Temas em educação especial: Avanços recentes**. São Carlos/SC: Editora UFSCar, 2004. p. 55-61.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2001.

RAMOS, Paulo. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade**. 6. ed. Blumenau/SC: Editora Odorizzi, 2008.

REILY, Lucia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios de realidades**. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2015.

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da arte, o que é isso afinal? III CONEDU. 3, 2016, Campina Grande/PB. **Anais: [...]**, Campina Grande/PB: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20969>. Acesso em: 05 out. 2022.

RINALDI, Giuseppe. **Deficiência Auditiva**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/educacao_surdos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ROCHA, Solange. Histórico do INES. **Revista Espaço**, Belo Horizonte/MG, edição comemorativa 140 anos, p. 04, 1997. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BwAEnJAISYTWEZGSWFmSULiSjQ/view>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Paulinas, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói/RJ: Editora Eduff, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Companhia de Bolso, 2015.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo/SP: Editora Companhia de Bolso, 2010.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cultos e enigmas do corpo na história. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa. (Org.). **Corpos e subjetividade em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2007.

SANTOS, Maria Francisca Colella dos; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Surdez: Detecção e diagnóstico. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. (Orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2003. p. 17-54.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora WVA, 2010.

SILVA JUNIOR, Cesar da; SASSON, Sezar. **Biologia**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 2015.

SILVA, Amauri Moret; LIMA, Keli Cristina; OLIVEIRA, Rosimeire Pereira. Escolas Bilíngues para Surdos: uma ferramenta de descolonização da língua do outro. **Instituto Saber de Ciências Integradas - Revista Científica**, [S.l.], v. 5, n. 2, jun. 2018. Disponível em: <http://isciweb.com.br/revista/24-registros/491-0502061844>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SILVA, Angela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2005.

SILVA, Angélica Bronzatto Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 20, n. 2, p. 5-13, maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250050908_A_imagem_que_professoras_de_escola_regular_tem_em_relacao_a_aprendizagem_do_alunosurdo. Acesso em: 02 out. 2022.

SILVA, Auricelia Aguiar; LUCENA, Viviane Silva dos Santos; SILVA, Welingthon Santos; ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. Livros de imagens: entre limites e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de crianças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/articleview/9202>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2013.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. (org.). **Alfabetização**. Brasília/DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314>. Acesso em: 22 de maio 2023.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. 2019, 39p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - LIBRAS), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008, 176f. Tese. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UFSC, Florianópolis/SC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2022.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

THOMA, A.S.; *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue**: língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2014. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/relato_riomec_secadi/1. Acesso em: 30 set. 2023.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília/DF: UNESCO, 1994.

VEIGA NETO, Alfredo. **Educação e Diferença**: Problematizando a Inclusão. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2008.

VEIGA NETO, Alfredo. **Educação Inclusiva**: Práticas Pedagógicas e Modos de Subjetivação. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2001.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em foco**, Juiz de Fora/MG, ano 22, n. 37, p. 8-26, maio/ago. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1989. p. 53-60.