

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE-
PROFEI**

GEMMA GALGANNI PACHECO DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA PEDAGOGIA VISUAL: PROPOSTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DO
ESTUDANTE SURDO NO ENSINO REGULAR**

SÃO LUÍS- MA

2022

GEMMA GALGANNI PACHECO DA SILVA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA PEDAGOGIA VISUAL: PROPOSTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DO
ESTUDANTE SURDO NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima.

Temática: Educação Inclusiva e Surdez.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

SÃO LUÍS- MA

2022

Silva, Gemma Galganni Pacheco da.

Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular / Gemma Galganni Pacheco da Silva. – São Luís, 2022.

112 f

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima.

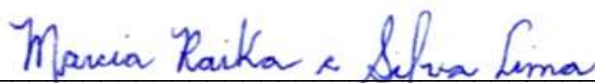
1. Estudante surdo. 2. Educação inclusiva. 3. Educação de surdos. 4. Pedagogia visual. 5. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Título.

GEMMA GALGANNI PACHECO DA SILVA

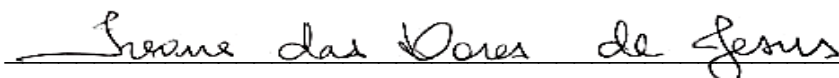
**PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA PELA PEDAGOGIA VISUAL: PROPOSTA
PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO DO
ESTUDANTE SURDO NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, Mestrado Profissional em Educação como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

São Luís, 17 de outubro de 2022.



Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima (PROFEI/UEMA)
Orientadora/ presidente



Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus (PROFEI/UEMA)
Examinadora interna



Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello (Programa de Pós-graduação de Educação Bilíngue - PPGEB/INES)
Examinadora externa

Ao meu amado pai, José Vieira (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela oportunidade de vivenciar mais uma etapa em minha vida acadêmica e por ter me fortalecido durante toda a construção deste trabalho.

A Francisca Maria, mulher que, em minha vida, exerceu com glória o papel de mãe e pai, grande incentivadora nos meus estudos e exímia coadjuvante com suas palavras de consolo e acalanto.

A Malvina Thaís, irmã e madrinha, que acreditou, desde o primeiro momento, no meu potencial para ingresso neste mestrado e, mesmo não sendo da área da Educação Inclusiva, em nenhum momento se esquivou de me auxiliar durante as etapas deste percurso educativo. Seu grande exemplo como mulher, profissional e pesquisadora me incentiva e ensina que, com dedicação e responsabilidade, sempre é possível.

A toda minha família, por sempre acreditar em mim e através de gestos e palavras revigorarem meu desejo de progresso e evolução.

Aos meus amigos de turma, que, mesmo sem muito contato de forma presencial, exerceram papel importantíssimo nessa caminhada acadêmica no mestrado. Entre esses amigos, destaco Bruna e Tarcísio. Além de parceiros na linha de pesquisa, nos tornamos grandes companheiros de vida, compartilhando as vitórias, assim como as inquietudes e aflições no decorrer de cada período deste trajeto.

A professora Dra. Ana Regina e Souza Campello e a professora Dra. Ivone das Dores de Jesus pela disponibilidade e contribuição na participação dos processos de qualificação e defesa desta dissertação.

A professora Dra. Márcia Raika e Silva Lima, pelas orientações, incentivo, ética, respeito e confiança na elaboração desta dissertação e do produto pedagógico.

Por fim, sou grata a todos que, mesmo não citados neste texto, direta ou indiretamente, acreditaram, torceram e me auxiliaram.

Muito obrigada!

Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.

Judite Hertal

RESUMO

A Educação Inclusiva se caracteriza como paradigma educacional que atende a todos em suas especificidades. Dessa forma, pensar a organização de proposta educacional inclusiva ao estudante Surdo, pressupõe reconhecimento e consideração à sua forma de compreender e interagir com o mundo, que se dá por meio de experiências visuais. Trata-se de um estudo que elenca como problema da pesquisa: entender como os professores de Língua Portuguesa compreendem a Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante Surdo na escola regular. Partindo desse entendimento, tem-se como objetivo investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, com vistas à inclusão escolar do estudante surdo no ensino regular. É um estudo de caráter qualitativo, de abordagem descritiva-reflexiva. Por permitir maior desenvoltura do entrevistado, optou-se como instrumento para a coleta e registro dos dados a entrevista semiestruturada na perspectiva da narrativa. O estudo foi desenvolvido em escolas públicas no município de Codó-MA, que tinham em seu corpo discente estudantes Surdos. Nessas instituições, foram identificados por meio de critérios pré-estabelecidos os sujeitos participantes da pesquisa, docentes graduados em Língua Portuguesa. Este estudo tem suas bases teóricas fincadas nos autores: Mantoan (2015; 2017; 2021); Campello (2007;2008;2018); Lebedeff (2017); Stumpf (2010); Strobel (2018); Buzar (2009); Gomes e Sousa (2020); Sá (2011); Glat (2018); Voltolini (2019); Rodrigues (2021). Com esta pesquisa, proporcionou-se uma reflexão e análise acerca das estratégias de ensino pensadas para o estudante Surdo e como estas auxiliam na apropriação dos conhecimentos sistematizados desses estudantes, bem como a inclusão escolar desse sujeito na escola regular.

Palavras-Chave: Estudante Surdo; Educação Inclusiva; Educação de Surdos; Pedagogia Visual; Práticas Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT

Inclusive Education is characterized as an educational paradigm that serves everyone in their specificities. In this way, thinking about the organization of an inclusive educational proposal for the Deaf student presupposes recognition and consideration of their way of understanding and interacting with the world, which takes place through visual experiences. It is a study that lists as a research problem: to understand how Portuguese Language teachers understand Visual Pedagogy in the organization of teaching strategies for the learning and development of Deaf students in regular schools. Based on this understanding, the objective is to investigate teaching strategies based on the visibility of deafness developed by Portuguese Language teachers, with a view to the school inclusion of deaf students in regular education. It is a qualitative study, with a descriptive-reflective approach. For allowing greater resourcefulness of the interviewee, the semi-structured interview was chosen as an instrument for the collection and recording of data, from the perspective of the narrative. The study was developed in public schools in the city of Codó-MA, which had Deaf students in their student body. In these institutions, the subjects participating in the research, professors graduated in Portuguese, were identified through pre-established criteria. This study presents theoretical basis authors such as Mantoan (2015; 2017; 2021); Campello (2007;2008;2018); Lebedeff (2017); Stumpf (2010); Strobel (2018); Buzar (2009); Gomes and Sousa (2020); Sá (2011); Glat (2018); Voltolini (2019); Rodrigues (2021). With this research we provide a reflection and analysis about the teaching strategies designed for the Deaf student and how they help in the appropriation of the systematized knowledge of these students, as well as the school inclusion of this subject in the regular school.

Key words: Inclusive Education; Deaf Education; Visual Pedagogy; Inclusive pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comissão de Ética em Pesquisa

COVID - Corona Vírus Disease

EBOOK - Eletronic books

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROFEI - Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional

SARS-COV-2 - Coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFPI - Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção Científica Stricto Sensu sobre o uso da Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante surdo	49
Quadro 2 – Dados das participantes da pesquisa	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Vivências formativas: delineando as trilhas para desvendar a escrita da pesquisa	11
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.1 Marcos pedagógicos para a constituição de sistemas educacionais inclusivos: a concepção de Educação Inclusiva nas políticas educacionais brasileiras	19
2.2 Integração ou inclusão? Digerindo conceitos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas	24
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ: o que é preciso entender para a inclusão junto ao estudante Surdo na escola regular?	30
3.1 A visualidade inerente à condição da surdez: compreendendo a especificidade da pessoa Surda.	30
3.2 A cultura visual no contexto educativo da escola regular: concebendo um ambiente propício para o atendimento das especificidades do estudante Surdo.	36
4 A PEDAGOGIA VISUAL E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR	41
4.1 Conceituando Pedagogia Visual	41
4.2 Prática educativa tencionada pelas perspectivas da Pedagogia Visual: consolidando meios eficazes à acessibilidade do currículo pelo estudante Surdo....	45
4.3 A Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante surdo: O Estado do conhecimento.	48
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
5.1 A pesquisa qualitativa	53
5.2 Contexto empírico e caracterização dos participantes da pesquisa	55
5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados	57
5.4 Processamento e análise dos dados	59
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
6.1 A inclusão do estudante Surdo na escola regular: percepção das professoras. .	63
6.2 A questão visual: especificidade do estudante Surdo	66

6.3 A Pedagogia Visual na prática pedagógica: o uso de estratégias e recursos visuais	73
7 DESCRIÇÃO DO PRODUTO	82
7.1 Ebook educativo: o produto da pesquisa.....	83
7.2 A constituição do produto educacional	84
8 CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	101
ANEXO A- Ofício para o encaminhamento do projeto de pesquisa	102
ANEXO B - Declaração dos pesquisadores	103
ANEXO C - Declaração de isenção de conflito de interesse	104
ANEXO D - Declaração de autorização da instituição	105
ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	106
APÊNDICE	109
APÊNDICE A- Roteiro de entrevista	110

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho, elenca discussões concernentes ao processo de escolarização do estudante Surdo na escola regular. Entendemos que, sendo o Surdo pessoa que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais a organização das práticas de ensino, deve ter como base a compreensão dessa experiência e, assim, privilegiar o uso do canal visual. Mesmo diante do fato da escola regular possuir como língua de instrução, a Língua Portuguesa, que apresenta modalidade oral-auditiva, ressaltamos que, mediante o paradigma inclusivo, a estruturação do processo educativo na escola regular deve respeitar o processamento cognitivo do estudante Surdo, que ocorre por meio de percepções visuais.

O interesse pela abordagem da temática da educação para estudantes Surdos, tem relação com as vivências junto à pessoa Surda e surgem no decorrer do percurso formativo e profissional das pesquisadoras. Por entender a importância de clarificar a motivação para a escrita desta pesquisa, narramos, na sequência, essa relação.

1.1 Vivências formativas: delineando as trilhas para desvendar a escrita da pesquisa.

O estabelecimento do primeiro contato com assuntos relacionados à inclusão da pessoa Surda na escola regular deu-se, ainda, na graduação. De maneira tênue, esse primeiro diálogo aconteceu durante o desenvolvimento da disciplina de Metodologia da Educação Inclusiva, integrante curricular do curso de Pedagogia Licenciatura, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O aprofundamento relativo ao processo de inclusão do Surdo na escola regular passou a ter um significativo fortalecimento em período posterior à conclusão da graduação, consolidando-se na formação continuada. Entendida como prática indispensável à consecução de uma boa atuação profissional, essa formação esteve presente em minha¹ vida profissional desde o início da minha trajetória docente na educação básica.

¹ O emprego do verbo e de pronomes conjugados na 1ª pessoa do singular, se fará presente nesta parte da narrativa, devido o conteúdo revelar minha trajetória pessoal e acadêmica.

Durante esse percurso formativo, realizei diversos cursos, a saber, extensões, aperfeiçoamentos e, também, pós-graduações *Latu Sensu*. Entre os cursos supracitados, encontram-se aqueles referentes às áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Resgatando as memórias relativas a esse período. Recordo-me, que o primeiro curso realizado nesses campos específicos, foi a pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Durante a realização da pós-graduação em AEE, ampliei os conhecimentos obtidos na graduação acerca do atendimento às necessidades dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial-PAEE, e sua relação com a constituição de uma educação inclusiva. Entre essas necessidades, chamou minha atenção aquelas relacionadas aos estudantes Surdos. Nesse processo formativo, novamente, tive contato com conteúdos referentes à educação de estudantes PAEE na escola regular, o que fez ressurgir em mim o desejo pelo aprofundamento nesse âmbito específico do conhecimento.

A partir de então, além das leituras sugeridas pelos professores no curso de AEE, realizei intensas buscas sobre trabalhos que discorressem sobre a referida temática. Baseada nos estudos que realizei, inferi que, para pensar o delineamento de proposta educativa junto ao estudante Surdo, inicialmente, deveria entender mais sobre a pessoa Surda. Deduzi que a forma mais apropriada de assegurar esse conhecimento seria estabelecendo relações comunicativas com o próprio Surdo. Amparada nesse pensamento e diante do desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras, língua da qual o Surdo faz uso para se comunicar e se expressar, estabeleci como meta a busca pelo aprendizado da Libras.

Movida por esse objetivo, inscrevi-me em um curso básico oferecido pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Logo no início identifiquei-me bastante com a Libras. Essa identificação propiciou um significativo aprendizado, resultando, ao término do curso, na consecução de um ótimo desempenho. Almejando aprender e me desenvolver cada vez mais, dei prosseguimento aos estudos, realizando, também, o nível intermediário e o curso intitulado Prática de Libras. Após a conclusão desses dois últimos cursos, já possuía certa fluência na referida língua, fato que permitiu, após a realização de processo seletivo, o ingresso no curso de tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa.

Concomitante ao período de realização dos cursos de Libras, fui me inserindo na comunidade surda. Progressivamente, me inteirava e adquiria mais conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez, não estavam restritos somente ao aprendizado da língua em si, mas também referentes à temas culturais e sociais que envolvem a surdez. Foi então que percebi, os entraves existentes nos diversos campos que permeiam a vida do sujeito surdo, chamando minha atenção, de maneira especial, àqueles concernentes à educação.

Após conhecer relatos sobre as trajetórias escolares de alguns Surdos, narradas pelos próprios sujeitos ou por amigos e familiares, constatei que, em suma, os problemas que se materializavam no contexto educativo envolviam as questões linguísticas e culturais da surdez. Resultantes de decurso educativo consolidado na escola regular, de acordo com o exposto nas narrativas dos Surdos, seus amigos e familiares, a existência dessa problemática devia-se ao fato de, em sua organização, essa instituição não oportunizar meios eficazes ao aprendizado significativo² do estudante Surdo.

Paralelamente à percepção desse impasse na educação ofertada ao Surdo na escola regular, observei forte defesa pela sua escolarização nas escolas e classes bilíngues. Com base nessas defesas, concluí que, a argumentação em favor da educação nessas escolas e classes, devia-se ao fato dessas instituições apresentarem propostas que abarcavam a especificidade do sujeito Surdo, sua experiência visual. Por contemplarem essa particularidade, as ações desenvolvidas nesses ambientes contemplavam as suas necessidades educativas. Dessa forma, atribuíam sentido ao seu processo educativo. Assim, asseguravam meios eficazes à consecução de sua aprendizagem e desenvolvimento.

Foi então, que percebi o obstáculo existente no atendimento ao estudante Surdo na escola comum. Reconhecido apenas como sujeito que faz uso de uma língua que difere da Língua Portuguesa, no contexto da escola regular, esse estudante tinha todo seu processo educacional mediado por práticas decorrentes de experiências que divergiam de sua forma de aprender e interagir com o meio, ou seja, nas instituições de ensino regular o estudante Surdo encontrava-se sob a

²Caracterizado por Ausubel (2003) como aprendizagem na qual o estudante é capaz de atribuir sentido aos conhecimentos que são adquiridos, tendo por base aqueles já existentes em sua estrutura cognitiva.

hegemonia de ações que tinham por base a oralidade da Língua Portuguesa, fato que impactava consideravelmente a consecução de sua aprendizagem.

Entretanto, ao refletir sobre o papel da escola junto à educação, sobretudo diante da determinação pela perspectiva inclusiva, concluí que, no delineamento das ações educacionais, as instituições de ensino devem estar atentas à contemplação das necessidades educativas dos estudantes, sejam quais forem. Isso significa que, independentemente de onde o educando surdo esteja matriculado, seja na escola bilíngue ou na escola regular, a proposta educativa deve assegurar condições propícias ao seu desenvolvimento.

A partir dessa compreensão, entendi que, a existência de barreiras que se contrapõem à consecução do processo educacional do estudante Surdo na escola regular, não deve se caracterizar como recurso favorável à sua exclusão. Essa condição, deve materializar-se no ambiente educativo mecanismo de busca constante pela eliminação e superação das dificuldades. Considerando essa premissa e, cogitando a possibilidade de receber um estudante Surdo em meu contexto de atuação profissional, a escola regular, senti a necessidade de aprofundar ainda mais meus conhecimentos.

Particpei de um processo seletivo organizado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) para ingresso na pós-graduação em Libras, e nesse tive oportunidade para intensificar os estudos concernentes à temática em questão. No curso, assimilei importantes conhecimentos referentes à condição da pessoa Surda e sua relação com a educação. Esses conhecimentos muito auxiliaram no entendimento de como vem sendo construído o processo histórico de escolarização desse sujeito e o que ainda deve ser transformado no cenário educativo atual com vistas ao aperfeiçoamento de seu transcurso educacional.

Neste período, um episódio me fez refletir mais ainda sobre a urgente transformação que deve ser empreendida na educação junto ao sujeito Surdo na escola regular. Recebi um convite para interpretar um evento promovido pela Secretaria de Educação do município de Codó, órgão para o qual exerço minha função docente, desde 2015. Na ocasião, conheci alguns Surdos, entre eles, estavam duas adolescentes que cursavam o ensino fundamental, anos finais. De posse da informação que estudavam em uma escola regular, logo interessei-me por entender como ocorria seu atual processo educativo.

A partir do exposto pelas estudantes, foi possível deduzir que a escola regular em comento desenvolvia as ações educativas e que apresentava uma perspectiva inclusiva. Entretanto, na prática, essas ações não consubstanciavam intervenções que consumavam a dinâmica da inclusão. Pude perceber que, no geral, as propostas inclusivas estavam atreladas a duas situações, o uso não tencionado de imagens em sala de aula e a presença do profissional intérprete no contexto escolar. Acontece que, apenas assegurar tradução e interpretação em Libras e inserir imagens de maneira descontextualizada nas aulas, não consolida prática que considera e valoriza a especificidade do estudante Surdo, como preceituado no paradigma inclusivo. Entende-se que, para incluir, se faz necessário que haja no delineamento de toda a prática pedagógica atenção às particularidades inerentes à sua forma de se comunicar e apreender conhecimento, que acontece por meio de experiências visuais.

Dessa forma, em diálogo com as estudantes Surdas, pude analisar que o cenário educacional por elas vivenciado, evidenciava sujeição à execução de uma proposta educativa que não considerava em sua organização a forma como desenvolvem suas aprendizagens. Em suma, as ações educativas que permeavam o processo de escolarização das referidas estudantes apresentavam metodologia fundamentada na oralidade da Língua Portuguesa, desconsiderando a visualidade inerente a surdez. A constatação desse fato, ratifica o relatado por outros surdos, como nos casos mencionados anteriormente, e explicita, mais uma vez, a urgência de rever a organização da didática educativa desenvolvida junto ao estudante Surdo na escola regular.

Surge, então, como possibilidade de contribuir para o processo de melhoria da qualidade da educação ofertada ao estudante Surdo na escola regular, a motivação para a escrita desta dissertação.

Almejamos³ com esse trabalho, propiciar meios eficazes à consolidação de sua plena inclusão. Defendemos que para incluir este estudante, é necessário constituir um ambiente educativo que considere no delineamento e execução de suas práticas, os aspectos pertinentes à especificidade da surdez.

Com base no exposto, ressaltamos que pensar a organização de proposta educativa que contemple a visualidade do estudante Surdo, constitui-se como ação

³ A partir deste parágrafo voltamos à escrita na 1ª pessoa do plural, forma convencional que empregamos ao longo da escrita do texto.

imprescindível ao êxito de seu processo inclusivo. Após a realização de intensas leituras e pesquisas, como por exemplo, Campello (2007; 2008; 2018), Perlin e Miranda (2011), Lebedeff (2017), Cardoso e Francisco (2017) e Sansão e Santos (2021), atentamos para compreender melhor sobre a Pedagogia Visual, pois a consideramos ferramenta pertinente à constituição de meio oportuno à aprendizagem significativa do estudante Surdo.

A justificativa para a defesa do uso dessa pedagogia no âmbito escolar se deve ao fato de entender que a sua proposta metodológica viabiliza a organização de ações que abarcam as experiências visuais dos Surdos. Ademais, caracteriza-se como orientação que ratifica o preceito inclusivo, pois além de atribuir sentido ao aprendizado dos estudantes Surdos, confere significado também aos estudantes que têm na visão campo profícuo à obtenção da aprendizagem.

Entendemos a importância do aprendizado significativo em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. Entretanto, ante o exposto na fala das estudantes Surdas, quanto à dificuldade no aprendizado do português escrito, definimos como foco para investigação deste estudo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estudantes Surdos incluídos na escola regular.

Consoante ao relatado pelas estudantes frente às dificuldades do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, relacionamos que se torna ainda mais difícil o entendimento das demais disciplinas. Essa determinação se fundamenta, também, no fato da Língua Portuguesa se constituir como a segunda língua do estudante Surdo. Demarcada no artigo 1º da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão do Surdo, a Libras se constitui como materna desse sujeito, fato que empreende à Língua Portuguesa a posição de segunda língua.

Por apresentar essa diferenciação em relação ao aluno ouvinte, ter a Língua Portuguesa como segunda língua, é necessário que o professor esteja atento à organização de estratégias pedagógicas que propiciem ao estudante Surdo aprendizado significativo do português escrito. Este aprendizado se constitui como crucial no percurso educativo do estudante Surdo, pois é através dele que será possibilitado o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Outrossim, é nessa modalidade que se encontram registrados os conhecimentos historicamente

construídos pela humanidade, ou seja, é através da escrita que o estudante Surdo terá acesso aos conteúdos que compõem o currículo escolar.

Isto posto, elencamos como problemática deste estudo: como os professores de Língua Portuguesa compreendem a Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante Surdo na escola regular? No sentido de responder a esta problemática, determinamos como objetivo geral investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, com vistas à inclusão escolar do estudante Surdo no ensino regular. E, como objetivos específicos: compreender características da Educação Inclusiva para estudantes Surdos; identificar estratégias de ensino baseadas na Pedagogia Visual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa junto ao estudante Surdo e analisar como as estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa, possibilitam ao estudante Surdo acessibilidade ao currículo.

Acreditamos que a inclusão do Surdo na escola regular será consolidada quando for propiciada a esse estudante uma educação de qualidade. Defendemos que essa qualidade existirá quando for implementado no contexto educacional meios que valorizem as potencialidades desses estudantes e propiciem seu protagonismo e autonomia. Para tanto, salientamos ser necessário ter claro o entendimento acerca do que é inclusão e também sobre a especificidade do estudante Surdo.

Por este motivo, este trabalho encontra-se organizado em seis seções, além desta, a introdução. Nesta, fazemos breve contextualização do que está pautado a escrita desse estudo dissertativo. Na primeira seção, intitulada "Concepções teóricas sobre a Educação Inclusiva", apresentamos a concepção de Educação Inclusiva que deve nortear a elaboração das propostas educacionais que se materializam no contexto escolar. Fundamentadas no disposto em documentos normativos que estruturam a educação e no exposto por autores que se dedicam aos estudos nesta área do conhecimento, visamos clarificar o conceito de inclusão, assim como evidenciar seu antagonismo no que diz respeito à integração.

Tratamos, na segunda seção, sobre os aportes teóricos acerca de como deve ser pensada a inclusão do estudante Surdo, apontando aspectos pertinentes à condição da surdez e destacando a importância da construção da cultura visual no ambiente educativo da escola regular. Essa seção visa pontuar conhecimentos

relevantes sobre estudantes Surdos para que professores e demais profissionais da educação compreendam a singularidade desse estudante e, dessa forma, possam construir bases para a organização de propostas significativas a esse estudante.

Na sequência, na terceira seção, apresentamos e tecemos explicações a respeito da Pedagogia Visual e sua relação com a inclusão de estudantes Surdos na escola regular. Abordando questões pertinentes ao entendimento dessa pedagogia pretendemos, com este escrito, aclarar conhecimentos acerca do seu conceito e sua constituição. Ademais, no sentido de reverberar o repercutido pelos autores no que diz respeito à relevância da Pedagogia Visual no processo de escolarização do estudante Surdo engendramos, ainda, através da exposição de pesquisas que versam sobre esta temática, o Estado do Conhecimento sobre a Pedagogia Visual no processo de inclusão do estudante surdo na escola regular.

Na seção seguinte, a quarta, expomos o percurso metodológico da pesquisa. Em sua constituição, detalhamos a trajetória a ser percorrida durante a realização da pesquisa, caracterizando o tipo de pesquisa a ser empreendida, o contexto empírico e participantes do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como seu processamento e análise.

Na quinta seção, apresentamos os dados obtidos por meio da realização das entrevistas junto as participantes da pesquisa e compomos as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e registrado. Na sexta seção apresentamos o produto educacional. Por fim, tecemos nossas considerações e elencamos as referências bibliográficas.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, apresentamos a concepção de Educação Inclusiva que deve nortear a elaboração das propostas educacionais que se materializam no contexto escolar. Fundamentadas no disposto em documentos normativos que estruturam a educação e no exposto por autores, como Mantoan (2015;2017;2021), Rodrigues (2021) e Vilchez (2018), que se dedicam aos estudos nesta área do conhecimento, visamos clarificar o conceito de inclusão, assim como evidenciar seu antagonismo no que diz respeito à integração.

Entendemos a diferenciação entre os conceitos de inclusão e integração como meio eficiente e eficaz na implementação de ações que sejam verdadeiramente inclusivas. Por este motivo, organizamos essa seção em duas subseções: a primeira, intitulada “Marcos pedagógicos que norteiam a constituição de sistemas educacionais inclusivos: a concepção de Educação Inclusiva adotada nas políticas educacionais brasileiras”; e a segunda, designada: “Integração ou inclusão? Digerindo conceitos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas”.

2.1 Marcos pedagógicos para a constituição de sistemas educacionais inclusivos: a concepção de Educação Inclusiva nas políticas educacionais brasileiras.

As políticas públicas educacionais são elaboradas com fins a possibilitar que a educação escolar tenha parâmetros e possa se alinhar as inovações no campo social, acompanhando as transformações que constantemente ocorrem na sociedade. As políticas públicas para a Educação Inclusiva, não se distanciam da finalidade destacada.

A inclusão pressupõe mudanças em relação à educação escolar e como deve acontecer, pois deve assegurar um ensino que atenda a todos em suas peculiaridades. Nesse contexto, é necessário reconhecer a diversidade existente na escola, rever as concepções de educação que norteiam sua organização, assim como a reestruturação de estratégias e ações pedagógicas com vistas ao aperfeiçoamento do processo educacional através do atendimento às necessidades educativas dos sujeitos neles envolvidos.

De acordo com Bueno (2008), a demanda pela mudança na organização da educação escolar teve como marco principal a Declaração de Salamanca. Caracterizada como documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em junho de 1994, essa Declaração divulga os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

No contexto de sua estrutura, a Declaração de Salamanca (1994) caracteriza necessidades educativas especiais como sendo as demandas educacionais apresentadas pelos estudantes durante o processo de apropriação do conhecimento. Provenientes de situação de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, a Declaração entende que essas demandas surgem no contexto educativo devido à diversidade de características, habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando (BRASIL,1994).

Bueno (2008) assevera que, o disposto na Declaração de Salamanca (1994) reconhece que houve fracasso na implementação das políticas educacionais que visavam a consecução da escolarização de todos na escola regular. Consoante o autor, a referida Declaração evidencia que esse insucesso se deu ao fato de essas políticas não preverem a transformação das práticas constituídas no ambiente escolar, que se encontravam “sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO,2008, p.46).

Ao executar análise sobre o previsto na Declaração de Salamanca (1994), Bueno (2008) conclui que através do estabelecimento de suas diretrizes, o referido documento visa a modificação dessa realidade, através da mudança na perspectiva educacional. Sustenta essa compreensão ao expor que, em seu bojo, a Declaração de Salamanca (1994) traz consigo proposta que preceitua a substituição do modelo integrador pela ênfase na elaboração de políticas e práticas educacionais “que permitam a inclusão da maior diversidade possível de alunos” (BUENO,2008, p.46).

Perfazendo a leitura da Declaração de Salamanca (1994), encontramos fundamento para o exposto por Bueno (2008) nos seus estudos. Em seu texto, o referido documento frisa a urgência da necessidade de melhorias no acesso à educação no contexto da escola regular. Conforme disposto na normativa, essa demanda deu-se ao fato de, no desenvolvimento de suas ações, essa instituição não engloba as necessidades educativas de todos os estudantes, que permaneciam, em sua maioria, destituídos de efetivo atendimento.

Fundamentada na prerrogativa do direito inerente à educação, a Declaração de Salamanca (1994) acentua que toda criança deve ter assegurada na escola regular “oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (BRASIL,1994, p.1). Ratifica essa garantia ao determinar que os sistemas educacionais considerem na estruturação de suas práticas a ampla diversidade de características dos estudantes. Com base nisso, proclama que as instituições de ensino sejam capazes de satisfazer as necessidades apresentadas, trabalhando o sentido de tornarem-se “aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL,1994, p.1).

Como princípio norteador ao estabelecimento de suas diretrizes, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta a prerrogativa de que escolas devem acolher a todos “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.3). A vista disso salienta que:

Aqueles deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.3).

Ao expor essa orientação, a Declaração de Salamanca (1994) elucida que o disposto em suas diretrizes pressupõe o respeito às diferenças individuais derivadas da diversidade humana e cultural. Assim, preconiza a constituição de ambientes educacionais que acolham a todos, independentemente de suas características e necessidades.

Estabelecendo nova estrutura de ação para atendimento às necessidades educativas especiais dos estudantes na escola regular, a Declaração de Salamanca (1994) divulga as políticas e práticas que devem ser implementadas pelos governos para efetivação da inclusão na educação. Apregoa que as instituições escolares reconheçam a diferença humana e tenham como foco do processo educacional a aprendizagem do educando.

Dessa forma, o previsto na referida Declaração orienta que as escolas compreendam a relevância de adequar a aprendizagem às necessidades do educando, ao invés de adaptar o educando “às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p.4). Entende a constituição de ambientes inclusivos como meio capaz de promover “educação de

alta qualidade à todas as crianças” (BRASIL, 1994, p.3). Por este, motivo estabelece que os governos “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política” (BRASIL, 1994, p.1) e ordena que, a esse empreendimento, seja atribuída a “mais alta prioridade política e financeira” (BRASIL, 1994, p.1).

As determinações impostas pela Declaração de Salamanca (1994) provocam, a nível mundial, intensas discussões no que diz respeito às teorias e práticas de inclusão. No Brasil, não é diferente. Este fato impulsionou alterações nas propostas delineadas nas políticas educacionais, que foram intensificadas pelo Ministério da Educação (MEC), durante o primeiro decênio dos anos 2000 (MENDES,2006; MENDES et al, 2011; BAPTISTA, 2013; HOSTINS; JORDÃO, 2014).

Dentre as políticas elaboradas durante a primeira década dos anos 2000, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Caracterizada como documento normativo que veicula junto aos sistemas de ensino os novos marcos político-legais e pedagógicos para a promoção da inclusão educacional, recebe esse destaque devido ao fato de representar marco determinante na construção de sistemas educacionais inclusivos (HOSTINS; JORDÃO,2014; BAPTISTA, 2019; LUNATI; MANTOAN, 2021;).

Segundo Lanuti e Mantoan (2021, p.59), a PNEEPEI (2008), simboliza marco na constituição da escola inclusiva porque “apresentou todos os serviços necessários para que a educação escolar tivesse seu papel reconfigurado, passando a acolher indistintamente e incondicionalmente todos”. Em sua conjuntura, a PNEEPEI (2008) entende o movimento inclusivo como “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL,2008, p.10).

Na perspectiva de corresponder ao acima descrito, a PNEEPEI (2008) assegura estar atenta às transformações que acontecem na sociedade, logo, visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL,2008, p.10). Preceitua que, diante da orientação para a construção de sistemas educacionais inclusivos, se faz necessária a reflexão sobre a mudança na organização da educação escolar. Orienta que essa mudança seja empreendida de forma que, em sua estrutura, a escola regular seja capaz de

atender a todos em suas especificidades, promovendo, assim, resposta às necessidades dos educandos.

Visando estabelecer parâmetros para a consecução desse empreendimento, a PNEEPEI (2008), determina que as instituições de ensino devem trabalhar no sentido de identificar “mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades” (BRASIL,2008, p.11). Conforme o descrito no documento, essa identificação deve ser realizada no sentido de eliminar do contexto educacional “processos normativos de distinção dos alunos” (BRASIL, 2008, p.11). Sem essa eliminação, esses processos materializam no ambiente escolar práticas que segregam e discriminam os estudantes, concebendo estrutura que destoam do apregoado no movimento inclusivo e concebe modelo tradicional de educação escolar.

No sentido de acentuar a imprescindibilidade da educação inclusiva no confronto e superação às práticas discriminatórias no contexto escolar, a PNEEPEI (2008) sublinha que esse modelo educacional “assume espaço central no papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL,2008, p.10). Dessa forma, concebe a educação inclusiva como paradigma educacional “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL,2008, p.10).

Com base no exposto, é possível inferir que o preconizado pela PNEEPEI (2008), sustenta o entendimento de que garantir ao estudante apenas o acesso ao ambiente escolar não propicia inclusão. Desta feita, conforme pleiteado no referido documento, a efetivação dessa prática somente acontece quando é assegurado ao educando, além do acesso, os recursos pertinentes à promoção de sua aprendizagem e participação.

O conceito de educação inclusiva apresentado pelo PNEEPEI (2008) rompe com o percurso histórico de exclusão e segregação que tradicionalmente se assentou no contexto educacional. Assim sendo, a partir de sua implementação, o esperado é que as instituições de ensino percorram caminhos que consolidem no espaço da escola regular educação inclusiva a todos os alunos. Consoante ao preconizado nas políticas aqui mencionadas, inferimos que a garantia da inclusão no ambiente escolar equaliza as oportunidades educacionais e, portanto, efetiva a qualidade no ensino.

Mediante a constatação da existência de situações em que prepondera a hegemonia nas práticas escolares, assim como a descrita neste trabalho, é imperativa a reflexão relativa à ordenação imposta pelas legislações educacionais. Defendemos essa visão por acreditarmos ser possível a implementação dos princípios inclusivos no contexto da escola regular. Depreendemos que, as proposições estabelecidas pelo regime inclusivo, constituem-se como ações complexas e desafiadoras. Entretanto, face a normatização desse modelo educacional, é, no mínimo, indispensável que seja instituído na estruturação da educação o apregoado em suas concepções.

Apresentamos essa prerrogativa por percebermos, em nosso campo de atuação, a organização de práticas educativas que destoam do paradigma inclusivo, materializando em seu desenvolvimento os princípios de um outro paradigma, o integrador. Da mesma forma que Mantoan (2015, p.48), pressupomos que “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. É preciso reconstituir a educação tendo por base os fundamentos da inclusão e, para que isso aconteça, “há que se **digerir** o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações” (MANTOAN, 2017, p.39) (Grifo nosso).

2.2 Integração ou inclusão? Digerindo conceitos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com Mantoan (2017), a inclusão legítima no contexto educacional oportuniza vivências para todos, independentemente de suas diferenças e especificidades. Tendo por base esse entendimento, a autora (2017), assegura que, o movimento inclusivo “caminha na contramão do conceito platônico de representação” (*idem*, p.39). Defende ainda que, em sua essência, a inclusão endossa “o direito à diferença na igualdade de direitos” (MANTOAN, 2017, p.39). Por conseguinte, concebe a destituição de metodologias tradicionais que engessam e padronizam as formas de ensinar e de aprender na escola regular.

Mantoan (2017), assevera que as ações inclusivas devem ter por base o entendimento de que a diferença provém da singularidade da pessoa humana. Ao ser compreendida por esta perspectiva, a filosofia da diferença, sugere o estabelecimento de ações “que se distanciam diametralmente da visão de educação,

firmada nos propósitos filosóficos da identidade fixada e da representação clássica” (MANTOAN, 2017, p. 41). Assim sendo, implementar inclusão na educação significa trabalhar no sentido de reconhecer a diversidade e, também, a necessidade de reorganizar os métodos que tradicionalmente se efetuam no contexto escolar. Ou seja, significa repensar os métodos que se consolidam no delineamento das práticas de ensino, ressignificando-as. (MANTOAN, 2017).

Com base no exposto, inferimos que somente aceitar e integrar a diferença no contexto escolar não provoca transformação na educação, logo, não propicia inclusão. Para obter êxito na implementação de práticas inclusivas é preciso estar atento ao sentido que se atribui no estabelecimento de relações com as diferenças dos estudantes. Esse estabelecimento, deve ser empreendido no sentido de reconhecê-las e considerá-las no delineamento das ações, evitando a todo custo a consecução de atividades que efetivem suas abstrações.

Como ressaltado por Filho e Barbosa (2015), incluir significa entender que todos os alunos, sem exceções, compõem o ambiente escolar. Ou seja, é preciso entender que na organização de suas ações, a escola não pode se eximir de considerar as diferenças e atender as necessidades apresentadas por cada educando. Essa consideração deve ser empreendida no sentido de assegurar aos estudantes condições de acesso ao currículo comum a partir de suas capacidades cognitivas, concebendo, assim, meios adequados à promoção da sua aprendizagem.

Reafirmando este entendimento, Duarte *et al* (2018), assegura que o conceito de inclusão conjectura intervenções que consolidem a participação do educando no processo de ensino-aprendizagem, operando, assim, a superação da integração. Caracterizada como prática que se baseia no princípio da normalização, a dinâmica integradora concebe a estruturação de ações que tem por fundamento modelo generalizante de educação. Assim sendo, desconsidera as especificidades dos estudantes e materializa em seu contexto de atuação a condição de exclusão. (DUARTE, *et al*,2018; CAIMI; LUZ, 2018; MANTOAN,2015).

Em seu cerne, o modelo integrador apresenta ao estudante uma variedade de possibilidades educacionais. Essas possibilidades configuram o estabelecimento de alternativas de acesso à educação que vão “desde inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” (MANTOAN,2015, p.21). Dessa forma, viabilizam ao educando a transição pelo sistema escolar, preveem serviços educacionais segregados e divergem do apregoado pelo paradigma inclusivo. Eis,

então, a diferença entre a integração e a inclusão. Enquanto o movimento inclusivo preconiza que os sistemas de ensino se adequem às necessidades apresentadas pelos estudantes, o paradigma integrador prescreve ações que pressupõem a adequação do estudante às exigências da escola (SILVA,2021; CROCHIK, 2012).

Ao perfazer leituras referentes a esse assunto, encontramos nos estudos de Mantoan (2015), a afirmação de que a imprecisão entre os conceitos de integração e inclusão estimula a continuidade de práticas pautadas no paradigma tradicional do ensino. Por compartilharmos dessa mesma compreensão, acreditamos ser pertinente e necessário esclarecimento acerca desses dois conceitos, assim como, a elucidação acerca do estabelecimento de seus princípios na reorganização da educação.

Apesar de possuírem significados similares, os termos inclusão e integração não caracterizam a mesma condição. Isso acontece porque apresentam situações de inserção que se divergem e são baseadas em diferentes posicionamentos teórico-metodológicos. O conceito de integração não envolve reorganização de trabalho para atendimento à especificidade do estudante e estabelece distinção entre os educandos, classificando-os conforme habilidades, prevendo para os casos que não se adequam às exigências da escola atendimentos educacionais segregados.

Esses atendimentos são definidos como especiais, podendo acontecer em classes especiais nas escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, entre outros. Para os educandos categorizados como aptos à inserção no sistema regular, o paradigma integrador prevê a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem (FERNANDES *et al*, 2011; MANTOAN, 2015; SOUZA *et al*,2018).

Em contrapartida, a inclusão preceitua atendimento a todos nas salas do ensino regular. Opõe-se ao paradigma integrador, questionando-o, e presume a inserção escolar de forma “radical, completa e sistemática” (MANTOAN, 2015, p.22). Dessa forma, o ambiente escolar que, no modelo integrador, mantinha o conservadorismo educacional, na perspectiva da inclusão deve romper com a organização que classifica e segrega, pois entende essa forma de estruturação como:

[...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2015, p. 19).

Face as palavras da autora, podemos perceber que o modelo educacional inclusivo questiona a imutabilidade na construção de metodologias e estratégias de ensino, compreendendo este princípio como inerente ao modelo integrador. Legitima a afirmação de que a escola deve ajustar-se de forma a propiciar atendimento aos estudantes em sua heterogeneidade, eliminando de suas práticas aspectos excludentes.

Além disso, supõe pensar uma proposta que acolha as diferenças, rompendo com a estruturação firmada no sistema educacional tradicional que se caracteriza por reproduzir padrão identitário de estudante (OLIVEIRA *et al*, 2011; MANTOAN, 2015).

Diante do exposto, entendemos que a ação de incluir não se concretiza ao viabilizar reconhecimento às diferenças dos estudantes, como efetuado no modelo integrador, e sim ao estruturar, a partir desse reconhecimento, adequadas condições de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão deve, portanto, ser entendida como ação “que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto” (MANTOAN, 2017, p.39). Dessa forma, caracteriza:

[...] postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola, e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares (HEREDERO, 2010, p.197).

Com base no descrito por Heredero (2010), a inclusão pressupõe atenção à diversidade e demanda a constituição de uma educação que seja de qualidade para todos. Em conformidade com esse pensamento, Rodrigues (2021, p.16), assegura que constituir bases para efetivação da inclusão demanda “adoção de um conjunto de valores que são estruturalmente diferentes e mesmo antagônicos dos valores que fundamentaram e guiaram a organização e as práticas da escola tradicional”.

Nesse sentido, o movimento inclusivo materializa ações que propiciam novas perspectivas de vivências para todos, caracterizando-se como modelo

educacional fundamentado na diferença dos seres humanos. É, portanto, uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (NETO *et al*, 2018, p.86). No sentido de acentuar essa prerrogativa, destacamos:

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos...[...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p.22).

Ou seja, construir proposta inclusiva significa transformar modelo educativo que se constitui universal e generalizante em proposta que considere a heterogeneidade no delineamento das práticas. Sinaliza pensar o desenvolvimento de ações que assegurem aos estudantes atendimento às suas necessidades educativas e não meios alternativos à consecução do processo educativo, consolidando situações de exclusão.

Compreendemos que, a perspectiva da educação inclusiva sugere o desenvolvimento de trabalho que considere na organização de metodologias, recursos e processos, as identidades, as diferenças e a diversidade (CAMARGO,2017).

Isto posto, salientamos que conceber bases para efetivação da inclusão significa pensar ações que concorram ao desenvolvimento do protagonismo do estudante (BARBOSA; BEZERRA,2021). Assim sendo, corroboramos ao que delineiam os autores citados anteriormente (2021, p. 6), no que diz respeito as práticas educativas, que devem ser consideradas as diferenças concernentes “ao ritmo de aprendizagem, ao interesse, à origem social, às habilidades e à motivação dos estudantes para realizarem diferentes propostas”. Ou seja, as ações que visam à inclusão devem promover situações que efetivem a participação ativa, através da organização de atividades que privilegiam as competências e habilidades, impulsionando, assim, o desenvolvimento social e psicológico (VILCHEZ,2018).

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que, apenas propiciar acesso ao ensino comum sem considerar no delineamento de toda a prática educativa as particularidades do estudante não assegura inclusão (VOLTOLINI, 2019; GLAT,

2018). Salientamos, portanto, que a precisão no entendimento do que é inclusão, fundamenta-se como ação primária na construção de propostas significativas junto a esse estudante.

Constituir no ambiente escolar o desenvolvimento de práticas educativas que efetivem uma educação inclusiva é, sem dúvidas, um grande desafio. Entretanto, diante da diversidade existente no ambiente escolar e considerando o prescrito pela política educacional vigente (BRASIL,2008), é urgente e necessária a concretização desse objetivo. Reportamos que, por ser preconizada em nossa legislação educacional, a inclusão de todos na escola regular deve ser realidade na educação brasileira, em que não podemos e nem devemos, nos abster de estarmos em constante reflexão sobre como propiciar aos estudantes pleno atendimento.

Salientamos que o estudante Surdo, assim como os demais estudantes, possui especificidades quanto ao processo de aprendizagem e, por isso, devem ser atendidas no decorrer do seu percurso educativo. A não contemplação da singularidade do Surdo no delineamento das propostas educativas, caracteriza desconsideração às suas particularidades e, portanto, não propicia educação inclusiva a este educando. Consequentemente, conjectura ação que demanda do estudante Surdo, adequação ao proposto para a maioria e caracteriza atuação fundamentada no modelo educacional integrador.

A existência dessa prática, não proporciona aprendizagem significativa ao Surdo e se constitui em barreira à consecução do seu processo inclusivo. É necessário refletir sobre a construção de propostas que respeitem a necessidade educativa do Surdo e, assim, sejam consolidados meios propícios à consecução de sua aprendizagem significativa. Para que seja assegurado o processo inclusivo a esse estudante, deve haver a valorização das suas potencialidades, favorecendo assim o seu desenvolvimento.

Por esse motivo, na próxima seção apresentamos informações pertinentes ao sujeito Surdo e suas especificidades. Na seção que se seguirá, elucidaremos o conhecimento necessário à elaboração de práticas pedagógicas inclusivas ao estudante Surdo, provendo caminhos para que se desenvolva, na escola regular, uma proposta educacional equitativa a esse educando.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ: o que é preciso entender para a inclusão junto ao estudante Surdo na escola regular?

Nesta seção, abordaremos questões pertinentes a singularidade da pessoa Surda. Apresentando como base o descrito por autores, Vilhalva (2004); Strobel (2018); Stumpf (2010), que se dedicam aos estudos na área da surdez, elucidaremos as características inerentes ao estudante Surdo.

Acreditamos que, pensar a elaboração de uma proposta educacional inclusiva ao estudante Surdo, demanda reconhecimento e valorização à sua diferença. Esse reconhecimento deve ser realizado no sentido de propiciar a esse estudante, adequadas condições para a consecução de sua aprendizagem, materializando na prática educativa respostas às suas necessidades educativas. Por isso, estruturamos essa seção em duas subseções: a visualidade inerente à condição da surdez: compreendendo a especificidade da pessoa Surda; a cultura visual no contexto educativo da escola regular: concebendo um ambiente propício para o atendimento das especificidades do estudante Surdo.

3.1 A visualidade inerente à condição da surdez: compreendendo a especificidade da pessoa Surda.

A ideia de inclusão que vem sendo defendida neste trabalho, sustenta a prerrogativa de que o estudante se encontra plenamente incluído quando, além de acesso ao ambiente escolar, é assegurado, também, sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos essa prerrogativa como princípio básico do movimento inclusivo e defendemos que, a não obtenção de êxito em qualquer desses âmbitos inviabiliza consecução de sucesso na implementação da Educação Inclusiva.

Orsati (2013) exprime que, a falta de conhecimento relacionado as diferenças dos estudantes, sejam quais forem, conjectura a confecção de programas educativos universais e descontextualizados. Consoante a autora, essa organização não atende à diversidade presente no contexto da escola regular, conseqüentemente não proporciona êxito na inclusão. Para efetivar a inclusão, é preciso pensar o delineamento de percurso educativo em que todos aprendam. Este

objetivo será alcançado se a escola e o professor tiverem conhecimento acerca das especificidades dos estudantes (SOARES; SOARES, 2021).

Com base no exposto inferimos que, para atuar eficazmente junto ao estudante Surdo, é necessário estar ciente da particularidade que o diferencia do estudante ouvinte. De posse desse conhecimento, a escola e o professor, estarão munidos de informações pertinentes para pensar o delineamento de proposta que atenda às suas necessidades educativas e, assim, propicie sua inclusão.

No Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, encontramos a identificação do estudante Surdo. Consoante este dispositivo, o Surdo se caracteriza como pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. A Libras, por sua vez, é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão da pessoa Surda. Além do reconhecimento, essa legislação abarca informações a respeito da constituição do sistema linguístico dessa língua que se caracteriza como sendo de natureza visual-motora.

A partir do estabelecido nesses regimentos, é possível perceber a característica intrínseca à condição da pessoa Surda, sua forma de entender e interagir com o mundo, que acontece por meio de experiências visuais. Essa característica, é o que estabelece a sua diferença em relação à pessoa ouvinte. Logo, é o elemento que constitui sua singularidade.

Strobel (2018), explica que as experiências visuais são provenientes da forma diferente que o Surdo tem de entender o mundo e tudo o que acontece à sua volta. Constituída com base em percepções que contemplam desde os comportamentos dos seres vivos até de objetos em diferentes situações, essa experiência é definida como primeiro artefato cultural do sujeito surdo e significa:

[...] o uso da visão em substituição total a audição, como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico (STROBEL, 2018, p.39)

Diante do exposto pela autora, é possível inferir que o Surdo tem na visão, seu principal meio de interlocução com o universo em que vive. Sua comunicação “é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do

mundo a partir de uma cultura visual” (CAMPELLO, 2008, p.91). Essa cultura simboliza construção que dispensa a presença do som e materializa diferente representação da realidade (CAMPELLO,2008; LEBEDEFF, 2017). Ou seja, nesse contexto a surdez passa a ser entendida por uma perspectiva diferente do tradicionalmente estabelecido, deixando de ser reconhecida como patologia clínico terapêutica e se constituindo como “diferença a ser politicamente reconhecida” (CAMPELLO,2008, p.126).

Nessa assertiva, resgatamos o que infere Campello (2008, p. 87) que, “mesmo vivendo num mundo sem som”, o sujeito Surdo busca adaptar-se ao mundo sonoro atribuindo a esse processo adequações que viabilizam significação dos objetos do seu entorno por meio da visualidade. A autora (2008), acrescenta ainda que, no estabelecimento de sua relação com o meio, os Surdos “criam estratégias para lidar com os indícios visuais do som interpretando estes indícios pelo contexto em que se encontram” (idem, p.87). Dessa forma, a ausência do som passa a ter representatividade na visão, que, por sua vez, vai se estruturando conforme as interpretações que se constituem por meio das percepções visuais.

Na perspectiva de acentuar a compreensão desta temática, Belaunde e Sofiato (2019), salientam que entender a visualidade do Surdo implica perceber o sentido da visão para além da característica intrínseca do ato de ver. Com base nisso, frisam que o visual é entendido segundo duas particularidades, “uma relacionada à atividade natural do órgão da visão e outra a uma capacidade de interpretar o mundo” (BELAUNDE; SOFIATO, 2019, p.71). Atribuem ao primeiro entendimento o conceito de visão e ao segundo a concepção de visualidade. Isto posto, as autoras mencionadas acima (2019, p. 73), associam visão ao “processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e visualidade ao olhar socializado”, assegurando que o adicional que incide sobre este último “reside na influência que a cultura exerce no processamento do visual”.

Ante o exposto, Belaunde e Sofiato (2019) concluem que, não é possível discorrer sobre a visualidade sem abordar a influência cultural que se encerra no ato de ver. Na perspectiva de elucidar esse entendimento, Campello (2008) explica que ao conceber e estruturar conhecimento por meio da visão, o sujeito Surdo faz a concepção de estratégias para suprir a ausência do som.

Ao desencadear esse processo de apropriação, o Surdo consolida pertencimento cultural capaz de propiciar a constituição de significados,

promovendo, assim, a visualidade. Dessa forma, a visualidade “se configura como algo inerente ao Surdo, posicionada como próprio da forma de vida destes sujeitos” (CARNEIRO; WANDERER, 2019, p.11).

No sentido de clarificar essa prerrogativa, Campello (2008, p.88) demarca que a surdez é, então, significada como “a experiência de não ouvir”. Com base nisso, assinala que da mesma forma que o sujeito não-surdo (ouvinte) se forma pelos signos da oralidade, o sujeito Surdo é constituído pelos signos visuais. Isto posto, destaca que o signo visual se constitui “na medida da apropriação do signo por meio do ver, tendo, portanto, o seu processamento visual distinto do processamento da fala” (CAMPELLO, 2008, p.100).

Caracterizado como componente essencial na constituição da relação do homem com o mundo, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigostki (2001), o signo é representação da palavra. A palavra, por sua vez, simboliza a unicidade entre sentido e significado, englobando os atributos primordiais do pensamento discursivo (VIGOTSKI, 2001).

Consoante o descrito pelo autor em comento (2001), é por meio dos signos que o sujeito faz a assimilação entre as funções psíquicas superiores e, assim, concebe seu comportamento. Acentuando essa premissa, Garcia (2015, p. 10731) salienta que os signos resultam das relações existentes entre as pessoas e os grupos. Logo, tem sua origem na história da humanidade. A vista disso, constitui-se como “mediadores culturais” e “são a representação da realidade” (*idem*,10731).

No caso da pessoa Surda, os signos produzidos trazem consigo a marca dos aspectos visuais da surdez. Apropriados por meio da visão, esses signos são carregados de “sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituiu pela visualidade” (CAMPELLO,2008, p.89).

De acordo com Alves (2020), a maioria dos Surdos apresenta vivência e maneira de se constituir como sujeito interposta pela sua percepção visual. Segundo a autora, a partir do momento em que nasce, o sujeito Surdo passa a se conectar com o meio através dos seus sentidos, tendo na visão aquele que mais exerce influência sobre seu desenvolvimento.

Alves (2020) acrescenta que, mesmo sob a estimulação de práticas fonoarticulatórias, o sentido da audição tem pouca influência no aprendizado da pessoa Surda. Assevera que esse “é um aspecto importante a ser alertado para profissionais ouvintes que atendem o surdo” (p.19). Por fim, qualifica as

competências do sujeito Surdo como sendo visuais e conclui que a questão da visualidade da surdez deve se caracterizar como elemento primordial no alinhavo de sua educação.

Ratificando essa premissa, Sansão e Santos (2021), afirmam que a forma como o Surdo interage com o mundo se constitui unicamente visual. Com base nisso, os autores sustentam a prerrogativa de que se explorada como ferramenta, a visualidade, “traz consigo o potencial de mediação que tenciona a formação do pensamento” (2021, p. 31). Diferentemente do que ocorre com a pessoa não-surda, que tem seu processamento linguístico e de comunicação mediado pelas práticas resultantes do ouvir e falar, a pessoa Surda tem suas manifestações originadas das ações provenientes do ver e sinalizar (CAMPELLO,2008).

Assim sendo, o pensamento visual do Surdo se configura como atividade complexa, que envolve ação de processos psicológicos superiores. Por estar relacionado à percepção mediada por signos representa prática imbuída de significado. Isso supõe que, o pensamento visual não deve ser entendido somente como atividade decorrente de ação mecânica ou produzida pelos órgãos dos sentidos (CAMPELLO,2008).

A visualidade é essencial para a construção de sentidos e significados por este sujeito. Diante da perspectiva da diferença, assumida no ideário inclusivo, isto revela que ao estabelecer relações com o socialmente instituído, o sujeito Surdo encontra-se mediado por signos culturais não-auditivos. Em outras palavras, “os Surdos constituem-se como sujeitos mediados por referências diferentes das dos não-surdos” (CAMPELLO, 2008, p. 86). Portanto, para propiciar educação significativa a este estudante e, assim, consolidar sua inclusão, é necessário que as propostas desenvolvidas tenham por base a visualidade da surdez (CAMPELLO,2008; LEBEDEFF, 2017).

Na perspectiva de acentuar o que foi ressaltado pelos autores (2017), entendemos ser pertinente ressaltar que pensar o delineamento de proposta educativa inclusiva ao estudante Surdo, demanda atenção ao que tradicionalmente é materializado no contexto escolar. Tradicionalmente, a escola regular apresenta estrutura que “compõe um sistema organizado, predominantemente, com disciplinas transmitidas a partir de formas pedagógico-didáticas orais” (CARDOSO; FRANCISCO, 2017, p. 1051). Este fato, evidencia a concepção de caminho

metodológico único e o estabelecimento de práticas pensadas exclusivamente para um público, o ouvinte.

Ressaltamos que compor ações com base em metodologias orais e proporcionar experiências hegemonicamente auditivas não contemplam a especificidade do estudante Surdo. Esse cenário, conjectura condição que se opõe à sua forma de ver e entender o mundo, que é a visual-espacial, constituindo maneira excludente de ensiná-lo (SÁ, 2011). Alinhamos nosso pensamento ao de Campello (2007), ao destacar que a constituição e o uso de metodologias visuais se configuram como condição imprescindível à escolarização da pessoa Surda. Além de abarcar aspectos da visualidade, a utilização dessas metodologias respeita o processo cognitivo da pessoa Surda.

Ao receber em seu contexto estudantes com diferentes especificidades e necessidades, a escola e o professor devem estar abertos as mudanças. Essas mudanças devem provocar a reorganização das ações pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais que atuam no ensino regular. Se o que queremos é uma escola que assegure a participação e aprendizagem de todos os estudantes, é indispensável o empreendimento de práticas que propiciem a remoção das barreiras que se interpõem ao processo educativo, sejam de natureza física ou pedagógica (MARTINS,2012).

Garcia (2012), destaca que a igualdade educacional preconizada no ideário inclusivo não deve ser assimilada apenas como transmutação metodológica dentro de um mesmo paradigma escolar. Entende essa prática como sendo aquela que se fundamenta no reconhecimento de que cada ser humano possui singularidades, e, por isso, apresentam diferentes potencialidades educativas. Isto posto, defende que “toda escola deverá ser um espaço de vivências significativas, onde seus sujeitos deverão se ver como protagonistas e sem rótulos” (GARCIA, 2012, p.57). Com base nisso, o autor (2012) conclui que somente haverá inclusão se houver concepção de igualdade e esta se efetiva quando se respeita integralmente a cultura do outro.

Inferimos que firmar igualdade educacional ao estudante Surdo, é estar atento às suas necessidades educativas, não somente no sentido de reconhecê-las, mas também de se estruturar em função delas. Como salientado por Voltolini (2019, p.2), a criação de uma cultura inclusiva “não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo”. Somente

prever adequações não configura processo inclusivo junto ao estudante Surdo. É necessário propiciar a este educando condições que assegurem a consecução de processos educativos significativos.

Vilhalva (2004) sublinha que, para atuar eficazmente junto ao estudante Surdo é preciso conhecer e se envolver com sua cultura. Considerando que, em escola inclusiva, Surdos e ouvintes encontram-se juntos em um mesmo ambiente, defendemos, assim como Santiago *et al* (2019, p.15), que “a educação entre Surdos e ouvintes deve ser baseada na interculturalidade”.

Entendemos interculturalidade da mesma forma que Santiago *et AL* (2019, p. 15.), que a define como “a possibilidade educacional, na qual surdos e ouvintes dialogam, trocam e mediam características e peculiaridades linguísticas e culturais”. Assim sendo, no contexto da escola regular deve ser constituído ambiente em que sejam considerados também elementos que compõem a cultura visual do estudante Surdo.

A educação que atende aos fundamentos da interculturalidade contribui para que os Surdos “sejam percebidos como cidadãos ativos e capazes de construir a sua própria história, uma história com narrativas, memórias, empoderamento e mediação cultural” (SANTIAGO *et al*, 2019, p.15). A interculturalidade na educação proporcionará respeito e valorização às peculiaridades linguísticas e culturais tanto de pessoas Surdas como de pessoas ouvintes. Assim, como viabilizará a construção de um ambiente plural, onde as possibilidades educacionais sejam mais democráticas entre Surdos e ouvintes.

A perspectiva intercultural, portanto, se encontra em conformidade ao preceito inclusivo, pois configura a concepção de uma cultura que desestrutura o princípio da hegemonia, tornando-se, “mais justa e menos excludente” (SANTIAGO *et al*, 2019, p. 15).

3.2 A cultura visual no contexto educativo da escola regular: concebendo um ambiente propício para o atendimento das especificidades do estudante Surdo.

A implementação da inclusão na educação presume o rompimento com a atitude discriminatória e de exclusão à diversidade de estudantes que hoje compõe o ambiente escolar. Consubstanciamos ao que Oliva (2016, p. 492), depreende ao

presumir sobre o empreendimento de “nova estrutura, na qual o acesso à classe comum seja irrestrito e o foco esteja na escola como um todo e na potencialidade dos alunos”, como essencial para a perspectiva educacional dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Para essa autora (2016), as instituições devem trabalhar no sentido da busca pela identificação e eliminação das barreiras que se contrapõem à aprendizagem e participação dos estudantes. Sublinhamos que essa busca pode atenuar ou mesmo eliminar os desafios enfrentados pelos estudantes. Por fim, defendemos a prerrogativa de que no paradigma inclusivo não há estabelecimento de padrões e condições pré-definidas, pois neste modelo é a escola que se adequa aos estudantes.

Visando acentuar a consecução do entendimento das barreiras que podem dificultar a participação e aprendizagem dos estudantes no contexto escolar, Oliva (2016), elenca exemplos como “o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os estudantes se sentam e a forma de interação” (p.493). A autora frisa, que a redução dessas barreiras demanda a mobilização de recursos nas escolas e nas comunidades, sejam eles físicos ou humanos.

Destarte, ponderamos que esses recursos se tornam necessários na escola, adquiridos por meio de financiamentos advindos de políticas públicas educacionais ou ser identificado também em diferentes elementos, como “nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas” (OLIVA, 2016, p.493).

Estabelecendo relações do afirmado por Oliva (2016), e a consecução de processo educacional inclusivo junto ao estudante Surdo na escola regular, destacamos a necessidade de atenção à predominância da cultura da oralidade neste contexto. Ao fazer uma análise do processo educativo desenvolvido nas escolas regulares, é detectado que este ocorre mediante a predominância do uso de metodologias orais (CARDOSO; FRANCISCO, 2017; GARCIA,2012; MIRANDA,2007). Alves *et al* (2015), asseguram que essas metodologias viabilizam atendimento à especificidade do estudante ouvinte, mas não à do estudante Surdo, que, em sua cultura, apresenta características predominantemente visuais.

Nessa linha de pensamento, reportamos ao que explica Brito e Sá (2011), de que a hegemonia da cultura ouvinte no contexto da escola regular simboliza

colonialismo na educação oferecida ao estudante Surdo. Acentuando essa premissa, acrescentamos ao que delinea Rosa (2011), ao frisar que este cenário configura situação que faz com que o estudante Surdo busque se adequar à cultura ouvinte, destoando do preceituado no paradigma da inclusão. A determinação da oralidade nas instituições, dificulta a participação do estudante Surdo nas práticas escolares, logo, pode promover a exclusão (BRITO; SÁ, 2011). A proposição de ambientes que acolham a todos em suas diferenças não significa sujeição ao grupo dominante (SILVA, 2006), mas sim acolhimento e valorização das diferentes culturas e subjetividades.

Reforçamos que constituir ambiente que propicie aos estudantes Surdos possibilidades eficazes e significativas de desenvolvimento, significa considerar os aspectos próprios da sua cultura. Isto se confirma nas análises de Brito e Sá (2011, p. 223), ao asseverarem que “é preciso entender que os surdos formam grupos sociais diferentes dos adequados para aqueles que ouvem”. Entendemos educação fundamentada na política da diferença como aquela onde não há sobreposição entre as culturas Surda e ouvinte. Nesse ínterim, mantém posicionamento favorável à presença da interculturalidade na educação dos Surdos, firmando a necessidade de implementação da cultura visual.

Campello (2008), classifica a cultura visual como uma nova área de estudo que engloba itens de estudos culturais. Segundo a autora (2008, p.125), a perspectiva assumida na Cultura Visual “reconhece a realidade de viver em um mundo de intermediação e o conteúdo aparece em múltiplas formas, conteúdos e signos visuais e de “transferir” de uma forma para outra”. Isto posto, a define como uma estratégia que perscruta a compreensão de dados e informações por meio de fotos, imagens e visualizações ao invés de textos e palavras.

No que concerne ao campo dos estudos Surdos, a cultura visual tem como foco “aspectos da cultura, língua e signos visuais que se apoiam em imagens visuais e sua percepção” (CAMPELLO, 2008, p.125). Assim, configura-se como uma abordagem significativa à interpretação das imagens visuais decorrentes das experiências das pessoas Surdas.

Outro autor que consideramos pertinente apresentar, trata-se de Giordani (2012), pois em seus estudos descreve que a comunicação viso-espacial do sujeito Surdo “produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (p.123). Despertou-nos atenção os escritos desse autor (2012), a

sua afirmação de que o estabelecimento da cultura visual empreende atenção especial à língua de sinais e às formas de expressão e narração do Surdo.

Para Giordani (2012), a cultura visual possibilita aos ouvintes o conhecimento acerca de códigos do ver e do olhar e oportuniza a concepção de interpretações diferentes daquelas consolidadas nas culturas orais. Assim sendo, a implementação da cultura visual conjectura contexto profícuo à aprendizagem significativa do estudante Surdo, pois explora a visualidade desse sujeito abarcando a potencialidade visual presente na língua de sinais (LACERDA *et al*, 2012).

Diante disso, sublinhamos que pensar sobre proposta educativa ao estudante Surdo, tendo por base a consideração de sua especificidade, “está para além de simples adaptações do currículo e programas existentes” (CARDOSO; FRANCISCO, 2017, p.1052). É preciso pontuar todo o percurso educativo com foco na visualidade, pois é por meio dela que a construção de sentidos e significados é garantida ao estudante Surdo (STUMPF, 2010; MARTINS; LINS, 2015).

Face ao exposto, frisamos que, diante da perspectiva da Educação Inclusiva, assegurar ao estudante Surdo êxito no processo educacional, demanda novos olhares sobre a hegemonia da pedagogia existente no espaço da escola regular, a pedagogia centrada na fala (QUADROS, 2004), que não consiste na realidade educacional demandada pelo estudante Surdo.

Trazemos essa provocação no sentido de propiciar reflexões que viabilizem ruptura com a supremacia da oralidade e cedam lugar à constituição de uma nova pedagogia, que privilegie aspectos visuais. Atentamos ao que infere Rebouças (2019) quando assinala que ambiente inclusivo não deve se constituir sobre a unicidade de uma mesma pedagogia para todos, pois cada pedagogia tem a sua peculiaridade. Partindo desse mesmo entendimento, Lacerda *et al* (2012), destaca ser necessário pensar uma pedagogia que circunscreva a visualidade do estudante Surdo e, assim, possibilite a este estudante a construção significativa do conhecimento.

Como proposta à consecução da consolidação de meios que atribuam significado à educação do estudante Surdo no contexto da escola regular, destacamos a Pedagogia Visual. Encontramos no cerne dessa pedagogia, orientações pertinentes ao atendimento da singularidade do estudante Surdo. Pesquisas mostram que, o uso de estratégias e recursos da Pedagogia Visual no

processo educativo propiciam resultados bastantes significativos na aprendizagem desse educando (GOMES; SOUZA, 2020; BUZAR, 2009; RIBEIRO; SILVA,2016).

Entendemos e consideramos como prática pedagógica que viabilizará o ensino e a aprendizagem dos estudantes Surdos na escola regular, a perspectiva da Pedagogia Visual. Nesta, o ensino será delineado com base nos aspectos próprios da cultura surda, pois utiliza “técnicas, recursos e perspectivas relacionados com o uso da visão, em vez da audição” (CAMPELLO, 2008, p. 209).

Dessa forma, os elementos dessa pedagogia, podem transformar o presente discurso concernente a constituição da educação inclusiva para Surdos (REBOUÇAS, 2019). A implementação dessa nova pedagogia na escola em condição de coexistência com a pedagogia já existente, a centrada na fala, proporcionará a descentralização da visão fonocêntrica⁴ da educação (CAMPELLO,2008).

Salientamos, ainda, que o proposto na Pedagogia Visual, abrange também a especificidade dos estudantes não surdos e videntes⁵ (CARDOSO; FRANCISCO, 2017). Da mesma forma que os estudantes Surdos, os não-surdos e videntes encontram-se inclusos no grupo de pessoas que apresentam tipo de inteligência ligada à percepção visual e espacial, apresentando estilo de aprendizado mais voltado ao uso de imagens, gravuras, formas e espaço tridimensional (ALBINO; BARROS,2021).

Posto isto, depreendemos que, a existência da Pedagogia Visual na escola regular configura situação que atende ao prescrito no paradigma inclusivo, pois não se limita ao atendimento, apenas, dos educandos surdos. Na próxima seção, apresentamos elucidações referentes ao sugerido pela Pedagogia Visual. Através da explanação do abarcado por essa pedagogia, almejamos contribuir para a constituição de um ambiente educativo que seja capaz de atender a visualidade do estudante Surdo e, assim, efetivar meios à sua real inclusão.

⁴Lógica do raciocínio pautada pelo discurso oralizado (CAMPELLO,2008, p.23).

⁵ Expressão utilizada pelos autores Albino e Barros (2021) em seus estudos para caracterizar estudantes que não possuem a condição da surdez.)

4 A PEDAGOGIA VISUAL E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Nesta seção, abordaremos questões pertinentes à Pedagogia Visual e sua relação com a inclusão escolar do estudante Surdo. Fundamentadas no delineado por autores que versam sobre essa pedagogia, como Cardoso e Francisco (2017); Belaunde e Sofiato (2019); Campello (2007), pretendemos, também, com este escrito, aclarar conhecimentos relativos ao seu conceito e sua constituição. Ademais, visando projetar o cenário deste tema em publicações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação, engendramos, ainda, o Estado do Conhecimento sobre a Pedagogia Visual no processo de inclusão do estudante Surdo na escola regular.

Com essa assertiva, apresentamos essa seção por meio de discussões pautadas em três subseções: conceituando Pedagogia Visual; prática educativa tensionada pelas perspectivas da Pedagogia Visual: consolidando meios eficazes à acessibilidade do currículo pelo estudante Surdo; e a Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante Surdo na escola regular: O Estado do conhecimento.

4.1 Conceituando Pedagogia Visual

O estudante Surdo, caracteriza-se como pessoa que se encontra constantemente permeado por experiências visuais. Através dessas vivências, este sujeito significa e ressignifica o mundo e as relações que o permeiam e, assim, constrói ideias e concepções sobre sua vida e sua subjetividade. Isto significa que, as experiências visuais do sujeito Surdo, estabelecem as bases cognitivas que medeiam a construção do seu pensamento.

Com base no exposto, inferimos que a experiência visual do Surdo não deve ser entendida apenas pela perspectiva do uso da visão como meio de comunicação, mas, também, como forma de acesso ao conhecimento. Dessa forma, sublinhamos que para propor ao estudante Surdo educação significativa, as escolas devem pensar o desenvolvimento de práticas metodológicas adequadas ao seu processamento cognitivo.

Como proposta pertinente ao estabelecimento dessas práticas no ambiente da escola regular, destacamos a Pedagogia Visual. Em sua essência, essa pedagogia se fundamenta em princípios que tem por base metodologia de trabalho que abrange recursos visuais, auxiliam, portanto, na construção de processos que proporcionam ao estudante Surdo a exploração de toda a sua potencialidade.

Com o exposto, ressaltamos que a origem da Pedagogia Visual se inscreve junto ao surgimento da chamada sociedade da visualidade. Nesse contexto, é vivenciada a “estetização da realidade e a transformação do real em imagens, fato que empreende a constituição de novos discursos, que se caracterizam como predominantemente imagéticos”. (CAMPELLO,2007, p.113)

Em uma perspectiva mais abrangente, Belaunde e Sofiato (2019, p.78), destacam que a Pedagogia Visual se caracteriza como área do conhecimento que associa o uso “de recursos e instrumentos visuais, a consideração da cultura visual e dos contextos de vida de cada sujeito como elementos para a construção de novos conhecimentos”.

Por apresentar características viso-espaciais, a Libras “encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (CAMPELLO,2007, p.113). Por este motivo, a Pedagogia Visual se apresenta como proposta que apresenta relevante significância no estabelecimento de ordenação educativa ao estudante Surdo. Mais precisamente no que diz respeito à essa relação, Digiampietri e Matos (2013, p.46), destacam que, a Pedagogia Visual constitui metodologia de ensino “pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais”.

Configura-se, portanto, como “possibilidade de intervenção planejada para pessoas surdas, tem a ver com a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais” (GRUTZMAN *et al*,2020, p.55). “É uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda baseada nos próprios entendimentos e experiências visuais”. Em sua essência, possui “forma estratégica cultural e linguística, de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua, cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual” (CAMPELLO,2018, p.115). Reflete, também os “significados (ou valores) pelos quais é constituído e produzido o resultado visual” (*idem*, p.115), configurando o denominado por Campello (2018, p.115), como “uma emancipação cultural pedagógica”.

Alinhamos a compreensão de que a Pedagogia Visual, configura nova percepção no que diz respeito à Língua de Sinais no contexto educacional do estudante Surdo. Essa premissa, se ratifica na explicação de Campello (2007, p.130), ao mencionar que esta pedagogia empreende a Libras como “um dos recursos dentro da comunicação e da educação”. Abarca, portanto:

[..] a apreensão de conhecimento pelo surdo por meio do canal visuoespacial, o reconhecimento da diferença surda nas práticas pedagógicas, a valorização das reflexões sobre o ensino de uma língua diferente, e a necessidade do contato com a comunidade surda, com sua cultura e com a constituição de sua identidade (BELAUNDE; SOFIATO, 2019, p.78).

Com base no descrito pelos autores, é possível inferir que a Pedagogia Visual propõe o estabelecimento de sentido às práticas educativas que se materializam junto ao estudante Surdo.

Tomando por base o que explica Campello (2007), de que a Pedagogia Visual valoriza a capacidade cognitiva do estudante Surdo ampliando e oferecendo subsídios à melhoria do processo de apreensão e captação do pensamento visual desse estudante, analisamos que o ensino e a aprendizagem de estudantes Surdos mediado por essa pedagogia, se tornará menos traumática para esses estudantes.

Nesta compreensão, nos respaldamos de que essa pedagogia impõe à educação formal a transformação das práticas no que concerne aos processos de ensinar e aprender, sugerindo que os elementos que a compõem e contemplem:

[..] a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de SignWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO,2008,p.129).

O proposto pela Pedagogia Visual, sinalizada pela autora (2007), nos enlaça para entender que a sua aplicabilidade provoca a organização de nova estrutura no contexto escolar. Por conseguinte, imbuí no ambiente escolar profunda reflexão acerca do caráter hegemônico de suas ações. Ao implementar recursos da Pedagogia Visual, a escola reconhece a necessidade de incluir nos métodos, currículo, avaliação, estratégias, práticas, formações e todas as demais ações educacionais, elementos próprios da cultura visual.

Além de favorecer o estudante Surdo, as atividades com ênfase na Pedagogia Visual garantem, também, a participação de “professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade” (CAMPELLO, 2007, p. 113). Assim sendo, atribui novo conceito ao delineado tradicionalmente pela escola regular, configurando o estabelecimento de novo cenário à educação do estudante Surdo.

Frisamos como Lacerda (2006), que é preciso pensar a consecução de proposta educativa que atenda aos aspectos fundamentais do desenvolvimento do estudante, pois incluir não significa inserir o Surdo nas práticas pensadas para o ouvinte. É preciso estabelecer condições que propiciem ao estudante Surdo o acesso à educação em situação equitativa aos demais.

Romário e Dorziat (2016), apontam a Pedagogia Visual como elemento imprescindível à transformação do atual cenário que se assenta sobre a educação do estudante Surdo na escola inclusiva. Consoantes os autores (2016), a modificação empreendida pela Pedagogia Visual, explora e potencializa a visualidade dos Surdos. Assim, o disposto nessa pedagogia, envolve o estudante Surdo nas ações desenvolvidas, promovendo no contexto educacional meios profícuos à sua participação e autonomia. Inferimos, portanto, que a implementação da Pedagogia Visual viabiliza no espaço escolar meios pertinentes à aprendizagem significativa do estudante Surdo.

Pensar práticas pedagógicas junto ao estudante Surdo, implica delinear caminhos que permitam o efetivo desenvolvimento de sua aprendizagem. Essas práticas devem, portanto, “[...] pensar na alteração de ideias limitadoras às ideias repletas de possibilidades” (UHMAN; SCHWENGBER, 2020, p.407). Dessa forma, em sua essência devem fazer “[...] o reconhecimento de sua cultura, identidade, língua, como um novo caminho a ser firmado para a efetivação de sua inclusão” (*idem*, p.407), na qual ratificamos que incluir o estudante Surdo deve estar além do entendimento de apenas possibilitar a este estudante o acesso ao ambiente da sala de aula.

É preciso dispor de ambiente em que as capacidades cognitivas desses educandos sejam integrantes do processo de constituição da atividade educativa, sendo, portanto, reconhecidas e potencializadas.

4.2 Prática educativa tencionada pelas perspectivas da Pedagogia Visual: consolidando meios eficazes à acessibilidade do currículo pelo estudante Surdo.

As práticas educativas que se materializam no contexto escolar, constituem a sistematização e organização de métodos que norteiam a aquisição do conhecimento. Essas práticas, portanto, estabelecem as condições que determinam as possibilidades de acesso ao currículo pelo educando, consolidando-se por meio do ensino e da instrução.

Depreendemos que para ser possibilitado ao estudante a consecução do conhecimento, é necessário que a prática educativa esteja de acordo com suas potencialidades e capacidades cognitivas. Desse modo, o estabelecimento da ação educativa proporcionará meios significativo competentes ao aprendizado do educando, possibilitando a implementação de formação crítica e reflexiva.

No que diz respeito aos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem no percurso educativo do sujeito Surdo, Campello (2008), acentua que devem ter por base os aspectos da visualidade, tendo na imagem seu principal meio de execução. A imagem é para o estudante Surdo, meio significativo de percepção e representação, e desempenha função primordial “na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação” (COLACIQUE; AMARAL, 2020, p.150).

Encontramos nas leituras realizadas (LEÃO *et al*, 2017; LEBEDEFF, 2010; 2017; SOFIATO, 2016), a informação de que as imagens têm sido utilizadas na educação formal junto ao estudante Surdo. Entretanto, esse recurso tem sido empregado de forma mecânica e passiva, caracterizando função principalmente decorativa.

É pertinente ressaltar, que abranger a visualidade do surdo na ação educativa não significa apenas inserir imagens para a representação dos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula. O uso de imagem deve caracterizar recurso que objetiva potencializar as percepções visuais desse estudante para que, assim, “possa compreender o significado, de fato, a partir de suas práticas sociais e culturais, realizar leituras e ampliar seu conhecimento” (CRUZ; PINHEIRO, 2020, p. 313).

Salientamos, portanto, que ao utilizar a imagem em sala de aula, o professor deve entendê-la como meio detentor de informação que necessita de metodologias

para compreensão. Logo, o uso da imagem deve estar associado ao planejamento que perceba a atividade perceptiva do estudante Surdo como ação ativa e reflexiva. Assim sendo, significa tensionar na prática pedagógica o aspecto proveniente das singularidades do sujeito Surdo, especificamente da sua visualidade. Ação que, de acordo com Silva e Kumada (2019), Buzar (2009), Simões et al (2011), Gomes (2019) e Almeida (2013), pode ser concretizada por meio das estratégias e recursos da Pedagogia Visual.

As práticas delineadas tendo por base as concepções da Pedagogia Visual, contém metodologia que abrange elementos intrínsecos à cultura surda e a Língua de sinais. E, constituem método distinto de acesso à cultura ouvinte, por abranger particularidades do estudante Surdo, fundamenta ação que permite maior autonomia a esses estudantes. Logo, possibilita melhor assimilação dos conteúdos educacionais e, assim, propicia aprendizagem significativa (PERLIN; MIRANDA, 2011; COLACIQUE; AMARAL, 2020; GOMES et al, 2021).

Ao sinalizarmos acerca da metodologia da Pedagogia Visual para a educação escolar de Surdos, que se encontram incluídos na escola regular, estamos nos embasando na linha de pensamento de Campello (2008). A autora (2008) explica que ao planejar a prática educativa com base na perspectiva da Pedagogia Visual, é respeitado o processo cognitivo desse sujeito, pois são implementados no contexto educacional estímulos visuais.

Os estímulos visuais entendidos por Campello (2008), como informações provenientes do meio físico capazes de serem percebidas pelos olhos, encontram-se em conformidade com a singularidade do estudante Surdo, por isso, efetivam condições vantajosas para apropriação do conhecimento. Com base nesse entendimento, Buzar (2009) sublinha que a não contemplação desses estímulos na estruturação das ações educativas conjectura implicações diretas na obtenção de êxito dos objetivos educacionais junto ao estudante Surdo.

É imprescindível que os educandos se sintam parte integrante do processo educativo. Para tanto, é necessário que a singularidade do estudante Surdo seja considerada no planejamento das práticas de ensino que se materializam no contexto da sala de aula (LIMA,2010). Campello (2021), destaca que a desconsideração dos aspectos visuais do estudante Surdo na construção das práticas pedagógicas, pode acarretar intensa dificuldade ou mesmo impossibilitar a apropriação dos conteúdos curriculares. Ou seja, organizar a prática pedagógica

desconsiderando a visualidade do educando Surdo pode inviabilizar seu processo inclusivo.

De acordo com Campello (2021), a Pedagogia Visual sugere que no delineamento da educação de Surdos o uso da imagem possibilite “todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva” (*idem*, p.136). Isso significa captar todos os componentes que integram os signos visuais das pessoas Surdas. Essa premissa acentua, mais uma vez, a importância de atribuir significância ao uso da imagem na educação do estudante Surdo. Essa significância deve tencionar na ação educativa a relação com a visualidade da pessoa Surda, refutando, assim, a passividade desse instrumento. Em outras palavras, essa prática deve:

[...] valorizar o “olhar”, buscando mais informações dentro do campo do “olhar”, da subjetividade, dos pensamentos imagéticos que possam valorizar o nosso “ser”, já que a imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e que, de acordo com o pensamento imagético, podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura / conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sucumbir ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos” (CAMPELLO,2007, p.130).

A partir do exposto pela autora (2007), depreendemos que tencionar na prática pedagógica as perspectivas abrangidas na Pedagogia Visual, pressupõe muito mais do que a mera inserção de elementos visuais.

Campello (2007), sugere que esses elementos tenham por base o entendimento de que a imagem enquanto signo é constituída de três dimensões: a representação, o conceito e a ideia. Assim, “enquanto o olho examina as imagens, o pensamento vai sendo constituído, em uma relação de interdependência” (SIMÕES *et al*,2011, p.3609).

Esse contexto pressupõe profunda reflexão sobre os recursos e perspectivas que nortearão a condução do processo educativo junto ao educando surdo. Ao fazer essa afirmação ratificamos o sublinhado por Silva e Lobato (2021), ao destacarem que quando são explorados os aspectos visuais do estudante Surdo sua aprendizagem ocorre com mais qualidade. O ensino, por sua vez, apresenta mais dinamismo e viabiliza meios para construção da autonomia do educando.

A estruturação da prática pedagógica que propicie a inclusão do estudante Surdo, demanda, portanto, reconhecimento e valorização da sua visualidade. Isto posto, compreendemos que os docentes, enquanto profissionais do ensino, devem estar atentos à elaboração de estratégias que potencializem as habilidades do

estudante Surdo (COLACIQUE; AMARAL, 2020; SILVA; LOBATO,2021). Em seus estudos, Lebedeff (2010), frisa a necessidade dos professores entenderem que precisam desenvolver propostas educativas que abarquem a visualidade do estudante Surdo. A autora acentua que, “a surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais” (LEBEDEFF, 2017, p.192).

A promoção da inclusão dos estudantes, apresenta estreita relação com a forma que o professor organiza sua ação pedagógica (PRAIS; VITALIANO,2018). No caso do estudante Surdo, essa organização deve privilegiar o uso de estratégias pedagógicas visuais, situação que pode ser efetivada pelo uso da Pedagogia Visual.

4.3 A Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante surdo: O Estado do conhecimento.

O estado do conhecimento apresentado neste trabalho foi organizado com o objetivo de conhecer os estudos e pesquisas que vem sendo desenvolvidos e realizados sobre a relação existente entre o uso da Pedagogia Visual e a organização de estratégias de ensino para inclusão do estudante Surdo.

Estruturado a partir da execução de revisão de literatura e, recorrendo a descritores que coadunam ao nosso objeto de estudo, realizamos coleta junto aos bancos de dissertações e de teses do Portal Capes e de IES públicas da federação brasileira. Ao sucedermos a busca pelas pesquisas delimitamos como pertinentes à construção desta análise aquelas publicadas nos últimos cinco anos. Ou seja, as produzidas entre o período de 2017 a 2022. Após a efetuação da pesquisa selecionamos as expostas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Produção Científica Stricto Sensu sobre o uso da Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento da ação pedagógica inclusiva junto ao estudante surdo.

Ano	Autor	Título	Natureza	Instituição
2019	Ellen Midiã Lima da	Pedagogia Visual na Educação de Surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um	Dissertação	Universidade do Estado do

	Silva Gomes	livro didático digital acessível.		Rio de Janeiro
2019	Arina Costa Martins Cardoso	A produção de oficinas de animação na educação de surdos: movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2021	Fernando Rodrigues Tavares	Pedagogia Visual nas aulas de ciências com Surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras	Dissertação	Universidade Estadual da Paraíba
2021	Gessiele da Silva Corrêa	Ensino de Química para alunos surdos: planejamento de materiais didáticos pautados na visualidade	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, agosto de 2022.

Partindo da compreensão de que grande parte dos problemas que se encontram relacionados ao ensino de Surdos são decorrentes do uso de materiais pedagógicos descontextualizados, Gomes (2019), em sua pesquisa, intitulada *Pedagogia Visual na Educação de Surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático*, investigou o papel dos recursos da Pedagogia Visual enquanto instrumento de acessibilidade ao conteúdo de um livro didático digital acessível para estudantes Surdos.

Trabalhando com a hipótese de que recursos estruturados com base nos fundamentos da Pedagogia Visual constituem meio eficaz de acesso ao conteúdo pelo estudante Surdo, Gomes (2019) selecionou como participantes da pesquisa quatro estudantes Surdos que integravam duas turmas de terceiro ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola pública bilingue da rede municipal de Duque de Caixas, no Rio de Janeiro.

Perfazendo aplicação do livro digital acessível junto aos estudantes Surdos das turmas investigadas, Gomes (2019) narrou ter compreendido que o uso dos elementos visuais contribui de maneira significativa para o processo de ensino aprendizagem destes educandos. A pesquisadora destacou que os instrumentos visuais inseridos no livro didático contextualizaram as ideias explanadas, facilitando a compreensão do conteúdo pelos estudantes Surdos. Por fim, frisou que a não utilização de recursos visuais pode dificultar a aprendizagem do estudante Surdo, concluindo que a Pedagogia Visual se constitui como ferramenta preponderante ao desenvolvimento deste educando.

Estruturada neste mesmo campo de investigação, destacamos a dissertação de Cardoso (2019). Intitulada *A produção de oficinas de animação na educação de surdos: movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial*, esta pesquisa apresentou como problemática a indagação sobre como conceber propostas de ensino que contemplem a singularidade do estudante Surdo e, assim, englobem e atendam à sua necessidade educativa.

Almejando pensar o processo formativo de estudantes Surdos, em sua dissertação, Cardoso (2019), ponderou a educação visual da pessoa Surda. Fundamentada nos aspectos da visualidade da surdez e amparada na Pedagogia Visual, Cardoso (2019) concebeu como proposta de ensino congruente a contemplação da especificidade do Surdo a sucessão de oficinas experimentais de produção de vídeos de animação.

Desenvolvidas junto a estudantes Surdos de uma escola bilíngue da rede pública de Niterói, no Rio de Janeiro, essas oficinas apresentaram em sua concepção características viso espaciais e englobaram em sua composição microrelatos e narrativas imagéticas.

Relatando que a produção das oficinas ocorreu por meio de trocas de experiências, conversas e aprendizagens, Cardoso (2019) afirmou que a prática desenvolvida concebeu proposta educativa transposta pela singularidade do estudante Surdo. A pesquisadora ressaltou que sua proposta configurou a construção de práticas que circunscreveu, em suas realizações, a experiência visual do estudante Surdo.

Frisou a compreensão com relação à relevância da visualidade no delineamento do percurso metodológico a ser traçado junto ao estudante Surdo e concluiu que a implementação de ações com base na visualidade e na Pedagogia Visual fornecem meios à potencialização da aprendizagem do estudante Surdo.

Realçamos, também, a dissertação de mestrado de Tavares (2021). Designada *Pedagogia Visual nas aulas de ciências com Surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras*, a referida dissertação apresentou como objetivo geral analisar os contextos didáticos fundamentadas na Pedagogia Visual, perfilhados por uma professora de Ciências e o intérprete de Libras para o ensino com estudantes Surdos.

Encerrando como lócus da pesquisa uma escola municipal de Ensino Fundamental, anos finais, essa pesquisa contou a participação quatro sujeitos,

sendo dois estudantes Surdos, uma professora do componente curricular de Ciências e um intérprete de Língua de Sinais – ILS, de uma turma de sétimo ano. Após coleta e análise dos dados, Tavares (2021) relata que foram observadas situações em que não é atendida a especificidade do estudante Surdo, apontando a necessidade de repensar e ressignificar as práticas pedagógicas materializadas no ensino de Ciências junto a esses educandos.

Tavares (2021) concluiu que as interfaces das percepções dos sujeitos e as ações pedagógicas, identificadas no campo da pesquisa, apresentaram convergências e divergências. A vista disso, ressaltou a imprescindibilidade acerca da estruturação de estratégias de ensino condizentes com a singularidade do estudante Surdo, destacando como meio à consecução deste fim a utilização da Pedagogia Visual.

No estudo denominado *Ensino de Química para alunos surdos: planejamento de materiais didáticos pautados na visualidade*, apresentando como justificativa para o desenvolvimento da pesquisa a escassez de termos químicos na Língua Brasileira de Sinais e a inexistência de materiais didáticos que consideram a percepção visual do estudante Surdo, Corrêa (2021) traçou como objetivo para seu trabalho entender em que dimensão o uso de proposta de ensino fundamentada na visualidade pode contribuir para a compreensão de conceitos pelos estudantes Surdos.

Elencando como participantes da pesquisa quatro estudantes Surdos do primeiro ano do Ensino Médio, Corrêa aplicou junto a estes estudantes material didático que apresentava conceitos sobre as mudanças de estados físicos da água. Fundamentado na Pedagogia Visual da autora Campello (2007)⁶ o referido material contemplou o uso de elementos visuais, sendo composto de recursos imagéticos. Após utilizar o material junto aos estudantes Surdos Corrêa (2021) relatou a percepção de que a utilização de proposta de ensino pautada na visualidade pode sim favorecer a compreensão dos conceitos sobre as mudanças de estados físicos da água.

A vista disso, Correa (2021) destacou a importância de conscientizar os docentes acerca da aplicabilidade da Pedagogia Visual no planejamento dos recursos e das estratégias de ensino e concluiu que a efetivação dessa ação em

⁶ Expressão utilizada por Corrêa (2021)

parceria com o trabalho do intérprete de Libras atribui significância para a compreensão de conteúdos pelos estudantes Surdos.

Ante o exposto, depreendemos que, os elementos e técnicas da Pedagogia Visual constituem recurso que oportuniza ao estudante Surdo atendimento de sua especificidade. Sublinhamos, assim, que o proposto pela Pedagogia Visual institui a concepção de metodologias que desenvolvem a potencialidade do estudante Surdo, atribuindo significância em seu percurso educativo.

Esse levantamento mostra a premente necessidade de estudos e pesquisas acerca da relação entre a utilização da Pedagogia Visual e inclusão de estudantes Surdos e ratifica o firmado no arcabouço teórico que compõe este trabalho.

A reflexão e constatação sobre a interrelação existente entre o uso dessa pedagogia e o processo de escolarização da pessoa Surda, propiciará a estruturação e implementação de estratégias e ações, que possam atender às especificidades desse educando, provendo meios ao desenvolvimento de toda a sua potencialidade.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, descreveremos os percursos delineados para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciaremos a seção apresentando fundamentos sobre o tipo de pesquisa que norteará a consecução deste trabalho. Posteriormente, descreveremos o contexto empírico de realização do estudo e os sujeitos participantes da pesquisa.

Em seguida, no sentido de elucidar como será realizada a investigação acerca da problemática elencada neste estudo, faremos a especificação dos instrumentos e procedimento de coleta de dados. Por fim, identificaremos a efetivação do processamento e análise dos dados coletados.

5.1 A pesquisa qualitativa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativo, por entendermos como Proetti (2017, p.3) que visa “ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos”. E como Chizzotti (1998, p. 79), ao apresentar que a pesquisa qualitativa parte do princípio de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Tecendo relações entre o descrito pelos autores (PROETTI,2017; CHIZZOTTI,1998), e o objeto de estudo o qual propomos discutir, a inclusão do surdo na escola regular, entendemos ser pertinente a escolha pela pesquisa qualitativa. A escolha por este tipo de pesquisa, deve-se ao fato de a inclusão do surdo constituir assunto que envolve aspectos concernentes às relações humanas que se configuram em determinado contexto social. Além disso, abrange características subjetivas do comportamento humano e de fenômenos sociais.

Como justificativa a designação pelo formato qualitativo, consideramos ainda, o asseverado por Rodhen e Zacan (2020, p.2), ao proclamar que esse tipo de pesquisa surge no contexto científico “para dar conta do lado não visível e não compreendido apenas por meio de equações, médias e estatísticas”. Neste sentido, entendemos que para o desenvolvimento desse estudo a pesquisa do tipo qualitativo, constitui grande relevância, pois “o pesquisador preocupa-se com

aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais” (RODHEN; ZACAN, 2020, p.2)

Considerando as experiências vivenciadas pela proponente da pesquisa na etapa da educação básica e com base em leituras de trabalhos científicos relacionados à área da Educação de Surdos, percebemos a ausência do desenvolvimento de estratégias que efetivem a inclusão do Surdo na escola regular. Segundo o exposto pelos autores que versam sobre essa temática, isso se deve ao fato de na escola regular não ser delineada proposta que privilegie e atenda as características visuais desses estudantes.

A percepção do insucesso na inclusão do estudante Surdo na escola regular, e a compreensão do prescrito pelos autores, que evidenciam a necessidade de implementação de ações que considerem a visualidade do Surdo, salientam a necessidade e importância da realização de estudos e pesquisas nesta área do conhecimento.

Ao firmarmos esse pensamento, encontramos embasadas pela assertiva de Karnopp et al (2015), ao frisar que a educação de Surdos é permeada por questões intrínsecas à sua diferença linguística, cultural e identitária. Mediante o exposto, as autoras asseguram que essa temática não pode ser entendida “como algo natural, mas que se relaciona a forças discursivas tencionadoras de movimentos impregnados de poder e de significação” (KARNOPP, 2015, p.238).

Minayo (2017), destaca que a pesquisa qualitativa trata da grandeza dos fenômenos buscando entender seus significados e singularidades. A autora salienta que, esse tipo de pesquisa não tem como foco aspectos que constantemente se repetem. Assim, configura ação preocupada com a perspectiva sociocultural do fenômeno “que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (MINAYO, 2017, p.2).

Gil (2008, p. 28), é outro autor que referendamos quando se trata de pesquisa qualitativa, pois acrescenta que esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A vista disso, escolhemos como abordagem metodológica analítica para este estudo, a pesquisa descritiva reflexiva.

5.2 Contexto empírico e caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escolas de ensino fundamental, que integram a rede municipal de ensino de Codó (MA), localizadas na zona urbana desse município. Atendendo a esta etapa do ensino, o município possui, na zona urbana, 44 (quarenta e quatro) escolas. Desse total, 14 (quatorze) atendem educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto 30 (trinta) ministram trabalhos nos anos finais.

O critério de seleção para escolha das instituições foi a presença do estudante Surdo no corpo discente, matriculado e frequentando as aulas. Nesta pesquisa, são investigados os professores que atuam junto ao estudante Surdo. Para selecionar os professores que atuaram na pesquisa como sujeitos participantes delinear os critérios de inclusão e de exclusão.

Como critério de inclusão para escolha dos sujeitos participantes, foram selecionados das 14 escolas que compõem a etapa do ensino fundamental, anos finais, da rede pública municipal de Codó (MA), professores graduados em Língua Portuguesa e que tem em suas classes de atuação profissional estudantes Surdos. Foram excluídos da seleção, aqueles que, mesmo possuindo em suas classes estudantes Surdos, a graduação não seja em Língua Portuguesa. Os critérios de seleção foram aplicados a todos integrantes do corpo docente das escolas que têm em seu público estudantes Surdos, independente de vínculo estatutário com a instituição.

Atendendo aos critérios traçados, encontramos duas escolas. Essas escolas receberam as denominações “Centro Municipal Flores” e “Centro Municipal Jardins”.⁷

Os participantes da pesquisa foram duas professoras que atenderam aos critérios de seleção, atuam em salas que têm estudantes surdos e possuem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa. Os criptônimos⁸ escolhidos para identificação dos participantes, foram Amarílis e Camélia. A escolha por esses

⁷ Devido ao compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações coletadas e dispostas no desenvolvimento dessa pesquisa, assumido pelas pesquisadoras junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, a nomenclatura escolhida para as instituições de ensino e para os sujeitos participantes são fictícios.

⁸ Segundo Dicionário Informal significa pseudônimo. Nome que oculta o verdadeiro nome de qualquer pessoa da vida real.

criptônimos se deu pelo fato de esses nomes remeterem forte lembrança à estação do ano em que acontece o reflorescimento da flora terrestre, a primavera.

Caracterizada como estação mais bonita do ano, é na primavera que ocorre a floração de diversas plantas, o que, para as pesquisadoras representa sólida analogia ao que deve ocorrer no desenvolvimento do processo educacional inclusivo, o “desabrochar” de cada aluno, seja quem for e como for.

Ambas do sexo feminino, as professoras Amarílis e Camélia encontram-se na faixa etária entre 30 e 35 anos. Graduada desde o ano de 2010, Amarílis apresenta em seu percurso profissional, decorridos nove anos de atuação. Camélia, licenciada desde o ano de 2016, possui dois anos e onze meses de experiência no campo educacional. Atualmente, as duas professoras atuam em turmas do ensino fundamental, anos finais. Nos dois casos, as turmas que tinham matriculados os estudantes Surdos eram correspondentes ao oitavo ano.

Amarílis ministra aula no Centro Municipal Flores. Possui o curso de graduação em Letras Licenciatura Português e Literatura e Pós-Graduação, Lato Sensu, em Ensino de Língua-Portuguesa. Leciona em três turmas de oitavo ano da escola supracitada na disciplina de Literatura e Gramática da Língua Portuguesa. Entre essas turmas, destacamos apenas uma, a do oitavo ano C, classe em que estão as estudantes Surdas. Já Camélia, exercita sua prática docente no Centro Municipal Jardins. Da mesma forma que Amarílis, atua em três turmas do oitavo ano. É graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português e Pós-Graduada, a nível Lato Sensu, em Alfabetização e Letramento. Das salas que Leciona, recebe destaque neste trabalho o oitavo ano C, onde está o estudante Surdo.

As informações sobre as professoras podem ser vistas no quadro 2.

Quadro 2. Dados das participantes da pesquisa.

Profes sora	Idade	Gênero	Instituição	Turma em que leciona	Formação acadêmica	Tempo de formação acadêmica	Tempo de atuação profissional
Amarílis	35	Feminino	Centro Municipal Flores	8° C	Letras Licenciatura Português e Literatura; Pós-Graduação Lato Sensu	11 anos	9 anos

					em Ensino de Língua-Portuguesa.		
Camélia	33	Feminino	Centro Municipal Jardins	8° C	Licenciatura Plena em Letras/Português; Pós-Graduação Latu Sensu em Alfabetização e Letramento.	6 anos	2 anos e 11 meses

Fonte: Dados obtidos do roteiro da entrevista com as professoras, 2022.

5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado na pesquisa a entrevista semiestruturada, na perspectiva da narrativa. Caracterizada como ferramenta que objetiva profundo conhecimento das particularidades existentes entre o entrevistado e o contexto no qual está inserido (MUYLAERT et al, 2014), depreendemos que a escolha pela entrevista narrativa se encontra adequada e pertinente à consecução do almejado nesta pesquisa.

No processo narrativo, o entrevistado é considerado parte do relatado. Ou seja, em sua participação, o sujeito investigado não apenas expõe situações, mas discorre sobre elas. Assim sendo, reverberamos que, nas narrativas, a intenção não é somente a transmissão de informações, mas a percepção de conteúdos por meio de experiências contadas.

Dessa forma, enquanto metodologia de pesquisa, a narrativa visa a concepção de ambiente propício para oitiva vivenciadas pelos autores, pois “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (PACHÁ e MOREIRA, 2022, p.157).

Coadunando ao pensamento de Bastos e Santos (2013), entendemos que a entrevista não estruturada oportuniza o afloramento de narrativas. Por não haver uma sequência rígida de questionamentos, esse instrumento permite maior desenvoltura do entrevistado. Isso acontece devido ao fato de o participante da pesquisa discorrer sobre a temática proposta com base nos conhecimentos que detém, viabilizando a obtenção das informações de maneira espontânea e verdadeira.

A escolha desse instrumento se deu pela justificativa de que, conforme salientado por Ludke e André (2018), produz interação entre pesquisador e sujeito investigado. Além disso, se constitui como essencial à pesquisa de cunho qualitativo, pois possibilita ao pesquisador “se apropriar das experiências daqueles que, juntamente com ele, co-protagonizam as situações sociais em estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p.174)

Ademais, promove circunstância onde entrevistador e entrevistado interagem, originando interações verbais e não-verbais (GONZÁLEZ,2020). Segundo González (2020), essa situação proporciona ao entrevistador a coleta de informações que, após textualizadas na modalidade escrita, dão forma a narrativa munida de conhecimento útil para a pesquisa.

Para a organização e elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, tivemos como base as referências teóricas pesquisadas, assim como os objetivos gerais e específicos deste estudo. A elaboração do referido instrumento, considerou o descrito por Boni e Quaresma (2005, p.72), ao sublinhar que as perguntas devem ser concebidas “levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procurando dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado”.

Submetemos ao comitê de ética da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, o projeto de pesquisa que constitui base para a escrita deste trabalho. Após apreciação, foi emitido pelo Comissão de Ética em Pesquisa (CEP), o parecer de aprovação. De posse desse parecer, buscamos junto à Secretaria de Educação do município de Codó, local em que foi realizada a pesquisa, informações a respeito das escolas onde os estudantes Surdos encontram-se matriculados.

Após localizar as instituições de ensino, fizemos nossa identificação junto à direção e coordenação escolar, para que posteriormente pudessemos nos apresentar também aos professores de Língua Portuguesa, profissionais que constituíram o grupo participante da pesquisa. No ato de nossa apresentação e identificação à direção e coordenação escolar, expomos as declarações de vínculo com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e, também, com o Programa de Mestrado Profissional em Rede (PROFEI). Exibimos, da mesma forma, o projeto aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) e nos dispomos a explicá-lo e/ou sanar alguma dúvida, caso fosse solicitado.

Em seguida, houve o primeiro contato com as professoras. De maneira igual ao ocorrido anteriormente junto à direção e coordenação escolar, mostramos as declarações e o projeto de pesquisa. Após esse momento, expomos as professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), junto aos participantes, que, após entenderem de maneira clara e precisa, concordaram em participar da pesquisa e o assinaram. Marcamos, então, conforme disponibilidade das professoras, o momento para a coleta de dados, que foi materializada por meio da consecução da entrevista.

O roteiro de entrevista foi dividido em três partes. A primeira abordou aspectos relacionados a identificação do participante da pesquisa, abrangendo informações sobre nome, idade, gênero, instituição que trabalha e turma(s) em que leciona. A segunda parte abarcou investigação sobre os dados profissionais dos docentes, propiciando conhecimento relacionado à formação acadêmica, tempo de formação acadêmica e tempo de atuação profissional.

Por fim, a terceira parte, averiguou-se esclarecimentos quanto a prática docente do colaborador da pesquisa, com questões que possibilitaram identificar desde a compreensão das professoras no que concerne ao processo de escolarização dos estudantes Surdos na escola regular, de forma geral, às práticas que realizam para que esses estudantes sejam efetivamente incluídos nas atividades de Língua Portuguesa.

Importante frisar que, diante do atual cenário mundial que passamos, de covid 19, síndrome respiratória aguda grave causada pelo coronavírus 2 (SARS-COV-2) (CIOTTI ET AL, 2020), tivemos a consciência e o cuidado de traçar tanto para o momento de contato inicial como para concessão da entrevista, medidas de prevenção e cuidado à disseminação da COVID-19. Assim sendo, todo o processo de coleta de dados foi realizado de maneira atenta às orientações dispostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

5.4 Processamento e análise dos dados

Para perfazer a análise e a discussão dos registros das informações obtidas junto as participantes da pesquisa, executaremos o disposto nas orientações de Bardin (2016). Segundo Ludke e André (2018, p. 45) “analisar os dados qualitativos

significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevistas [...] “. Já para Silva e Fossá (2015, p. 2) Consiste em “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador”. Realizada mediante articulação com o referencial teórico da pesquisa, a análise dos dados coletados neste estudo, teve por base a utilização da técnica da análise do conteúdo.

A opção pela análise de conteúdo consubstancia-se ao que explica Franco (2020, p.21), de que esta análise se constitui como “um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Defendendo que a mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (p.18) e que carrega em seu bojo sentido e significado, manifestando “as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento (p.11).

Na perspectiva de atenuar a imprescindibilidade de considerar a relação existente entre as representações do sujeito e o objeto, Franco (2020) destaca, ainda, que a emissão das mensagens se encontra absolutamente “vinculadas as condições contextuais de seus produtores” (p.18). Ou seja, a análise de conteúdo propõe conhecimento e aprofundamento do que está implícito em um discurso.

Assim sendo, diante da possibilidade de compreender, em suas variadas nuances, as condições em que se assentam a inclusão do estudante Surdo na escola regular, objeto desse estudo, entendemos que a escolha pela análise de conteúdo, se configura como técnica pertinente e adequada. Ante o exposto, e, tendo por base a concepção supracitada, utilizamos como referência para análise dos dados coletados a abordagem apresentada por Bardin (2016).

Bardin (2016, p.15), define análise de conteúdo como sendo “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Segundo a autora, essas ferramentas subsidiam a interpretação da mensagem, permitindo a alternância entre a rjeza da objetividade e o campo fértil que se assenta sobre a subjetividade, constituindo-se como “uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (p.15)

Resgatamos ao que delineia Bardin (2016), ao orientar que a análise de conteúdo deve ocorrer por meio da organização de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Consoante ao que direciona a referida autora, na fase da pré-análise, realizamos a leitura, na íntegra, das transcrições das entrevistas produzidas junto aos participantes da pesquisa, definida por Bardin (2016) como flutuante.

Com base nessa leitura, definimos, então, o *corpus* da pesquisa, que, segundo explica a autora (2016), constitui o conjunto de documentos a serem minuciosamente analisados conforme as regras da “exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência” (p. 126).

Tendo constituído o *corpus* da pesquisa, passamos então para a etapa seguinte, que, conforme instrução de Bardin (2016), é a exploração do material. Nesta fase, por meio da codificação dos dados, definido pela referida autora como procedimento em que as informações obtidas são sistematizadas e agrupadas em unidades, buscamos a identificação das unidades de análise e tecemos a constituição das categorias.

Para constituir as unidades de análise, definimos as unidades de registro, tendo por base o tema. Objetivando a categorização e a contagem frequencial, a unidade de registro é definida por Bardin (2016, p.68), como “unidade de significação codificada”. Podendo ser constituída de diversas naturezas e dimensões. Segundo Bardin (2016), as unidades de registro podem ser classificadas a nível semântico, tendo por base o tema, ou a nível linguístico, apresentando por fundamento a palavra ou a frase.

Compreendido por Bardin (2016), como unidade de significação que facilmente se constitui em um texto, o tema é caracterizado como:

“uma afirmação acerca de um assunto, quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (BARDIN,2016, p.69)

Assim sendo, depreendemos que, enquanto unidade de registro, o tema se constitui em mecanismo que identifica as estruturas essenciais presentes na comunicação estabelecida. Reafirmando esse enunciado, destacamos a compreensão de Franco (2020), ao expor que o tema como tipo de unidade de

registro incorpora as significações atribuídas a um determinado conceito, envolvendo, além de elementos objetivos, constituintes ideológicos, afetivos e emocionais.

As características supracitadas coadunam com o objetivado em uma pesquisa de cunho qualitativo, visto que a “abordagem qualitativa tem em seu significado, uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SOUSA E SANTOS, 2020, p.1402). Dessa forma, as análises possibilitaram o conhecimento e identificação de aspectos importantes e atinentes ao entendimento do conteúdo abordado neste estudo.

Com base no exposto e atentas ao proposto por Bardin (2016), analisamos e interpretamos os dados resultantes da etapa de coleta de dados e constituímos as categorias e subcategorias apresentadas na sessão a seguir.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na presente seção apresentaremos os dados obtidos por meio da realização das entrevistas junto as participantes da pesquisa, professoras graduadas em Língua Portuguesa atuantes em classes que possuem estudantes Surdos. Assim, como tecemos as considerações analíticas referentes ao conteúdo coletado e registrado.

Mediante o objetivo traçado para este estudo, investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa com vistas à inclusão escolar do estudante Surdo no ensino regular, destacamos que, os resultados aqui expostos, são provenientes da interpretação detalhada do material coletado, que por sua vez tem por base a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). Ante o relatado discutiremos, nas subseções seguintes, as categorias ordenadas.

6.1 A inclusão do estudante Surdo na escola regular: percepção das professoras.

O conceito de inclusão que defendemos nesta pesquisa, apresenta a ideia que se opõe ao firmado no princípio da integração, adequação do aluno as exigências da escola. Tendo por fundamento o asseverado por autores como Duarte, *et al* (2018), Caimi e Luz (2018) e Mantoan (2017), caracterizamos o movimento inclusivo como conjunto de ações que concebem no contexto educativo intervenções que consideram a especificidade dos estudantes, materializando assim sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto pessoa, que utiliza a visão como meio de comunicação, o surdo tem nas experiências visuais a forma de compreender e se relacionar com o conhecimento. Essas experiências, estabelecem a sua diferença em relação à pessoa ouvinte e, portanto, instituem sua singularidade. Ou seja, garantir ao estudante Surdo educação inclusiva, significa abarcar no processo de ensino estratégias que estejam condizentes com essa realidade.

Visando identificar as estratégias pensadas para efetivação da aprendizagem do estudante Surdo, entendemos ser pertinente conhecer como ocorre esse processo. Assim, como Mantoan (2017), compreendemos que o

planejamento de práticas que se constituem inclusivas apresenta estreita relação com o conceito que se tem do movimento inclusivo. Da mesma forma que a autora (2017), acreditamos que não se pode estruturar prática inclusiva tendo por base princípio integrador.

Inicialmente, buscamos questionar como as professoras investigadas veem o processo de inclusão do estudante Surdo. Mediante a execução da pergunta “Como analisa o processo de escolarização de alunos surdos diante da perspectiva da Educação Inclusiva?”, obtivemos as seguintes respostas:

Bem...de alguma forma eu sinto que elas são prejudicadas, porque nós não temos estrutura física, nós não temos estrutura, como é que eu posso dizer...de formação profissional mesmo voltada pra elas, né?, com exceção da intérprete, mas a gente sabe que não é o suficiente. O professor, também, deveria ter mais formação, ter mais conhecimento na área. Eu, por exemplo, eu não sei me comunicar. Se tiver só eu e elas duas eu não saberia dar aula. Se a intérprete falta, o que eu vou ensinar para elas? Porque eu sei mal dar bom dia em Libras. Bom dia, entender quando elas pedem para ir ao banheiro...alguns sinais eu entendo, aqueles bem básicos, vamos dizer que seja o Libras instrumental (risos), mas aula mesmo, em Libras, eu não sei dar. Então, de alguma forma elas terminam saindo perdendo, né? Porque não temos a estrutura, o preparo para recebê-las. O máximo que a gente pode fazer é tentar incluir, tentar interagir, solicitar a participação da maneira como pode. É dessa forma. (Amarilis)

Se formos analisar o que prega a legislação, tá ok. Só que na prática já é bem diferente. É... o aluno, ele tem direito a um acompanhante para poder traduzir as aulas pra ele, mas só que enquanto docente eu não estou preparada pra poder fazer essa inclusão de forma efetiva, porque eu não tenho habilidade no idioma, né? Na Libras. Então, no dia que a intérprete dele falta, não há uma aula efetiva para ele, não há aprendizagem significativa. E, também, a maioria das pessoas da escola não sabem Libras. Então, não há efetivamente na prática o que prega a legislação. Na legislação tá muito bonito, tudo conforme o que deveria ser, só que na prática não há essa eficácia, por alguns motivos que eu citei no momento. Então, a aprendizagem dele fica estagnada em alguns momentos, principalmente com a ausência do profissional qualificado. Eu não estou qualificada enquanto uma professora de educação inclusiva, que abranja o que ele necessita pra poder ser incluído em sala de aula, com relação ao ensino-aprendizagem. (Camélia)

Percebemos nos relatos das professoras, que elas compreendem o processo inclusivo de acordo com o perfilhado neste estudo. Ao citarem fatores como a falta de estrutura, formação e o desconhecimento da Libras, as docentes externam o entendimento sobre a indispensabilidade de conhecer/entender o

estudante para assim contemplar suas necessidades educativas. Com isso, salientam a percepção de que incluir não significa somente reconhecer a diferença, mas estruturar-se em função dela.

Merece destaque também a observação feita por Amarilis, no que diz respeito à presença do profissional intérprete. Em sua narrativa, a professora mostra a compreensão de que somente a presença desse profissional não é suficiente para que se obtenha sucesso na inclusão do estudante Surdo. Ao expor essa compreensão, demonstra que se opõe ao preceituado no paradigma integrador e concilia com o legitimado nesta pesquisa, o modelo inclusivo.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas ao exporem suas narrativas, Amarilis e Camélia deixam claro que não se eximem de sua responsabilidade enquanto docentes, junto ao processo inclusivo dos estudantes Surdos. Em frases como “a aprendizagem dele fica estagnada **em alguns momentos**, principalmente com a ausência do profissional qualificado” e “é tentar incluir, tentar interagir, **solicitar a participação** da maneira como pode” é possível inferir que no delineamento e execução de suas ações pensam estratégias que viabilizem o envolvimento do estudante Surdo.

Ante o exposto pelas docentes, compreendemos que em sua atuação profissional percebem a necessidade de implementação de estratégias que concretizem a participação dos estudantes Surdos. Esse reconhecimento, além de patentear o atual cenário de escolarização do Surdo na escola regular, evidencia a consciência por parte das professoras da imprescindibilidade de assegurar a esse estudante meios eficientes e eficazes de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante da constatação dessa conjuntura e da percepção que as docentes têm de inclusão, concebemos que, no cerne de suas ações, essas profissionais coadunam com o descrito no aporte teórico desta pesquisa, no que diz respeito à atenção ao sentido que se atribui no estabelecimento de relações com as diferenças dos estudantes. Fundamentadas em autores que versam sobre inclusão, defendemos, neste estudo, que esse estabelecimento deve ser efetuado no sentido de não somente reconhecer, mas também considerar a diferença no alinhamento das ações, evitando de todas as formas a realização de atividades que efetivem suas abstrações.

Assim sendo, objetivando compreender como as docentes pensam as estratégias que visam à inclusão do estudante Surdo no desenvolvimento das atividades que se materializam na sala de aula regular, buscamos identificar como essas profissionais concebem a diferença desse estudante.

6.2 A questão visual: especificidade do estudante Surdo

Reavendo a concepção de inclusão adotada neste estudo, adequação dos métodos à especificidade do educando, e o descrito por Lima (2010), no que diz respeito a consideração da singularidade do estudante no delineamento da prática pedagógica, endossamos que, enquanto profissional do ensino, o docente deve estar atento à elaboração de estratégias que potencializem as habilidades do estudante Surdo.

Para que o professor consiga prover meios efetivos à consecução desse objetivo, potencializar as habilidades do estudante, é importante lembrar o afirmado por Soares e Soares (2021), no tocante a necessidade de reconhecer sua especificidade.

De acordo com os autores, estando ciente da particularidade que diferencia o estudante Surdo do ouvinte, o professor estará munido de conhecimento essencial à organização de proposta atinente ao atendimento das necessidades educativas do estudante Surdo e, conseqüentemente, propiciará sua inclusão.

Entendemos que a ordenação das práticas pedagógicas que visam ao atendimento das necessidades educativas do estudante Surdo e, por conseguinte, aspiram a consecução da aprendizagem significativa desses estudantes, apresentam intrínseca relação com a(s) possibilidade(s) educativa(s) observadas pelas professoras no processo ensino-aprendizagem.

Para obter respostas acerca dessa percepção, pedimos que as professoras relatassem as possibilidades educativas percebidas no processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo. As respostas foram as seguintes:

Eu confesso que, no primeiro momento, e ainda reverbera, eu senti medo. Medo do novo. Não tinha tido experiência com nenhum aluno surdo, mas estou procurando sempre me inteirar do assunto. Fui

fazer perguntas para a intérprete da sala, pra professora Hortência⁹,(ela me ensinou alguns sinais de como me comunicar melhor com elas, foi nesse sentido. Procurei conhecer pelo menos o básico, vamos dizer assim, pra me comunicar com elas de forma que elas não se sentissem excluídas. Eu procuro sempre, quando eu vou falar com elas, eu não olho para a intérprete, eu olho pra elas. Olho e falo e a intérprete faz os sinais, pra que elas vejam que eu estou falando diretamente com elas, pra que elas se sintam realmente acolhidas. No primeiro momento foi isso que eu tentei fazer. (Amarilis)

Eu percebi que muitas das vezes a pessoa que tá acompanhando na interpretação de Libras com o aluno, essa pessoa tem dificuldade em transcrever, passar essa mensagem para o aluno, porque muitas vezes a pessoa fala muito rápido. Então, eu me policio para poder estar falando de forma mais devagar, pausadamente, para que o professor que esteja acompanhando na interpretação de Libras, possa passar as informações de forma mais coerentes possíveis. Porque se o professor, por exemplo, tiver falando muito rápido, não vai ter como o intérprete interpretar as falas, a explicação, e por consequente o aluno não vai entender o conteúdo, por exemplo. (Camélia)

Perfazendo a análise do relato das professoras depreendemos, em seu bojo, que as docentes compreendem os estudantes Surdos enquanto pessoas que se comunicam por meio de uma língua que difere da Língua Portuguesa. Entretanto, apenas reconhecer a diferença no uso das línguas sem abranger todas as estruturas que as distinguem não materializa condição que conjuntura entendimento da particularidade do estudante Surdo em relação ao estudante ouvinte.

Enquanto sistema linguístico, a Libras engloba especificações de natureza visual-motora diferentemente da Língua Portuguesa que se caracteriza como oral-auditiva. Disposta na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, essa diferenciação da Libras em relação à Língua Portuguesa abrange, além da forma de comunicação e expressão, a estrutura gramatical e a forma de transmissão de ideias e fatos, que, por sua vez encontra-se aclarada no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, como sendo por meio de experiências visuais.

Com base nisso, reverberamos que, estar ciente da singularidade do estudante Surdo, é entender que além de fazer uso de uma língua que se constitui diferente da Língua Portuguesa, ele se caracteriza como pessoa que compreende e interage com o mundo de maneira diferente do estudante ouvinte.

⁹ Criptônimo atribuído à intérprete de Libras/Língua Portuguesa atuante na turma em que se encontra as estudantes Surdas.

É possível perceber no discurso das participantes que, mesmo concebendo o processo inclusivo como movimento que impute ação além da mera aceitação da diferença no contexto escolar, ao se deparar com o estudante Surdo em sala de aula, a preocupação se deu no aspecto comunicacional. Essa situação, revela o desconhecimento das professoras com relação a particularidade do estudante Surdo, indicando que o desenvolvimento das ações que se concretizam no contexto educacional possui foco em atributo que não condiz com a especificidade desse estudante. Assim, a organização das práticas educativas pode se constituir como universais e descontextualizadas, fato que, autores como Orsati (2013) e Soares e Soares (2021), asseguram inviabilizar o sucesso na inclusão.

Reafirmamos que somente reconhecer que o Surdo faz uso de uma língua diferente da Portuguesa, não constitui ação inclusiva. Como mencionado anteriormente e remorando Lebedeff (2010), acentuamos ser preciso que o professor entenda que, para incluir é necessário pensar ações educativas que abranjam a potencialidade do estudante Surdo, sua visualidade.

Visando aprofundar mais o conhecimento concernente a prática pedagógica das docentes e identificar, no desenvolvimento de suas ações, aspectos que oportunizem a exploração da visualidade do estudante Surdo e a efetivação da sua participação, indagamos sobre a concepção de suas atividades educativas. Lançamos a seguinte pergunta: como descreve as atividades que desenvolve para o ensino-aprendizagem de estudantes Surdos incluídos? Obtivemos as seguintes respostas:

É como eu tô falando, procurei conhecer alguns sinais, então elas já me pedem para ir ao banheiro, então eu já conheço esse sinal. Pedi para elas criarem o meu sinal, do meu nome, que eu não tinha, agora eu já tenho, que é a inicial do meu nome Amarilis, né? E esse sinal de... eu acho que ela se refere à minha franja ou à minha bochecha, não sei, é Amarilis. Então, foi isso...e eu percebo que tem...que elas se sentem acolhidas por mim, né... assim que...que [...] eu tô procurando sempre integrá-las de alguma forma. Na verdade, eu não tenho experiência e não tenho nenhuma formação continuada nesse sentido, confesso. Então, eu percebo que tem muitas atividades que é difícil a inclusão para elas, embora elas já tenham uma boa escrita, tem algumas palavras que elas conseguem decodificar, mas, assim, está faltando, da minha parte, né?, esse...vamos dizer, essa adequação à condição que elas tem, é isso. (Amarilis)

Insuficientes, porque a gente se vê na sala de aula sem apoio didático, sem material, muitas vezes também sem preparo para

poder estar englobando o ensino-aprendizagem desse aluno com necessidades, porque os recursos são muito escassos. Esporadicamente eu utilizo algum outro tipo de material para ministrar aula, só que é muito escasso, não é toda semana, por exemplo, porque a gente requer de materiais e a escola não possui desses materiais. (Camélia).

Em seus relatos, as duas professoras demonstram estar cientes da existência de uma especificidade no estudante Surdo e classificam suas atividades estabelecendo relações quanto ao atendimento dessa particularidade no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando expressões diferentes para demonstrar a constatação de uma singularidade no estudante Surdo, Amarilis externa a compreensão de que deve se adequar à “condição” apresentada por esses estudantes, enquanto Camélia faz uso do termo “necessidades”. Apesar de evidenciarem a compreensão acerca de uma especificidade no estudante Surdo, as professoras não mencionam o que caracteriza essa especificidade, deixando subentendido, apenas o reconhecimento de que há uma particularidade que diferencia o estudante Surdo do estudante ouvinte.

Perfazendo análise minuciosa do relato de Amarilis, depreendemos que, mais uma vez, a docente atrela a singularidade do estudante Surdo ao aspecto comunicacional da língua de sinais. Em trechos como: **“procurei conhecer alguns sinais, então elas já me pedem para ir ao banheiro, então eu já conheço esse sinal”**, **“Então foi isso...e eu percebo que tem...que elas se sentem acolhidas por mim, né...”**, é possível ter essa percepção. Já Camélia, se atém apenas ao indagado no que diz respeito à descrição das atividades desenvolvidas com vistas à inclusão do estudante Surdo, não fazendo nenhuma referência que remeta a algum aspecto da singularidade desse educando.

No que concerne ao questionamento apresentado, Amarilis expõe a dificuldade em incluir as estudantes Surdas em grande parte das práticas que desenvolve. A referida professora atribui essa dificuldade à falta de experiência profissional junto ao estudante Surdo e, também, à falta de formação continuada. Da mesma forma que Amarilis, entendemos a falta de formação adequada e específica como ação que se constitui urgente e necessária, pois sem o conhecimento adequado o professor não tem condições de rever e ressignificar sua prática pedagógica.

Compartilhando desse mesmo entendimento, autores como Prais e Vitaliano (2018), Lebedeff (2017), Colacique e Amaral (2020), Silva e Lobato (2021), ressaltam que, enquanto profissional do ensino, o professor deve abranger na elaboração da sua prática pedagógica, estratégias que potencializem as habilidades do estudante Surdo. Esses autores, associam a promoção da inclusão dos estudantes com a forma que o professor organiza sua ação pedagógica e ressaltam a formação continuada como fator preponderante nesse processo.

Da mesma forma que Amarilis, em seu discurso, Camélia também cita o despreparo formativo para atuação junto ao estudante Surdo e atribui a esse fator grande relevância na obtenção de atendimento adequado às suas necessidades educativas. Além disso, faz menção também a falta de recursos e apoio didáticos no contexto escolar em que exerce sua profissão docente, classificando, por esse motivo, como “insuficientes” as ações que delineia no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Diante desse panorama, onde encontra-se notória a falta de clareza por parte das docentes no que concerne à especificidade do estudante Surdo, sua visualidade, entendemos ser pertinente entender como as professoras proveem meios à consecução do aprendizado e desenvolvimento do estudante Surdo. Considerando que, consoante o preceito inclusivo, independentemente do estudante e da necessidade educativa apresentada, o professor deve promover meios eficazes à consecução de sua aprendizagem. Almejamos, com a pergunta seguinte, assimilar como as professoras percebem a potencialidade do estudante Surdo.

Com isso, buscamos ainda estabelecer relações entre as percepções das professoras no que diz respeito às habilidades visuais do estudante Surdo e como essa competência vem sendo materializada no contexto da sala de aula. Requisitamos, então, que dentre as ações que já desenvolvidas em sala de aula, descrevessem alguma(s) em que tenham considerado que houve efetiva acessibilidade do estudante Surdo ao conteúdo trabalhado. As respostas foram as seguintes:

Eu gosto muito de trabalhar a literatura infanto-juvenil. Então, eu pego os livros da biblioteca no final de algumas aulas e aqueles alunos que já terminaram a atividade, para que não fiquem ociosos, eu uso a leitura como ferramenta e eu percebo que elas se destacam quando eu levo. Claro que eu escolho textos não-verbais, aqueles

textos imagéticos e peço feedback para todos, uma apresentação, um resumo do que eles aprenderam de forma oral. E aí, eu percebo que elas têm uma boa interpretação, elas têm uma boa interação, um bom aprendizado com a leitura. Já os conteúdos gramaticais, não. Mas com a leitura, quando uso dessa forma, sim. (Amarilis)

Eu achei muito proveitosa uma questão de um projeto que a gente apresentou na feira cultural em que teve a participação direta dele. Ele foi um dos componentes do grupo e eu achei bastante efetiva. Só que, assim, é escasso atividades que ele possa integralmente participar, porque as aulas, como já havia dito, requer recursos e a escola não tem, né? E o professor, muitas vezes, assim, entre aspas, tem que se virar pra poder ministrar uma aula diferente, que na verdade é necessária, porque só aquela aula tradicional é muito enfadonha, é muito gramática, né? Então...o professor fica tendo que fazer mil coisas, elaborar aula de forma diferente, só que não tem esse apoio com materiais, por exemplo. Mas, em relação à quando ele foi participar desse projeto, houve sim, mas só que é escasso. Deveria haver mais projetos sim, que pudessem ser incluída também a escola em geral. Nesse projeto, ele pôde utilizar a linguagem dele em si, ele pôde demonstrar para os outros, haver essa interação. Porque como a maioria não domina acaba excluindo ele, né? (Camélia)

Em sua narrativa, o primeiro ponto a ser abordado por Amarilis, diz respeito ao destaque das estudantes Surdas em relação aos demais estudantes quando se é trabalhada a leitura de textos não-verbais e imagéticos. Ao expor essa informação, Amarilis acentua, ainda, a percepção de que o destaque das estudantes Surdas impera quando a leitura ocorre por meio desse tipo de texto. Essa diferenciação em relação à leitura na modalidade escrita da Língua Portuguesa, fica evidente no trecho em que verbaliza **“mas com a leitura, quando uso dessa forma, sim”**.

Ao elucidar essa percepção, Amarilis torna indiscutível a compreensão de que a potencialidade do estudante Surdo se encontra na visão, reafirmando o preconizado por autores citados neste trabalho, como, por exemplo Strobel (2018), Campello (2008) e Cardoso e Francisco (2017). Visando sublinhar o entendimento de Amarilis, no que diz respeito ao sentido da visão para além do ato intrínseco de ver, frisamos o seguinte trecho: **“Claro que eu escolho textos não-verbais, aqueles textos imagéticos”**. Depreendemos que, o uso da palavra “claro” como interjeição, acentua a compreensão de Amarilis sobre a questão visual do estudante Surdo.

No nosso entendimento, essa ressalva de Amarilis remete a interpretação do ato de ver não apenas como função de um órgão do sentido, mas como algo que está além da questão funcional. Ao estabelecer uma comparação com os demais

estudantes, inferimos que Amarilis focaliza a forma de entender e apreender o conhecimento e a informação apresentada, fato que, consoante Belaunde e Sofiato (2019), acentua o entendimento sobre a visualidade do Surdo.

Da mesma forma que Amarilis expõe sua percepção sobre a visualidade do estudante Surdo, Camélia, em sua narrativa, faz referência a eficácia do uso da Libras na efetividade do entendimento e participação do estudante Surdo. No trecho, **“ele pôde utilizar a linguagem dele em si, ele pôde demonstrar para os outros”**, chegamos ao entendimento que, em seu discurso, Camélia aponta situação que converge à asserção de Campello (2007).

Campello (2007), explica que a utilização da Libras como ferramenta dentro da educação valoriza a capacidade cognitiva do estudante Surdo. Isso ocorre devido ao fato de, ao expor um entendimento, o Surdo faz uso de sua competência imagética para captar e compreender o saber. Assim sendo, utilizar a Libras no contexto escolar, significa atribuir subsídios ao aperfeiçoamento do processo de assimilação do pensamento visual desse educando.

Ressaltamos, ainda, que a observação de Camélia quanto a relação existente entre o uso da Libras e a participação integral do estudante Surdo, evidencia a compreensão acerca da diferença das formas de representações da realidade por estudantes Surdos e ouvintes. A percepção da professora, realça a mudança na perspectiva do tradicionalmente estabelecido no que concerne à diferença entre surdos e ouvintes, o aspecto patológico da surdez.

Ou seja, mesmo não citando de maneira clara o entendimento referente a visualidade do estudante Surdo, Camélia, assim como Amarilis, também compreende a questão visual desse estudante e percebe que, ao ser explorada, são propiciados meios eficazes ao aprimoramento de sua potencialidade.

Ante o exposto, constatamos que as docentes entrevistadas, mesmo que de formas distintas e, no caso de Camélia não tão explícita, apresentam conhecimento pertinente acerca da especificidade do estudante Surdo e sua visualidade. Destacamos ainda que, as expressões das professoras sobre as possibilidades interventivas para exploração da potencialidade do estudante Surdo, relembram e externam conformidade ao explanado nos estudos de Campello (2008), que ao versar sobre as manifestações da pessoa Surda, afirma que tem suas manifestações originadas das ações provenientes do ver e sinalizar.

6.3 A Pedagogia Visual na prática pedagógica: o uso de estratégias e recursos visuais

Acreditamos que a Pedagogia Visual, traz em seu cerne orientações pertinentes ao desenvolvimento de estratégias que atendem a singularidade do estudante Surdo, propiciando, assim, resultados significativos na aprendizagem desse estudante. Isso ocorre, devido ao fato de quando fundamentada nessa pedagogia, a prática pedagógica abrange metodologia permeada de elementos intrínsecos à cultura Surda e a Língua de Sinais.

Tendo percebido que as professoras entrevistadas apresentavam percepções atinentes ao reconhecimento da singularidade do estudante Surdo, sua visualidade, buscamos detectar o uso de elementos e técnicas da Pedagogia Visual em suas práticas pedagógicas.

Ao serem questionadas, as professoras investigadas afirmam não ter conhecimento da Pedagogia Visual. Entretanto, em seus discursos é possível notar que fazem análise da etimologia da palavra e chegam à dedução de que essa pedagogia tem muito a contribuir quando se trata de educação para Surdos. Efetuando a pergunta: na sua opinião como a Pedagogia Visual contribui no desenvolvimento da aprendizagem do estudante Surdo? conseguimos as seguintes respostas:

É...na verdade, conhecimentos eu não tenho sobre Pedagogia Visual. É a primeira vez que eu ouço falar disso, mas pelo nome a gente percebe que contribuiria bastante né? Porque, assim, eu tô assim atirando no escuro, estou usando minhas próprias estratégias, mas se tivesse uma instrumentalização para isso seria melhor ainda. Como eu já relatei, a minha dificuldade em ensinar gramática para elas, eu não sei, porque é muita regra, muitas regras. As vezes vem a estratégia na cabeça durante a aula mesmo, então é automático, é muito...como é que eu posso dizer? É muito improvisado. O nosso planejamento é muito flexível, então tem muita coisa que o professor na hora ele improvisa, na hora vem alguma estratégia na cabeça dele. E aí? Esse automático, como é que eu vou utilizar essa Pedagogia Visual? Então, eu confesso que as vezes eu deixo a desejar, né? Quanto aos alunos que não tem essa condição que elas têm, tudo bem, mas, assim, a gente percebe que os que não tem a condição que elas têm ficam em vantagem sim, porque a gramática...Eu confesso que eu não sei usar essa Pedagogia Visual, né? (Amarilis)

Esse termo, ele é novo para mim. Só que fazendo uma análise do significado das palavras, ela é importante, porque o aluno vai usar desse recurso visual já que ele é surdo. Ele vai utilizar desse material

como um complemento a mais no processo de ensino-aprendizagem. E o professor, ele tem essa necessidade de ter materiais com esse fim para poder ajudar na educação do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, que é muito importante. (Camélia)

Mesmo diante do desconhecimento acerca do que compõe a Pedagogia Visual, é possível constatar que as professoras compreendem que há uma relação entre os recursos e técnicas dessa pedagogia e a constituição de uma educação significativa para o estudante Surdo. Firmamos esse entendimento por meio do destaque de trechos como: **“pelo nome a gente percebe que contribuiria bastante né?”** (Amarilis) e **“ela é importante, porque o aluno vai usar desse recurso visual já que ele é surdo.”** (Camélia).

Ao expor essas narrativas, Amarilis e Camélia expressam o entendimento de que, nessa pedagogia são abrangidas ferramentas e ações que se encontram em conformidade com a singularidade do estudante Surdo, sua visualidade. Isso demonstra, que as professoras têm consciência de que os fundamentos da Pedagogia Visual concebem ações educativas que convergem à atribuição de significância ao estudante Surdo, uma vez que envolvem estratégias ou atividades visuais, assimilando ao que GRUTZMAN *et al* (2020), aponta em seus estudos.

No que diz respeito à importância do uso da Pedagogia Visual na educação junto ao estudante Surdo, é possível captar, ainda, nos discursos das entrevistadas, a concordância com o afirmado pelos autores Gomes e Souza (2020), Buzar (2009) e Ribeiro e Silva (2016). Esses estudiosos defendem que a Pedagogia Visual possui instrumentos atinentes à construção de metodologias que tencionam na prática pedagógica o aspecto proveniente da singularidade do estudante Surdo, sua visualidade.

Nos fragmentos: **“a gente percebe que os que não tem a condição que elas têm ficam em vantagem sim porque a gramática...Eu confesso que eu não sei usar essa Pedagogia Visual, né?”** (Amarilis) e **“Ele vai utilizar desse material como um complemento a mais no processo de ensino-aprendizagem. E o professor, ele tem essa necessidade de ter materiais com esse fim para poder ajudar na educação do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, que é muito importante”**. (Camélia), é possível perceber a relação de concordância entre o demonstrado pelos autores e o identificado pelas professoras.

Ante o relato das docentes, frisamos ainda a constatação das professoras de que as concepções da Pedagogia Visual congregam métodos que se constituem diferentes da pedagogia já existente no ambiente escolar, definida por Quadros (2004), como aquela centrada na fala. Atribuímos esse entendimento aos discursos das entrevistadas quando caracterizam a Pedagogia Visual como recurso complementar à pedagogia da fala, atribuindo, assim, estrutura complementar na educação do estudante Surdo.

Com base nisso, acreditamos que ao versar sobre a Pedagogia Visual, Amarilis e Camélia têm claro o entendimento de que essa pedagogia inclui em sua metodologia elementos inerentes à cultura surda e a Língua de sinais. Assim sendo, da mesma forma que os autores Perlin e Miranda (2011), Colacique e Amaral (2020), Gomes et al (2021), as docentes compreendem essa pedagogia como recurso que proporciona a concepção de ações que possibilitam melhor assimilação dos conteúdos educacionais, propiciam aprendizagem significativa, maior autonomia ao estudante Surdo e institui método distinto de acesso à cultura ouvinte.

Face o exposto, de maneira clara e precisa, indagamos as professoras sobre o uso de estratégias visuais na execução da sua prática pedagógica. Com isso, desejamos compreender se ao propor ação pedagógica, as docentes, mesmo sem adequado conhecimento da Pedagogia Visual, incluem métodos que estão de acordo com a constituição dessa pedagogia no contexto educacional. Lançamos a seguinte pergunta: em sua prática pedagógica, faz uso de estratégias visuais? Como? As docentes apresentaram as seguintes narrativas:

É... assim, na gramática, como é muita regrinha, eu deixo um pouquinho a desejar, assim, nessas estratégias visuais. Agora, quando é leitura, eu já procuro trazer mais um texto não-verbal pra elas, aqueles textos que são mais imagens, enfim, e peço para elas socializarem para toda a turma em Libras o que elas entenderam daquilo ali e eu percebo que elas têm uma boa interpretação, sim. Então, a estratégia que né, que eu uso, visual, estratégia visual, seria mais nesse sentido da leitura mesmo, agora sobre a gramática já é um pouquinho mais complicado para mim. (Amarilis)

Mínimo possível, o mínimo possível. Por exemplo, hoje aula ocorreu através da utilização de um panfleto. Por exemplo, um panfleto com a temática sobre como devemos contribuir para evitar a proliferação do mosquito que causa a doença da dengue. Então, esse material, já acaba sendo um material diferente porque o aluno ele está muito acostumado e também está muito enfadado de estar só aprendendo o assunto que está sendo ministrado só com o livro didático. Livro didático, caderno, livro didático, caderno...Então, uma aula diferente

com outro material seria necessário, só que volta para o mesmo ponto, não dispomos de materiais diversificados para dar uma aula diferente, uma aula que agrade a maioria dos alunos, porque fica muito, entre aspas, chata a aula. (Camélia)

O descrito por Camélia e Amarilis, revelam que as estratégias visuais fazem parte da realidade educativa do estudante Surdo. Isso significa que, no desenvolvimento das suas práticas, as professoras concebem parâmetros à concepção de cultura que implementa no ambiente educativo, uma conjuntura proficiente ao desenvolvimento do estudante Surdo. Definida por Lacerda et al (2012), como cultura visual, essa cultura explora a visualidade do surdo englobando a potencialidade visual presente na língua de sinais.

Ao explicar sobre como utiliza as estratégias visuais em sua prática educativa, Amarilis externa que faz uso de textos não-verbais, por ela classificados como sendo aqueles que possuem mais imagens do que escritos. Já Camélia, caracteriza o uso dessa estratégia em sua ação pedagógica por meio da utilização de panfleto, texto publicitário curto composto de linguagem verbal e não-verbal. Perfazendo análise do explanado pelas duas docentes constatamos que, no que concerne a implementação das estratégias visuais, elas têm claro o discernimento de que as referidas estratégias têm na imagem seu principal meio de realização, correspondendo ao apontado por Campello (2008), em seus estudos.

Entendemos como pertinente frisar que, em seu relato, Amarilis destaca que ao pedir para as estudantes Surdas socializarem o entendimento do texto estudado, orienta que seja por meio da Libras. Compreendemos que ao assinalar essa ação, Amarilis quer deixar evidente sua compreensão no que diz respeito a relação existente entre a estratégia visual, a modalidade visual da Libras e os aspectos visuais da surdez. Deduzimos essa premissa, pelo fato de existir também a possibilidade de explanação por meio do português escrito, fato que, de acordo com a narrativa de Amarilis, não ocorre nesse tipo de atividade.

Inferimos, dessa forma que, ao pensar o uso de estratégias visuais junto ao processo de escolarização das estudantes Surdas, Amarilis rememora o proclamado por Cruz e Pinheiro (2020) e Colacique e Amaral (2020). Em sua ação educativa, a docente compreende o uso das estratégias visuais como meio significativo para reflexão e organização de pensamentos e ações, tendo na imagem ferramenta que potencializa as percepções visuais dessas estudantes, possibilitam a compreensão de significados e ampliam conhecimento.

Examinando o relato de Camélia, não encontramos a mesma percepção exposta por Amarilis no que concerne ao uso das estratégias visuais junto ao estudante Surdo. Por este motivo, visando pormenorizar como se configuram as propostas que se materializam por meio de estratégias visuais e compreender a associação entre esses procedimentos e os recursos utilizados, pedimos as docentes que descrevessem uma experiência realizada por elas em sala de aula. Além do relato sobre a metodologia aplicada na experiência, solicitamos que citassem, também, como ocorreu o envolvimento do estudante Surdo na prática desenvolvida.

Os questionamentos efetuados foram os seguintes: ao fazer uso de estratégias visuais, você opera recursos visuais? Poderia relatar uma experiência em que tenha feito o uso desses recursos e como ocorreu o envolvimento do estudante Surdo na prática desenvolvida? Vejamos a seguir, o relato das professoras.

Além dos livros, eu utilizo também textos publicitários, tirinhas. Claro que a tirinha, ela mistura um pouco da linguagem verbal com a não-verbal, né...mas, pelas imagens eu percebo que elas já conseguem ter uma boa interpretação, uma boa interação, inclusive até mais do que os outros, ditos normais, entre aspas (risos). Eu acho que elas já têm bem desenvolvida essa capacidade mesmo de interpretar pelo que vê, a forma que elas leem o mundo, como elas sentem. Então, sempre quando é o texto não-verbal, eu solicito também a participação delas, porque elas têm muito a contribuir. (Amarilis)

Não há. Para não dizer que não houve mesmo, eu me lembro aqui de que a gente nas aulas, pelo menos uma vez na semana, tava havendo a participação dele com a intérprete com relação a fazer um, tipo, um minicurso de Libras, que era para ele até se inserir, acho que isso se encaixaria, né? Foi muito proveitoso, os alunos se interessaram. E como ele era, tipo, uma novidade, eles se interessaram, houve uma grande participação dos alunos. Aí, com o tempo, por outros fatores externos acabou não prosseguindo, só que foi muito proveitoso, me lembro. Muito bom, os alunos aprenderam, se interessaram, houve uma interação dele em sala de aula. Houve um acolhimento dele como colega, como ser participante em sociedade, com relação a educação inclusiva. Houve, de forma geral, um acolhimento. Por parte dos alunos, principalmente um interesse com relação a Libras e com relação a ele como ser. Queriam saber o que ele pensava, o que ele achava, como era o processo de aprendizagem dele. Eles ficavam observando ele, achavam interessante. Houve aquela curiosidade e eu achei muito proveitoso. Conversando com a menina que acompanha ele, da gente tá fazendo isso em sala de aula e foi muito bom. Apesar de ter durado pouco, foi muito proveitoso.

A informação apresentada por Amarilis, ratifica o afirmado anteriormente no que diz respeito à sua compreensão sobre a relação existente entre a estratégia visual e a exploração da visualidade da surdez. Ao fazer a afirmação: **“Eu acho que elas já têm bem desenvolvida essa capacidade mesmo de interpretar pelo que vê, a forma que elas leem o mundo, como elas sentem.”**, Amarilis evidencia a percepção da questão visual das estudantes Surdas. A constatação dessa compreensão é acentuada, ainda, quando menciona que ao interpretar imagens, as Surdas participam e interagem muito mais que os ouvintes.

Ou seja, ao implementar no planejamento e execução de sua prática educativa as estratégias visuais, Amarilis pretende viabilizar meios eficazes à consecução da aprendizagem e desenvolvimento das estudantes Surdas que, por sua vez, ocorre devido à estimulação da potencialização da visualidade dessas estudantes.

Ao contrário da situação exposta nos estudos de Leão et al (2017), Lebedeff (2010;2017) e Sofiato (2016), no que diz respeito ao uso das imagens na educação do surdo, comumente aplicada de forma mecânica e passiva, em sua ação educativa, Amarilis atribui sentido na utilização desse recurso visual. No desenvolvimento de sua atuação, a docente viabiliza a concepção de estímulos visuais, efetivando, como alicerçado por Campello (2008), condições vantajosas para apropriação do conhecimento e, por conseguinte, concretizando a implementação da Pedagogia Visual o contexto escolar.

Apresentando resposta ao questionamento realizado, Camélia faz referência ao uso da Libras como recurso visual. Mesmo não fazendo associações explícitas em relação a língua de sinais, sua modalidade e a questão visual da surdez, ao estabelecer essa classificação à língua, a docente elucida que, em sua prática, faz uso de elemento da Pedagogia Visual.

Ao narrar que por meio do uso da Libras, o estudante Surdo interagiu e participou de maneira efetiva na aula, Camélia comprova a importância de atribuir significância ao uso desse recurso visual na educação do estudante Surdo e coaduna com a afirmação de Campello (2007) e Digiampietri e Matos (2013). Incluída como parte integrante dos instrumentos e técnicas da Pedagogia Visual, consoante o descrito pela autora (2007), nessa pedagogia, a Libras é caracterizada

como recurso que está além do aspecto comunicacional. Logo, conjectura o uso da visão em uma perspectiva que está além de simples meio de comunicação.

Nos trechos em que Camélia assinala o envolvimento do estudante Surdo, a efetividade de sua inclusão, a exposição de sua subjetividade, principalmente que concerne à consecução de sua aprendizagem e a seu modo de ser, podemos perceber a relação existente entre a utilização da Libras como recurso educativo e os preceitos da Pedagogia Visual. A concepção elencada por Belaunde e Sofiato (2019), destacam que a Pedagogia Visual se caracteriza como área do conhecimento que associa o uso de recursos e instrumentos visuais, a consideração da cultura visual e dos contextos de vida de cada sujeito como elementos para a construção de novos conhecimentos, logo, a atividade exposta por Camélia se configura como sendo proveniente dessa pedagogia.

Ante o explanado pelas docentes, constatamos que, mesmo afirmando não conhecer os elementos e técnicas da Pedagogia Visual, em sua prática pedagógica as participantes desse estudo concebem no contexto escolar os fundamentos dessa pedagogia. Ao perceber e valorizar a visualidade do surdo entendendo-a como além da questão orgânica, ou seja, do ato de ver, e, delineando ações que a potencializem, as docentes pleiteiam ações que estão de acordo com as concepções da Pedagogia Visual.

Por fim, na perspectiva de sinalizar as ânsias, desejos e necessidades das docentes no que diz respeito à melhoria do processo inclusivo junto ao estudante Surdo na escola regular, pedimos que externassem sugestões que julgassem imprescindíveis para que o processo de escolarização desses estudantes contemplasse as especificidades por eles apresentadas. Ante a consecução desse propósito, efetuamos a seguinte pergunta: que sugestões acrescentaria para que o processo de escolarização dos estudantes Surdos, contemplasse as especificidades apresentadas por esses estudantes, diante do paradigma da educação inclusiva?

Eu acho que já deveria começar pela nossa formação acadêmica, né? A gente vê muito pouco essa questão da inclusão e teria que ter mais formação continuada promovida pelos órgãos públicos, porque é uma realidade bem presente, né?, que a gente não pode fechar os olhos pra isso. Então, não seria justo pessoas que tem capacidades intelectuais iguais aos outros ficar em desvantagens devido à essa condição que tem. Não seria justo. Tem pessoas que tem preconceito até...há o surdo, ele não tem, ele não é normal, mentalmente normal, muita gente ainda pensa assim. Então...e por

isso, ninguém dá a devida importância, né?, que eles precisam aprender também, que tem condições pra isso. Então, acho que faltaria mais formação, tanto acadêmica e a formação continuada também para nós professores. (Amarilis)

Que os órgãos envolvidos no sistema educacional tivessem a sensibilidade de olhar para esse público, principalmente o público de surdo-mudo e contribuir no envio de materiais pedagógicos que contemplasse o ensino para poder servir de apoio para o professor em sala de aula, principalmente o professor de Língua Portuguesa, porque nós somos muito cobrados. Por exemplo, se o aluno não consegue ler, se o aluno não consegue escrever um texto, quem vai ser cobrado? O professor de Língua Portuguesa! Só que, cobrar o professor de Língua Portuguesa é muito fácil, agora difícil é entender por que há essa deficiência, porque muitas vezes o profissional não dispõe de apoio didático, de apoio pedagógico por meio das secretarias, por exemplo. Então, as instituições que são responsáveis pelo envio desses materiais às escolas, devem ter uma sensibilidade maior em estar proporcionando apoio com materiais para que os professores possam desenvolver esse processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo-mudo. E, também, apoio na formação continuada dos profissionais e não só apenas, por exemplo, do profissional de Língua Portuguesa. Muitas vezes, o professor fica à deriva, porque não sabe como lidar com esse aluno. Se o aluno que tem um acompanhante para poder interpretar a aula, falta. Como é que o professor vai ministrar uma aula com uma qualidade? (Camélia)

O externado pelas professoras, retoma o já exposto anteriormente no que diz respeito à inclusão do estudante Surdo, a falta de formação e de recursos pedagógicos. Entendemos esse discurso como coerente, quando se faz referência a implementação de uma nova proposta pedagógica no ambiente escolar.

Ao responder o questionamento, Amarilis destaca que desde a formação acadêmica, ou seja, desde a formação inicial, a inclusão deveria ser tratada de maneira mais enfática. A docente atrela esse entendimento, ao fato de o processo educacional inclusivo ser uma realidade presente no contexto escolar, entendendo a efetivação da prática formativa como ação inerente a atuação pedagógica do professor.

Ao declarar **“a gente não pode fechar os olhos pra isso”**, Amarilis traz a compreensão de que, enquanto profissionais do ensino e da educação, os professores não podem se eximir da participação na implementação de uma educação que seja inclusiva. Acentuando essa premissa, Amarilis relata que em sua concepção é injusto que estudantes possuindo capacidades intelectuais preservadas, estejam em desvantagem em relação a outros devido ao não atendimento de suas peculiaridades.

Explanando sua concepção em relação ao questionamento abordado, Camélia expressa a mesma inquietação de Amarilis no que diz respeito à falta de formação continuada, mas, menciona, também, a inexistência de apoio e recursos didático-pedagógicos no desenvolvimento de sua prática junto ao estudante Surdo.

Atrela à falta desses fatores, o insucesso na consecução de prática inclusiva junto ao estudante Surdo. Entende que um ensino de qualidade somente será ofertado se o professor estiver munido de materiais e informações congruentes acerca desse estudante. Com isso, faz uma ressalva à necessidade de reflexão sobre as adversidades que se impõem no processo de ensino-aprendizagem junto ao Surdo, acrescentando que **“muitas vezes, o professor fica à deriva, porque não sabe como lidar com esse aluno”**.

O relato de Camélia, além de apresentar coerente relação com o conceito que permeia a essência da inclusão, reflete sobre a importância de o professor estar ciente dos aspectos que caracterizam as diferenças dos estudantes. Diante do externado pela docente compreendemos que, em sua atuação, Camélia entende a necessidade de conhecer para então pensar caminhos adequados ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Ademais, inferimos que, com sua narrativa, Camélia evidencia a consciência de que as práticas desenvolvidas ainda não valorizam a potencialidade do estudante Surdo, limitando-as remetendo ao que esboça Uhman e Schwenber (2020), em seus estudos.

Ante o relatado pelas professoras, compreendemos que, em suas convicções é consolidada a perspectiva de que para incluir é necessário mudar, ressignificar, transformar. Entendemos que, o posicionamento apresentado pelas docentes como pertinente e favorável ao processo de melhoria e transformação das ações que se materializam no contexto da escola regular. Acrescentamos, ainda que, o exteriorizado pelas professoras demonstra que possuem conhecimentos que possibilitam a distinção clara e precisa do que é inclusão e integração, pois entendem que para que incluir é preciso que se adequem às necessidades do estudante e não o contrário.

Diante do conhecimento de todo o percurso histórico de exclusão e discriminação do Surdo, destacamos que a compreensão expressa pelas professoras conjectura conquista memorável na transmutação da realidade atualmente concebida na escola regular no que diz respeito à inclusão desse estudante. Entretanto, ressaltamos que prever ações que contemplem a

transformação de uma escola como um todo com vistas à efetivação da inclusão, não pode ser considerado apenas uma idealização do campo escolar.

É importante e necessário que, além de existirem reestruturações de acessibilidade arquitetônica, sejam previstas também aquelas de cunho didático e pedagógico, munindo o professor de conhecimento atinente à organização e reorganização de sua prática pedagógica. Lembrando a explanação de Campello (2007), frente a significância dos recursos e técnicas da Pedagogia Visual na educação do estudante Surdo, torna-se válida e irrefutável a concretização do abordado por Amarilis e Camélia.

Por meio das informações dispostas pelas docentes entrevistadas, foi possível ter conhecimentos das vivências que se concebem no contexto da sala de aula e, assim, perceber como são materializadas a prática docente e a relação com o estudante Surdo. Ademais, foi possível constatar, também, lacunas relacionadas à temática abordada nesta pesquisa, Educação Inclusiva e surdez.

Perfazendo a análise dos dados coletados, identificamos as dificuldades das professoras em compreender as questões que norteiam a especificidade do estudante Surdo, assim como incorporar ao delineamento de sua prática pedagógica essa singularidade, possibilitando a esse estudante o acesso aos conteúdos trabalhados. Essas percepções estimularam as ideias que convergiram à organização do produto desta dissertação, materializadas no Ebook disponível nos Apêndices.

7 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Nesta seção apresentaremos nosso produto educacional. Conforme Vailant e Souza (2016), os Mestrados Profissionais “têm como característica a elaboração e validação de produtos técnicos”. Previsto na Portaria Normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) n. 17/2009, a configuração deste produto encontra-se subordinada à finalidade do curso.

Considerando que o mestrado que participamos é em educação, deliberamos pela confecção de um instrumento atinente ao auxílio e contribuição do aperfeiçoamento, junto ao processo inclusivo do estudante Surdo no contexto da escola regular, o ebook educativo. Esta ferramenta, o ebook, apresenta

constituição de recurso educacional que, em sua essência, aborda conhecimento pertinente às particularidades, potencialidades e necessidades do estudante Surdo.

A motivação para a escrita do ebook, tem relação com a dinâmica que se assenta sobre o atual contexto que estamos inseridos, o tecnológico e digital. Para mais, configura-se como ferramenta que pode ser facilmente acessada, compartilhada e disseminada, viabilizando, assim, partilha e socialização entre leitores.

A ideia é munir o professor de conhecimentos atinentes a especificidade do estudante Surdo. Acreditamos que de posse dessas informações, o professor terá mais condições de planejar percurso metodológico que atenda às necessidades do aluno surdo e, assim, prover meios eficazes à consecução de sua inclusão.

7.1 Ebook educativo: o produto da pesquisa.

De acordo com Holanda (2009, p.229), ebook “é uma abreviação para “electronic book” ou “livro eletrônico” e trata-se de um livro em mídia eletrônica digital, convertido para esse tipo de mídia ou elaborado originalmente nessa forma”.

Ao escolhermos esse instrumento como produto da pesquisa, estivemos ancorados nos estudos de Dziekaniak et al (2010). De acordo com esse autor, a leitura do hipertexto, modelo presente no ebook, permite maior retenção e assimilação dos conteúdos apresentados. Isso ocorre devido ao fato dessa leitura ativar diferentes sentidos simultaneamente ressignificando a prática de leitura. Dessa forma, caracteriza meio diversificado e dinâmico de acesso à informação.

O aporte teórico constante nas seções anteriores, assim como o conteúdo resultante da análise dos dados das entrevistas, constituiu bases para o planejamento e confecção de um ebook informativo. Neste recurso, constam informações pertinentes à especificidade do estudante Surdo, assim como a elucidação das suas necessidades educativas.

O ebook será direcionado aos professores das escolas regulares inclusivas para que possam explorá-lo e utilizá-lo no delineamento das propostas inclusivas junto ao estudante Surdo. O título do ebook “A Pedagogia Visual na educação de Surdos”. Esse recurso, relaciona essa pesquisa dissertativa com a demanda de

aplicabilidade da Pedagogia Visual como um aporte teórico e prático para o ensino e aprendizagem de estudantes Surdos, incluídos na escola regular.

Este instrumento didático, subsidiará a prática de professores que terão em sala de aula estudantes Surdos. Em sua essência, este material engloba a compreensão de que no delineamento de sua prática pedagógica, o professor necessita contemplar esses estudantes, no sentido de que eles, assim como os ouvintes, também precisam se apropriar dos conteúdos ministrados em sala de aula.

7.2 A constituição do produto educacional

O produto educacional se constitui como elemento obrigatório para a consecução de Mestrado Profissional. Nesse ínterim, desde o início do delineamento deste estudo foi pensado como ocorreria a construção deste recurso.

O estabelecimento de contato com as participantes da pesquisa, concebeu a reflexão concernente a elaboração da proposta que fundamentaria o disposto nesta produção. Assim sendo, o pensado para a materialização do produto educacional constitui a organização de um ebook informativo. Guarnecido de conhecimentos pertinentes à temática da Educação Inclusiva e Surdez, este recurso é permeado de informações que proporcionam ao professor a reflexão sobre como estruturar e promover práticas que se caracterizem como adequadas ao atendimento da especificidade do estudante Surdo.

Conforme explanado, a inclusão não pode, em nenhuma circunstância, ser confundida com a integração. Incluir deve configurar ação que, em sua essência, abranja a diferença no pensar e delinear da prática pedagógica e refute ações que viabilizem processos que destoem desse objetivo.

Ao perfazer leituras que versam sobre a educação do Surdo no Brasil, percebemos que, no contexto da escola regular, a constituição de arcabouço metodológico possui foco na óptica ouvintista da educação. Essa configuração empreende situação que compõe a construção de um ambiente em que o estudante Surdo tenha que se adequar ao proposto para maioria dos estudantes, os ouvintes.

Na perspectiva ouvintista, é implementada ação que se propõe contrária ao atendimento da singularidade do estudante Surdo, pois são valorizados métodos, técnicas e recursos que tem como foco o desenvolvimento da escuta e da oralização em detrimento ao da visualidade. Em nossa pesquisa percebemos que, mesmo

entendendo o estudante Surdo como pessoa que faz uso de uma língua, que não é a Língua Portuguesa, e tendo identificado que esse estudante se desenvolve melhor quando são explorados recursos e estratégias visuais as docentes, não detém conhecimento alusivo à compreensão da visualidade da Surdez.

Estando atentas à questão formativa, tanto inicial quanto continuada, das docentes que constituem os participantes desta pesquisa, inferimos que não se encontram devidamente preparadas para pensar o delineamento de ação inclusiva ao estudante Surdo. Sustentamos essa afirmação tendo por base o exposto pelas docentes na concessão da entrevista e, também, pelo fato de as disciplinas que contemplam aspectos relacionados à Surdez nos cursos de graduação estarem atreladas somente ao ensino da língua em si, como disposto no decreto nº 5.626/05.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1).

Como podemos perceber, a ordenação prescrita no decreto, faz referência apenas sobre inserção da Libras como disciplina curricular, não mencionando ou discriminando estudos e práticas que contenham no delineamento de ações os aspectos inerentes à visualidade da surdez. Diante deste cenário, consideramos veementemente que a construção de um produto que contemple assuntos pertinentes ao entendimento da especificidade do estudante Surdo, sua visualidade, se configura como recurso de relevante contribuição na construção de práticas que efetivem sua inclusão. A escolha pelo ebook informativo, se deu pelo fato de se constituir como material de fácil acesso, pois sua obtenção ocorre via download, em qualquer equipamento, quer seja celular, tablet ou notebook.

Elaborado com vistas ao entendimento e conhecimento da visualidade do Surdo, a constituição do ebook informativo, teve por fundamento as respostas obtidas por meio das entrevistas. O feedback proporcionado pelas colaboradoras, auxiliou no aprimoramento e realce do seccionamento do referido instrumento, que se estruturou da seguinte maneira:

➤ **Introdução;**

- **Surdo: um sujeito visual;**
- **Cultura visual: meio profícuo a potencialização da visualidade do Estudante Surdo;**
- **A Pedagogia Visual na educação do estudante Surdo;**
 - ❖ O que é a pedagogia visual?
 - ❖ Porque a pedagogia visual oportuniza a exploração da potencialidade do estudante surdo?
 - ❖ Como tencionar na prática pedagógica as perspectivas da pedagogia visual?
- **Conclusão;**
- **Sugestões de materiais para aprofundamento das temáticas inclusão e educação de surdos;**
- **Referências;**

Na introdução, caracterizamos a pessoa Surda e trazemos informações pertinentes a respeito do elemento que o constitui enquanto sujeito, sua experiência visual. Organizada com vistas a elucidar conhecimentos relevantes ao entendimento acerca da subjetividade do estudante Surdo, ao realizar leitura desta parte do ebook o professor entenderá o que distingue o educando Surdo do ouvinte, sua forma de compreensão e interação com o meio.

No tópico seguinte, intitulado “Surdo: um sujeito visual”, tecemos elucidaciones acerca da visualidade inerente à condição da pessoa Surda. Explanando o sentido visual para além de sua dimensão física. Nesta seção, estabelecemos relação entre as características visuais e a constituição do sujeito Surdo, abordando assuntos concernentes à percepção de dimensão mais ampla relacionada ao órgão da visão, caracterizando, assim, sua singularidade. Com isso, esperamos que, ao efetuar a leitura, o docente entenda a visualidade como traço constitutivo do estudante Surdo, definindo-a como elemento crucial no processo de produção de cultura e apropriação por este educando.

Em seguida, apresentamos a seção intitulada “Cultura visual: meio profícuo à potencialização da visualidade do Estudante Surdo”. Neste segmento, difundimos fundamentos relacionados à compreensão da necessidade da implementação de cultura que englobe elementos que estejam de acordo com a produção das formas de apreensão, interpretação e narração do mundo pelo Surdo. O desvelamento dessas informações visa mostrar ao professor a necessidade de propiciar ao

estudante Surdo, condições que assegurem a consecução de processos educativos adequados e significativos.

Exibimos, também a seção “A Pedagogia Visual na educação do estudante Surdo”. Perpetrando conceitos sobre a constituição dessa pedagogia, objetivamos, nesta parte do ebook, explicar como os elementos e técnicas que a compõem podem auxiliar na construção de processos que oportunizam ao estudante Surdo a exploração de toda a sua potencialidade. Por meio da leitura dessa seção acreditamos que o professor possa estar munido de conhecimento que viabilize o delineamento de práticas metodológicas adequadas ao processamento cognitivo do estudante Surdo, atribuindo, assim, significância ao processo de escolarização deste educando.

Após a explanação deste tópico apresentamos a conclusão, elencamos sugestões de materiais que versam sobre as temáticas da Pedagogia Visual e Inclusão e expomos as referências bibliográficas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos legais que norteiam a implementação da inclusão no contexto educacional, embasam o direito de todos os estudantes terem oportunidades de estudarem e de se apropriarem dos conteúdos curriculares em instituições de ensino regular, sem discriminações ou exclusões. Esse paradigma, o da Educação Inclusiva, pressupõe a efetivação de uma educação de qualidade para todos os estudantes, indistintamente. Entretanto, assegurar esse preceito somente no âmbito do discurso, não propicia sua consecução.

Ao destacar em seu bojo, caráter inclusivo, a escola não pode, nem deve continuar reproduzindo práticas que priorizam o uso de metodologias para alguns. Essa situação conjectura condição que se opõe à inclusão, pois incluir está além de permitir acesso ao ambiente escolar. Proporcionar ao estudante apenas o acesso ao ambiente educativo sem conceber meios à consecução de sua aprendizagem, configura a implementação de modelo educativo ancorado no preceito integrador.

Mediante o exposto neste trabalho, depreendemos que firmar igualdade educacional ao aluno surdo é estar atento às suas necessidades, não somente no sentido de reconhecê-las, mas também de se estruturar em função delas. Prever adequações na proposta educativa, não empreende processo equitativo a este

estudante. Entendemos que essas adequações materializam no ambiente escolar a implementação de caminhos alternativos à consecução de uma mesma proposta a todos os educandos, tendo por base o estabelecimento de padrão pré-estabelecido. Essa conjuntura apresenta situação que diverge do preconizado no preceito inclusivo, pensar propositura delineada conforme as singularidades dos estudantes.

Constituir programa inclusivo e equitativo, significa construir percurso em que haja possibilidades de ampliação das potencialidades dos estudantes. Ou seja, estruturar ação pensada para a maioria e propor ajustes, não pode ser entendido como inclusão. Atribuir significância ao processo educativo do estudante Surdo, exige, portanto, delineamento de proposta em conformidade com sua forma de entender e interagir com o mundo, que ocorre por meio de experiências visuais.

O estudante Surdo tem sua própria forma de aprender, apreender informações e estabelecer relações com tudo que o cerca. Constitui-se, portanto, como sujeito permeado por cultura que abrange elementos de suas vivências e do grupo social que compõem. Através das interações e participações sociais, produzem diferentes identidades e subjetividades. Dessa forma, pensar a inclusão do estudante Surdo na escola regular, não pode estar atrelada à confecção de proposta que esteja desvinculada de sua realidade. Para incluir o estudante Surdo, é necessário reconhecer a existência de sua cultura e de suas experiências.

Assim sendo, compreendemos que pensar uma escola onde predominam metodologias orais e pedagogia centrada na fala, não propicia inclusão ao Surdo. Enquanto espaço de pluralidade cultural, de respeito às diferenças e à diversidade, a escola inclusiva não deve propor cenário de dominação de uma cultura sobre a outra. Estabelecer o desenvolvimento de proposta educacional, tendo por base experiências predominantemente orais, podemos salientar que não contempla a visualidade do estudante Surdo. Além disso, incitam a construção de propostas educativas descontextualizadas e excludentes a esse estudante.

Inferimos que, para de fato incluir e promover a igualdade dentro da escola para estudantes Surdos e ouvintes, é necessário respeitar a forma como cada um interage com o mundo, seja ela oral-auditiva ou visual-espacial. Acrescentamos que, o desenvolvimento de proposta educacional equitativa para o estudante Surdo, significa implementar práticas que considerem na construção das políticas, sua singularidade.

Ponderamos que, tradicionalmente, no contexto da escola regular o ensino acontece exclusivamente com base na metodologia oral-auditiva. Entretanto, diante do princípio inclusivo que assenta sobre a sociedade, depreendemos que não faz mais sentido pensar a padronização da educação, marginalizando grupos e pessoas, perpetuando a exclusão.

É preciso entender de uma vez por todas o verdadeiro sentido da inclusão, que consiste na busca pela eliminação das barreiras que se contrapõem a consecução da aprendizagem e participação do estudante.

Atentamos para o fato de que, perpetrar a estruturação de escola com pedagogia predominantemente oral-auditiva, não caracteriza educação inclusiva ao estudante Surdo. Asseveramos que, ações que visem à consecução e avanço de processo inclusivo em sua plenitude, devem promover atuações que assegurem atendimentos a todos em suas especificidades e não a adequação do estudante ao modelo tradicional do ensino. Ante o exposto, reafirmamos a imprescindibilidade da constituição de ambiente acolhedor e de fato inclusivo ao estudante Surdo na escola regular.

Concluimos que a legitimação de espaço inclusivo, é possível se for empreendido neste feito a construção de uma pedagogia que potencialize a sua singularidade, a Pedagogia Visual. Esta, além de circunscrever a especificidade do estudante Surdo, atribui significado, também, à aprendizagem dos estudantes que, mesmo ouvintes, tem na visão seu principal meio de apreensão do conhecimento. Assim, o uso da Pedagogia Visual, constitui-se como medida profícua ao atendimento das necessidades educativas desses estudantes, ratificando o preceituado no princípio inclusivo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.;

ALBINO, L. M. S. A.; BARROS, S.G. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 7, n. 1, p. 148-168. 2021. Disponível em: <http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/683/454>. Acesso em: 21 fev.2022.;

ALMEIDA, S. D. A utilização da Pedagogia Visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais[...]**. Paraná: Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>. Acesso em: 19 jan.2022.;

ALVES, F. C. A.; SOUZA, J. C. T.; LIMA, M. E.L.; CASTANHO, M. **Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos**. In: ALMEIDA, W. G. **Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015. 197 p.;

ALVES, E. O. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Idea,2020;

BAPTISTA, C.R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt#>. Acesso em 15 fev.2022.;

BAPTISTA, C.R. **Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE**. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.;

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v.2, n.2, p. 1- 11, març. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 06 jan.2022.;

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições,2016.;

BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. In: BASTOS, L.C.; SANTOS, W.S. (Orgs.). Rio de Janeiro, Quartet: Faperj, 2013.

BELAUNDE, C.Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. **Revista Espaço**, Maringá, n.52, p. 67-84 ,2019. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/615-1814-1-PB.pdf. Acesso em: 17 fev.2022.;

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v.2, n.1, janeiro-julho,p. 68-80,2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 2 abr.2022.;

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994.;

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 jan.2022.;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 03 jan.2022.;

BRASIL, CAPES. **Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009mestradoprofissional.pdf. Acesso em: 1 abr.2022.;

BRITO, J.L.; SÁ, N.R.L. **Estudantes surdos na escola regular: questionando o paradigma da inclusão**. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17-61.;

BUENO, J. G. S. **As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?** In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.;

BUZAR, E.A.S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. 2009.;

CAIMI, F. E. C.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-682,2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313158892012/313158892012.pdf>. Acesso em: 15 jan.2022.;

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2022.;

CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.;

CAMPELLO, A. R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.;

CAMPELLO. A. R. S. **Percepção e processamento visual na pedagogia para sujeitos surdo-mudos**. In: CAMPELLO, A.R.S.; LIRA, D, S.L.; ANDRADE, L.C.

Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões. Itapiranga: Schreiber, 2021. 219 p.;

CARDOSO, A.C.M. **A produção de oficinas de animação na educação de surdos: movimentos e possibilidades de uma proposta pedagógica visuoespacial.** 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Brasília. 2019.;

CARDOSO, A. C. M.; FRANCISCO, G. S. A. M. Discutindo surdez, diferença e artefatos culturais: pela produção de uma pedagogia visual na educação de surdos. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL, 2017, Montevideo. **Anais** [...] Uruguai: Montevideo, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_137.pdf. Acesso em: 18 jan.2022.;

CARNEIRO, F. H. F.; WANDERER, F. “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**, v.32, p.1–23,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/34343#:~:text=O%20resulta%20dessa%20opera%C3%A7%C3%A3o%20mostrou,concretos%20nas%20aulas%20de%20matem%C3%A1tica%E2%80%9D>. Acesso em: 26 fev.2022.;

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1998.;

CIOTTI, M.; CICOZZI, M.; TERRINONI, A.; JIANG, W.; WNAG, C.; BERNARDINI, W. S. A pandemia de COVID-19. **Revisões Críticas em Ciências de Laboratório Clínico**, v. 57, n.6, p. 365–388, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10408363.2020.1783198>. Acesso em: 14 abr.2022.;

COLACIQUE, R. C.; AMARAL, M.M. Pedagogia surda e visualidades: rastros culturais imagéticos indicadores de aprendizagem na cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura**, v.4, n.1, p.142-173, jan/abr, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50152>. Acesso em: 23 març.2022.;

CORRÊA, TAVARES, F.R. **Pedagogia Visual nas aulas de ciências com Surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras.** 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. 2021.;

CROCHIK, José Leon. **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica.** In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: Edufba,2012.;

CRUZ, O.M.S.; PINHEIRO, V.S. Visualidade, Língua de Sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Revista Communitas**, Cruzeiro do

Sul, v.4, n. 7, p. 312-326, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142/2217>. Acesso em: 18 jan. 2022.;

DUARTE, F. S. D.; FAUSTINO, G. O.; DUARTE, S.D. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no âmbito escolar. In: VI SEMANA INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA.II ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM PRISÃO DE ALAGOAS. I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM PRISÃO DE ALAGOAS.2018, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: UFAL,2018, 1-15.;

DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. **Pedagogia Visual, Pedagogia Bilíngue e Pedagogia Surda: faces de uma mesma perspectiva didática?** In: ALBRES, N. A. A.; NEVES, S.L.G. (Orgs.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013. 170 p.;

FERNANDES, L.B. et al. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 18 jan.2022.;

FILHO, R. B.; BARBOSA, E. S.C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368,2015. Disponível em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/20575>. Acesso em: 13 jan.2022.;

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 96p.

GARCIA, E.C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Salto, SP: Schoba, 2012.;

GARCIA, D. I. B.Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais[...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816_10526.pdf. Acesso em: 19 jan.2022.;

GIORDANI, L. F. **Educação de Surdos: práticas de letramento e de significação**. In: LOPES, M.C. (Org.). **Cultura Surda & Libras**. Editora Unisinos,2012. p. 109-137.;

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.;

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan.2022.;

GOMES, E. M. L.S.; BENTES, T.; CALIXTO, H. R. S. A Pedagogia Visual como fundamental na educação de surdos: significações do corpo e as experiências visuais dos alunos surdos. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.7, p.1714-1731, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/55381>. Acesso em: 20 jan.2022.;

GOMES, E. M. L.S. **Pedagogia Visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático acessível**. 2019. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019.;

GOMES, E. M.L.S.; SOUZA,F.F. Pedagogia Visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um LDA. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 99, Jan/Abr, 2020.Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/49323>. Acesso em: 22 fev.2022.;

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v., n.17, p.155-183. Ago, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 29 març.2022.;

GRÜTZMANN, T. P.; ALVES, R. S.; LEBEDEFF, T. B. A Pedagogia Visual na educação de surdos: uma experiencia com o ensino da matemática no mathlibras. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020.Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5982>. Acesso em: 1 abr. 2022.;

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta ScientiarumEducation**, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul/dez, 2010. Disponível em:<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 09 jan.2022.;

HOLANDA, E. E-books: um exercício de democracia pelo consumo do saber digital. **Signos do Consumo**, v. 1, n. 2, p. 226-234, 2009.Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/view/42777>. Acesso em: 10 abr. 2022.;

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público-alvo de Educação Especial. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(28). Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi.;

KARNOOP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN. M. L. Educação de surdos no brasil: pesquisas sobre aspectos culturais e educacionais. Repositório Digital UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149184/000987413.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr.2022.;

LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@**, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez, 2021. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 15 fev.2022.;

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNCbFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 març.2022.;

LACERDA, C.B. F.; FRANCISCO, N.C.C.; OLIVEIRA, P. M. T.O.; CAMPOS, P.R.I.; OLIVEIRA, G. S. **A “Surdez” e o “Lixo” Podem Ser “Extraordinários”: a escola aprendendo com as diferenças**. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S.E. S. O.; BEBERIAN, A.P. (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2012. 200 p.;

LEÃO, G. B. O.S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista De Educação**, n.22, p. 51–63,2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3001/0>. Acesso em: 28 març.2022.;

LEBEDEFF, T.B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.36, p.175-190, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 28 fev.2021.;

LEBEDEFF, T.B.L. Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada”. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n.29/30, p.13-25, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/263>. Acesso em: 26 fev.2022.;

LIMA, M.R.S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-Pi**. 2010. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.;

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. 2ed.;

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus,2015. 81p.;

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 10 jan.2022.;

MARTINS, L.M. N.; LINS, H.A.M. Tecnologia e Educação de Surdos: possibilidades de intervenção. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, n. 2, p.

188-206, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3481>. Acesso em: 14 fev.2022.;

MARTINS, L. A. R. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba,2012.;

MENDES, G. E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, p.387-559, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan.2022.;

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n.41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora: UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev.2022.;

MINAYO, M. C.S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsia. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v.5, n.7, p. 1-12, abril, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 28 març.2022.;

MIRANDA, W. de O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2007.;

MUYLAERT, C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. 2014, v. 48, n. 2, pp. 184-189. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 20 ago. 2022.;

NETO, A.O, S.; ÁVILA, G. É.; SALES, T. R.R.; AMORIM, S. S.; NUNES, K.A.; SANTOS, M. V. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, Jan-Març, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 09 jan.2022.;

OLIVEIRA, J. D.B.; CORREIA, L. M.; RABELLO, R.S. **A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal**. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G. (Orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. 22.ed. Salvador, BA: Edufba, 2011, p. 15 a 40.;

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v.27,n.3,p.492-502, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/133131>. Acesso em: 2 fev.2022.;

ORSATI, F.T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. Temas sobre Desenvolvimento, 2013. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp->

[content/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87AS-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf](#). Acesso em: 20 fev.2022.;

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. de C. Entrevista Narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, v. 14, n. 1, p. 157–168, 2022. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **A Performatividade em educação de surdos**. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 101-116.;

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. **Contribuições do desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva**. In: PAPIM, A. A.; P.; ARAÚJO, M. A.; PAIXÃO, K.M. G.; SILVA, G.F. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.;

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, v.2, n.4, 2017. p. 1-23. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>. Acesso em: 18 ago.2021.;

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: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.;

REBOUÇAS, L.S. Pedagogia Surda: Estratégias de ensino para as pessoas surdas na educação inclusiva. In: II ENCONTRO DE PESQUISADORES DE LÍNGUA DE SINAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA,2019, Amargosa. **Anais [...]** Bahia: Centro de Formação de Professores, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/eventos/ii/eplis/wpcontent/uploads/sites/38/2020/03/3-PEDAGOGIA-SURDA-ESTRAT%C3%89GIAS.pdf>. Acesso em: 30 març.2022.;

RIBEIRO, C.B.; SILVA, D.N.H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tD7RzhsB8c4V4LMyBLmy5py/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 març.2022.;

RODRIGUES, D. A. **Dimensões éticas da Educação Inclusiva**. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M.C.M.(Orgs.). **Políticas e práticas em educação especial e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021. p. 14-25.;

RODHEN, J. L. M.; ZANGAN, S. A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. **Revista Educação**, v. 45, p. 1-22, jan./Dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36867>. Acesso em: 15 març.2022.;

ROMÁRIO, L.; DOZIART, A. Considerações sobre a pedagogia visual e sua importância para a educação de pessoas surdas. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n.20, p. 52 a 72 – ago./dez. 2016.;

ROSA, E.F. Educação de surdos: entre a realidade e a utopia. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 141-154.;

SÁ, N. R. L. **Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima.** In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17-61.;

SANSÃO, W. V. S.; SANTOS, A.C. A visualidade na educação de surdos: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, v.16, n.1,2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewFile/4328/3260>. Acesso em: 01 abr.2022.;

SANTIAGO, V. N.; BASNIAK, M. I.; SILVA, S.C. R. ALMEIDA, A. C. S. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, n.32, p.1–19,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38705>. Acesso em: 01 abr.2022.;

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880.** In: QUADROS, R. M.(org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006. 324 p.;

SILVA, J. N. Inclusão Escolar em termos (e tempos) críticos: notas etnográficas sobre discursos, disputas e tensões no campo da Educação Inclusiva. **Revista Ciranda**, v. 05, n.03, p. 137-158, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/issue/view/310>. Acesso em: 14 fev.2022.;

SILVA, L.F.R.; LOBATO, H. K.G.; **Representações sociais de surdos e o ensino e a aprendizagem de ciências na escola inclusiva.** In: CAMPELLO, A.R.S.; LIRA, D, S.L.; ANDRADE, L.C. **Educação das pessoas surdas: práticas e reflexões.** Itapiranga: Schreiben, 2021. 219 p.;

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v.17, n. 1, p. 1-14,2015. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/>. Acesso em: 15 març.2022.;

SILVA, T. V.; KUMADA, K. M. O. As estratégias utilizadas no processo de aquisição de libras por crianças surdas. Dossiê: Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v.2, n.3, p. 70-87, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4220>. Acesso em: 2 abr.2022.;

SIMÕES, E. S. S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G.C.F.; KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais [...]**.

Londrina: UEL,2011, p.3608-3616. Disponível em:<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/332-2011.pdf>. Acesso em: 11 març.2022.;

SOARES, V.D.; SOARES, N.A. Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.26, p. 113-126, 2021. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2397>. Acesso em: 05 fev.2022.;

SOFIATO, C.G. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais*, v.16, n.1, p.789–794, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12217>. Acesso em: 12 abr.2022.;

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SOUZA, J. F. V. SOUSA, N. S.; NETO, O.S.; MELO, U.A. Educação para surdos: inclusão na escola e filosofias educacionais. In: III CINTEDI.2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFPR,2018, 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA7_ID296_26072018131732.pdf. Acesso em: 11 març.2022.;

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed.1-reimp- Torres Florianópolis: Editora da UFSC,2018.;

STUMPF, M.R.S. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. UFSC: Florianópolis, 2010.;

TAVARES, F.R. **Pedagogia Visual nas aulas de ciências com Surdos: Práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. 2021.;

UHMANN, S. M.; SCHWENGBER, M. S. V. Inclusões de alunos surdos: sinalizações da diferença mediante o pressuposto curricular de "Educação Para Todos". **Revista Espaço do Currículo**, n. Especial, p. 194–807, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54745>. Acesso em: 15 fev. 2022.;

VAILANT, C. C. R.; SOUZA, J.F.S.S. Características dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais da região centro-oeste do Brasil. XIII SEMANA DE LICENCIATURA. **Anais [...]**. Goiás, 2016. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/558>. Acesso em: 03 abr.2022.;

VIGOTSKI, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins fontes,2001.;

VILCHEZ, I. C.C. **Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência.** In: PAPIM, A.A.P.; ARAÚJO, M.A.; PAIXÃO, K. M.G.P.; SILVA, G.F. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018.;

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda.** Curitiba: Arara Azul. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 11 fev.2022.;

VOLTOLINI, R. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YQTdPn7f66z9vKhnHvkjdvz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jan.2022.;

ANEXOS

ANEXO A- OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís, 01 /10 /2021

Senhora

Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa–CEP da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Prezada Senhora,

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado “Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular”, cujo objetivo consiste em “investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, com vistas à inclusão escolar do estudante surdo no ensino regular, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

(a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;

(b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretariado CEP;

(c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;

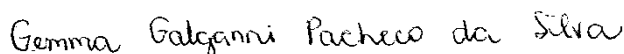
(d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a Vsa e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,



Márcia Raika e Silva Lima – CPF: 478.949.623-68
Pesquisador Responsável



Gemma Galganni Pacheco da Silva – CPF:
027.275.413-76
Pesquisador Participante

ANEXO B - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu Márcia Raika e Silva Lima, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular”, tendo como pesquisadora participante Gemma Galganni Pacheco da Silva, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Márcia Raika e Silva Lima da área de educação do Centro de Estudos Superiores e Caxias/ UEMA, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís-Maranhão, 01 de outubro de 2021.

Márcia Raika e Silva Lima

Márcia Raika e Silva Lima CPF: 478.949.623.68

Gemma Galganni Pacheco da Silva

Gemma Galganni Pacheco da Silva CPF: 027.275.413-76

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular.

Eu, Márcia Raika e Silva Lima, investigador principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido nas escolas públicas municipais de Codó (MA) que possuam em seu corpo discente estudantes surdos, a qual terá como colaboradora Gemma Galganni Pacheco da Silva, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionários onde será realizada a pesquisa.

São Luís-MA, 01 de outubro de 2021



Márcia Raika e Silva Lima CPF: 478.949.623-68
Pesquisador Responsável

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e
Inovação – SEMECTI



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Codó-Maranhão, 01 / 10 / 2021

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação SEMECTI, representada pela Secretária de Educação Sra. Raquel Vieira Paula Pereira, designada pela Portaria Nº 06/2021, no uso de suas atribuições legais, **declara**, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Márcia Raika e Silva Lima e Gemma Galganni Pacheco da Silva que as instituições públicas municipais de ensino a serem investigadas, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assumem a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,


Raquel Vieira Paula Pereira
Secretaria Municipal de Educação/SEMECTI
Assinatura do responsável


Raquel Vieira Paula Pereira
Secretaria Municipal de Educação/SEMECTI
Portaria nº 06/2021

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a), o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como colaborador(a) do estudo intitulado “*Prática pedagógica mediada pela Pedagogia Visual: proposta para o desenvolvimento de processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular*”, que será realizado nas escolas públicas municipais de Codó (MA), que possuam em seu corpo discente estudantes surdos, cujo pesquisadora responsável é a Sr(a) Márcia Raika e Silva Lima, professora adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão, (CESC/Caxias) e pesquisadora participante é a Sr(a) Gemma Galganni Pacheco da Silva, professora de Educação Infantil CL-B REF.II da Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação – SEMECTI (Codó/MA).

Este estudo propõe investigar estratégias de ensino baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa com vistas à inclusão escolar do estudante surdo no ensino regular. Para tanto, buscaremos compreender as características da Educação Inclusiva para estudantes surdos, identificar estratégias de ensino baseadas na Pedagogia Visual desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa junto a esse estudante e analisar como as referidas estratégias possibilitam acessibilidade ao currículo.

A importância desta pesquisa está em proporcionar reflexão e análise sobre como deve ser pensado o processo de inclusão do estudante surdo na escola regular, pois uma proposta que se constitui como inclusiva deve reconhecer as diferenças dos educandos no sentido de identificar suas necessidades educativas e, assim, fornecer-lhes condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, esperamos contribuir para a compreensão de fundamentos necessários à organização das estratégias de ensino pensadas para estudantes surdos, de forma que estas auxiliem na apropriação dos conhecimentos sistematizados por esse educando, e, assim, se constituam eficazes à inclusão escolar desse sujeito na escola regular.

Com base no exposto, caso decida colaborar voluntariamente com este estudo sua participação se efetivará na etapa da coleta dos dados, através da concessão de entrevista, que poderá acontecer de forma remota ou presencial, conforme sua escolha. A entrevista objetiva obter informações acerca de suas concepções e percepções no que diz respeito a inclusão do estudante surdo na

escola regular, assim como relativas a sua atividade docente junto a esse estudante. Os dados obtidos nesta entrevista serão gravados em áudio, através do uso de gravador portátil, e depois transcritos e disponibilizados para que possam realizar a leitura da sua fala e corrigir ou complementar qualquer alteração, sendo posteriormente analisados e interpretados.

Seja realizada no formato remoto ou presencial, as pesquisadoras se responsabilizarão por todos os riscos que, por ventura, possam surgir. Ressaltamos que, havendo possibilidades para a realização da coleta e registro dos dados de forma presencial, serão disponibilizados os materiais necessários à prevenção da Covid-19, a saber, máscara e álcool, assim como será dispensada devida atenção para com o distanciamento, cuidados recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Nas duas situações (remoto e/ou presencial) pode haver o risco de durante a gravação da entrevista o colaborador sentir desconforto ou constrangimento, circunstância que será contornada pela pesquisadora através de diálogo respeitoso e esclarecedor acerca dos objetivos éticos da pesquisa, que estarão de acordo com o previsto na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa proporcionará reflexão e análise acerca do processo educacional inclusivo, sobretudo diante da inclusão escolar estudante surdo, contribuindo de forma significativa na apropriação de conhecimentos, teóricos e práticos, necessários para auxílio e orientação aos docentes que atuam na educação básica de modo a refletir na e sobre sua atividade profissional, reformulando práticas que contemplem aspectos pertinentes à inclusão escolar desse sujeito na escola regular. Bem como, também, possibilitará aos profissionais, de diferentes setores sociais, que zelam para que a inclusão de alunos surdos, possam acontecer sem preconceitos, exclusão ou outras formas de discriminação.

Salientamos que, caso haja dúvidas, a qualquer momento de realização desta pesquisa, o(a) senhor(a) tem plena liberdade para pedir esclarecimentos, assim como recusar-se a participar ou retirar seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Asseguramos que os dados obtidos através

de sua participação na pesquisa não permitirão sua identificação, sendo esta conhecida apenas pelos responsáveis por este estudo, e evidenciamos que a divulgação dos referidos dados só será feita entre estudiosos da área ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Garantimos ainda, ressarcimento por qualquer despesa decorrente de sua participação nesta pesquisa e indenização por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Tendo compreendido tudo o que foi exposto em relação a sua participação nesta pesquisa e estando ciente de seus direitos, responsabilidades, riscos e benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu, Marcia Raika e Silva Lima, dou meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Nestes termos, agradecemos a sua colaboração.

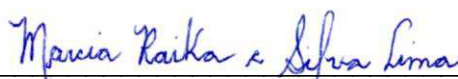
Márcia Raika e Silva Lima, (86) 99439-1226, marciaraika@cesc.uema.br.

Gemma Galganni Pacheco da Silva (86) 99560-4004, galgannigemma7@gmail.com.

Universidade Estadual do Maranhão- UEMA
Cidade Universitária Paulo VI – Caixa Postal 09 – São Luís/MA.
Fone: (98) 2016-8100.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís-Maranhão, _____ de _____ de _____



Márcia Raika e Silva Lima RG: 1.197.220e



Gemma Galganni Pacheco da Silva RG: 2.048.406

APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE - PROFEI**

PESQUISADORA: Gemma Galganni Pacheco da Silva

ORIENTADOR: Márcia Raika e Silva Lima

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

GÊNERO:

INSTITUIÇÃO:

TURMA (S) EM QUE LECIONA:

2. DADOS PROFISSIONAIS:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

3. PRÁTICA DOCENTE:

- COMO ANALISA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS DIANTE DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
- RELATE AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS PERCEBIDAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO.
- COMO DESCREVE AS ATIVIDADES QUE DESENVOLVE PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS INCLUÍDOS?
- DESCREVA ALGUMAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA QUE CONSIDEROU EFETIVA ACESSIBILIDADE DO ESTUDANTE SURDO AOS CONTEÚDOS TRABALHADOS.
- NA SUA OPINIÃO, COMO A PEDAGOGIA VISUAL CONTRIBUI NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO?
- EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, FAZ USO DE ESTRATÉGIAS VISUAIS? COMO?

- AO FAZER USO DE ESTRATÉGIAS VISUAIS VOCÊ, UTILIZA RECURSOS VISUAIS? PODERIA RELATAR UMA EXPERIÊNCIA EM QUE TENHA FEITO O USO DESSES RECURSOS E COMO OCORREU O ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE SURDO NA PRÁTICA DESENVOLVIDA?
- QUE SUGESTÕES ACRESCENTARIA PARA QUE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES SURDOS CONTEMPLASSE AS ESPECIFICIDADES APRESENTADAS POR ESSES EDUCANDOS, DIANTE DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?



Emitido em 09/02/2023

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 13/2023 - PROFEI (11.14.44.45)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/02/2023 13:06)

JOÃO AUGUSTO RAMOS E SILVA

TITULAR

5937

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sis.sig.uema.br/documentos/> informando seu número:
13, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **09/02/2023** e o
código de verificação: **593decfdce**

