

ELEMENTOS VISUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ALUNOS SURDOS

VISUAL ELEMENTS IN TEACHING MATERIALS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE TEACHING OF WRITTEN PORTUGUESE FOR DEAF STUDENTS

Gildete de S. Amorim Mendes Francisco

Universidade Federal Fluminense

<https://orcid.org/0000-0001-5185-2092>

gildeteamorim@id.uff.br

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é investigar como a utilização de recursos visuais e textos multimodais pode melhorar a compreensão e o engajamento de alunos surdos nas atividades de ensino. De modo complementar, o estudo apresenta diferentes perspectivas relacionadas à importância do ensino bilíngue, e analisa o papel dos elementos visuais nas práticas pedagógicas como forma de contribuição para potencializar a aprendizagem dos alunos surdos no ambiente educacional. Ao longo do texto, são trazidas investigações acerca da compreensão da língua portuguesa escrita pelos surdos e apresentados exemplos de materiais didáticos visuais desenvolvidos e adaptados. Sendo assim, a pesquisa propõe uma abordagem ampla e integrada da semiótica e da multimodalidade do ensino na construção de conhecimentos de alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo; Elementos e estratégias visuais; Libras.

ABSTRACT: The objective of this research is to investigate how the use of visual resources and multimodal texts can enhance the comprehension and engagement of deaf students in educational activities. Additionally, the study presents different perspectives related to the importance of bilingual education and analyzes the role of visual elements in pedagogical practices as a way to contribute to the improvement of deaf students' learning in the educational environment. Throughout the text, investigations into deaf students' comprehension of written Portuguese are explored, and examples of developed and adapted visual teaching materials are presented. Therefore, the research proposes a broad and integrated approach to semiotics and multimodality in education for the construction of knowledge by deaf students.

KEYWORDS: Bilingualism; Visual elements and strategies; Libras.

I. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem do português escrito tem sido um desafio constante nas políticas educacionais brasileiras. Com o avanço das discussões sobre educação bilíngue, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua (L1) dos surdos e o português escrito como segunda língua (L2), é necessário repensar as estratégias pedagógicas que favoreçam o aprendizado dessa modalidade linguística. Nesse contexto, o uso de elementos visuais em materiais didáticos emerge como um recurso fundamental para mediar o ensino do português escrito, facilitando a compreensão de conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Por sua vez, materiais didáticos e pedagógicos voltados para o ensino de língua portuguesa como L2 podem incorporar recursos visuais (imagens, vídeos, infográficos, mapas mentais, por exemplo), facilitando a compreensão e a interação desses estudantes com os conteúdos. É uma maneira de favorecer a construção do conhecimento, pois permite a associação de conceitos abstratos a representações concretas e tangíveis. Ferramentas tecnológicas, como aplicativos educativos e recursos visuais interativos, também desempenham um importante papel no ensino e na prática da leitura e escrita da língua portuguesa.

No entanto, o uso de imagens não deve ser realizado de forma isolada, mas sim fazer parte de uma estratégia mais ampla e integrada que leve em conta as necessidades de formação dos alunos. É de suma importância que os professores estejam capacitados para desenvolver e implementar metodologias visuais de maneira contextualizada, indo além do uso superficial de imagens. Sobre os multiletramentos no ensino de português como L2 para surdos, Nogueira (2016, p. 1224) esclarece:

No contexto escolar, essa expressão tem sido, muito frequentemente, traduzida como: “O surdo é visual, portanto, em situação de ensino-aprendizagem, são necessárias estratégias visuais para o aluno surdo”. A princípio, essa interpretação parece correta, mas a falta de aprofundamento da questão nos materiais teóricos da área da surdez voltados para as questões escolares do surdo e as barreiras de formação enfrentadas por muitos professores, tem levado esses profissionais a traduzirem as tais “estratégias visuais” como “uso de imagem”. Daí decorrem todo tipo de representações sobre a relação surdo-imagem: “Uma imagem vale mais que mil palavras para o surdo”, “Se estiverem com dificuldade, é só mostrar uma imagem para eles. Já é suficiente para entenderem tudo!”, entre outras.

Essa simplificação leva a várias representações problemáticas sobre a relação entre surdos e imagens, uma vez que desconsideram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos surdos. A perspectiva simplista de “estratégias visuais” como “uso de imagem” pode ser insuficiente e até prejudicial. Como vimos no trecho em destaque da autora, é comum a ideia de que, por serem visuais, os alunos surdos possam compreender os conteúdos apenas pelo simples uso de imagens.

Cada aluno possui necessidades específicas que requerem abordagens personalizadas. Para além da utilização de imagens, é fundamental considerar a contextualização cultural e linguística dos alunos

surdos, proporcionando um ambiente educacional que respeite e valorize suas identidades. Isso implica não apenas a adaptação de materiais visuais, mas também a formação contínua dos profissionais da educação, para que possam compreender e atender às necessidades individuais dos alunos.

O objetivo desta pesquisa é investigar como a utilização de recursos visuais e textos multimodais pode melhorar a compreensão e o engajamento de alunos surdos nas atividades de ensino. Além disso, busca analisar a importância dos elementos visuais nas práticas pedagógicas que contribuem para a potencialização da aprendizagem e para a promoção da inclusão desses alunos no ambiente educacional.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, estabelece diretrizes importantes para garantir a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida cotidiana. No que se refere à comunicação, a lei adota uma abordagem ampla e inclusiva, reconhecendo várias formas de interação dos cidadãos e define o seguinte:

IX – comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (Brasil, 2000, grifo nosso).

O trecho destacado da lei menciona explicitamente a Libras como uma forma de comunicação reconhecida, o que é significativo, porque reforça seu reconhecimento oficial como meio de interação e expressão para a comunidade surda no Brasil. A inclusão da Libras em documentos legais promove a visibilidade e a necessidade de sua disseminação e ensino. A esse respeito, Baalbaki (2016, p. 326) evidencia a “ressignificação do processo de interdição da heterogeneidade linguística [...] o que antes era apagado passou a ser reconhecido como sendo pertinente, em algum grau, no cenário da diversidade linguística brasileira”.

Sob o ponto de vista educacional, Quadros (2005, p. 30) explica que “as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português se mantenha enquanto a língua de acesso ao conhecimento”. Para a autora, ainda que a Libras esteja presente, observa-se o português como a língua mais importante nesses ambientes.

O Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. No caso da surdez, essa abordagem preocupa-se em divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos Surdos (a língua de sinais) sendo essa considerada como a sua L1. A língua oficial do país é vista como a L2, neste caso a língua majoritária da comunidade em que ele está inserido, podendo ser adquirida na

modalidade escrita e, caso o aluno opte, na modalidade oral deve ser feita fora do espaço escola (Gonçalves; Festa, 2013, p. 3).

A educação de alunos surdos requer abordagens que considerem a natureza visual de sua comunicação e textos multimodais combinam vários modos de expressão, oferecendo uma outra forma de transmitir informações complexas. Sobre a importância da integração de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagens e vídeos de sinais, no processo de aprendizagem de alunos surdos, sabe-se que:

[...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações (Skliar, 2001, p. 176).

A comunicação dos surdos se baseia principalmente no uso da visão, e isso molda toda a forma como eles se conectam com o mundo e com as outras pessoas. As expressões faciais e o movimento do corpo também são partes essenciais da linguagem, como uma sobrancelha levantada que pode indicar uma pergunta, o movimento das mãos que pode mostrar se algo está acontecendo agora ou aconteceu no passado.

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino baseado numa experiência visual envolve a criação de significados que estão profundamente ligados com a valorização da identidade dos alunos surdos. Eles passam a se sentir parte de uma comunidade, reconhecendo que têm uma cultura rica e própria, e que suas formas de expressão são tão válidas quanto a fala. Nesse caso, essas práticas contribuem para o fortalecimento da autoestima desses alunos, criando senso de pertencimento.

Esses pressupostos teóricos nos dão suporte para reflexões sobre o olhar multifacetado que deve existir no processo educacional de alunos surdos, uma vez que requer um compromisso constante com práticas pedagógicas sensíveis, capazes de reconhecer a diversidade como um valor educacional fundamental.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, envolve a análise de obras acadêmicas e a interpretação das relações entre línguas, assim como o uso de materiais visuais no ensino. Optou-se pelo método de revisão bibliográfica, que permite a coleta de informações e a construção de conhecimento com base em estudos anteriores, sem restrições temporais. A pesquisa utiliza dados documentais, extraídos de literatura acadêmica, artigos e estudos que abordam o tema central, permitindo uma análise rica e contextualizada das práticas educativas.

Inicialmente, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica de fontes acadêmicas que discutem a aquisição de conhecimento por alunos surdos no contexto do bilinguismo. As obras de Santos (2020),

Mottez (2017), Quadros (2005), e outros autores foram analisadas para compreender as competências linguísticas e cognitivas necessárias para o sucesso acadêmico e a integração social desses alunos.

Em seguida, foi analisada a compreensão da língua portuguesa escrita pelo aluno surdo. Para isso, realizou-se um estudo sobre a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, destacando as limitações da visão estruturalista no ensino das línguas. Por fim, realizou-se um levantamento sobre o uso de materiais visuais no ensino. Foram selecionados estudos como: Melo (2020) que explora o uso de GIFs como recursos visuais contemporâneos para integrar a língua portuguesa e a cultura surda no ensino, Stipp (2019) que analisa como o uso de imagens no ensino da história, entre outros.

4. A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO POR ALUNOS SURDOS E O BILINGUISMO

O sucesso acadêmico e a integração social de alunos surdos têm relação com as competências linguísticas e cognitivas que eles desenvolvem ao longo dos anos. Para esse grupo, a língua de sinais é frequentemente a primeira língua a ser adquirida e sua fluência permite que se comuniquem efetivamente, participem de atividades acadêmicas e sociais, e compreendam e expressem conceitos complexos.

O primeiro processo a ser desenvolvido em um ser humano, independente de sua deficiência, é a linguagem. A necessidade de se comunicar e expressar seus anseios está interligada à mente humana, logo, é um fator biológico. Já foi comprovado, por meio de teorias, que a criança surda passa pelos mesmos processos de desenvolvimento pelos quais passam as crianças ouvintes. A diferença de uma apropriação fluente em sua linguagem está no convívio social (Santos, 2020, p. 7).

Mottez (2017, p. 28) não trata os surdos como uma minoria linguística, mas sim como aqueles que “têm uma língua própria, uma língua não compreendida pela maioria”. Ao descrever os surdos como aqueles cuja língua não é compreendida pela maioria, destaca-se o desafio de comunicação que eles enfrentam em uma sociedade predominantemente ouvinte. Essa falta de compreensão pode levar à marginalização e exclusão social, reforçando a importância de reconhecer as línguas de sinais como instrumentos fundamentais para a participação plena e igualitária na sociedade.

Para Quadros (2005, p. 27): “conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas sim abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos”. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências bilíngues pode facilitar o acesso a uma gama mais ampla de recursos educacionais e culturais. A diferença fundamental entre a língua de sinais (visual-espacial) e o português não é apenas de expressão, mas também de percepção, o que afeta profundamente a maneira como as línguas são adquiridas e usadas pelos surdos.

Os métodos bilíngues são aqueles desenvolvidos a fim de garantir que os alunos surdos adquiram competências em ambas as línguas, e devem reconhecer a importância da cultura e identidade surda

dos alunos e promover um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Mattoso (2021, p. 4) explica o surgimento do bilinguismo na década de 1980, e o descreve como sendo apoiado por surdos no processo de aprendizado. Segundo a autora, este método “defende que a Língua Portuguesa deva ser ensinada ao surdo como segunda língua na modalidade oral e escrita. Na escola, porém, defende-se o ensino da modalidade escrita, que se dará através da Língua de Sinais”.

No contexto de um modelo educacional bilíngue, evidencia-se a visão de Sánchez (1990, p. 73), que define como algo a ser aperfeiçoado e, possivelmente, superado. Segundo afirma: “nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos”. Essa visão sublinha a ideia de que a educação bilíngue não deve apenas focar na transmissão de conhecimento, mas também na criação de um ambiente de aprendizado onde a diversidade linguística e cultural dos surdos seja valorizada. A participação ativa dos surdos na educação resulta num espaço onde eles não são apenas receptores passivos, mas contribuintes no processo educacional.

Além disso, essa abordagem promove a conscientização e a sensibilidade dos ouvintes em relação à cultura e à língua dos surdos, reforçando a importância do respeito mútuo e da cooperação. Kubaski e Moraes (2009, p. 3415) afirmam ser “necessário conhecer os sujeitos na sua singularidade linguística e reconhecer que os alunos surdos precisam de uma educação específica”. Para as autoras, o cenário ideal é aquele no qual a criança surda aprende primeiro a língua de sinais e, em seguida, a língua portuguesa.

Segundo Teixeira (2016, p. 11): “[...] a criança surda, muitas vezes, originária de família ouvinte, não tem acesso à Libras nem à LP escrita. Assim, a criança é privada do direito ao bilinguismo, desde o seio familiar até o ambiente escolar e social”. Sem o acesso precoce à Libras, essas crianças podem enfrentar desafios em seu desenvolvimento linguístico, o que pode afetar sua capacidade de comunicação e aprendizado. A ausência da Língua Portuguesa escrita também limita seu acesso à educação e à cultura predominante, criando barreiras adicionais em seu processo de inclusão social e escolar.

Com base na perspectiva da educação bilíngue, a Libras é utilizada como língua de instrução e comunicação, enquanto o português é ensinado como uma segunda língua, com foco na leitura e na escrita. Esse modelo respeita e valoriza a identidade linguística dos alunos surdos, ao mesmo tempo em que proporciona ferramentas para que eles se apropriem do português escrito.

5. A COMPREENSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PELO ALUNO SURDO

Na visão estruturalista, a língua é entendida como um sistema fechado, deixando de lado aspectos mais dinâmicos e funcionais, como o uso social da língua, as práticas culturais e as necessidades de comunicação dos alunos. De acordo com Perse (201, p. 154) “[...] seria uma visão muito reducionista da questão se identificamos que há uma tradição de ensino de língua estruturalista que perpassa o ensino de língua materna e de língua estrangeira, e que tal fato não poderia ser diferente no caso da Libras”.

Em outras palavras, essa abordagem ignora aspectos mais dinâmicos da linguagem, como as práticas culturais, o contexto social e as necessidades de comunicação reais dos alunos. Isso também ocorre no caso da Libras, em que a ênfase na forma correta de produzir os sinais, seguindo regras gramaticais fixas, pode acabar deixando de lado a riqueza da variação linguística, as interações sociais, os diferentes contextos de uso da língua e a importância da fluidez comunicativa.

No ensino de Libras, assim como em outras línguas, adotar unicamente uma perspectiva estruturalista pode desconsiderar a diversidade cultural da comunidade surda, as variações regionais da língua e as necessidades de comunicação funcional dos usuários. Portanto, essa visão seria limitada por reduzir a língua a um conjunto de regras rígidas, quando, na realidade, o uso da linguagem é muito mais fluido e adaptável, especialmente em contextos de inclusão e acessibilidade.

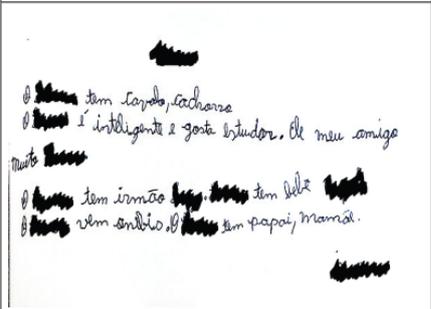
As diferenças estruturais entre a Libras e o português representam um dos principais desafios na aprendizagem, e muitas das estratégias usadas para ensinar português a alunos ouvintes não são diretamente aplicáveis aos alunos surdos. Por exemplo, a fonologia do português, que é uma parte essencial do aprendizado para ouvintes, não tem a mesma relevância para os surdos, que dependem mais de aspectos visuais e contextuais para entender o significado das palavras e frases.

Martino et al. (2016, p. 793) explica: “cerca de 30% da comunidade Surda brasileira é analfabeta em Português do Brasil devido a dificuldades em oferecer às crianças Surdas um ambiente inclusivo baseado na educação bilíngue”. Esse dado reflete a necessidade de melhorar as políticas educacionais e práticas pedagógicas. A alta taxa apresentada indica que a educação bilíngue não está sendo efetivamente ofertada e acessível a muitas crianças surdas. Nota-se, ainda, uma evidente carência de formação adequada de professores para o ensino bilíngue de alunos surdos.

A aprendizagem da escrita por alunos surdos vai além da simples internalização de estruturas gramaticais. Ao invés de encarar a língua como um sistema estático de regras, é essencial adotar uma perspectiva interacionista, onde a língua é vista como prática social, um meio pelo qual os sujeitos surdos participam de interações comunicativas e constroem sentido. A escrita, nesse contexto, deve ser entendida como um processo dialógico, onde os aprendizes surdos podem se expressar de forma significativa, relacionando suas experiências visuais e culturais com a língua escrita.

Na pesquisa de Streiechen e Krause-Lemke (2014) foi proposta uma metodologia para a produção escrita por alunos surdos, em que eles deveriam trabalhar em dupla e entrevistar um ao outro. Após essa etapa, os alunos deveriam escrever sobre o que o colega relatou. A Fig. 1 ilustra o exemplo de texto desenvolvido por um aluno denominado “R”, de oito anos de idade, sobre seu colega “Lúcio” (nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno).

Figura 1: Produção textual de aluno surdo quando cursava a 2ª série

TEXTO ORIGINAL	TEXTO DIGITADO COM LINHAS NUMERADAS
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lúcio 2. O Lúcio tem cavalo, cachorro 3. O Lúcio é inteligente e gosta estudar. Ele meu 4. amigo muito Lúcio. 5. O Lúcio tem irmão Luis. Lúcio tem bebê 6. Manuele. 7. O Lúcio vem onibus. O Lúcio tem papai, mamãe.

Fonte: Streiechen e Krause-Lemke (2014).

O ensino da escrita em português deve considerar não somente a gramática da língua majoritária, mas também os aspectos culturais e visuais que compõem o repertório comunicativo desses alunos. Ou seja, o foco no ensino da escrita não deve se restringir à memorização de regras e à produção de textos normativos, mas sim à construção de um espaço onde os alunos possam negociar significados e utilizar a língua escrita para se engajar em atividades de comunicação reais e contextuais.

Na visão de Finau (2014, p. 940): “os alunos surdos são mergulhados no universo da língua escrita, por meio de sistematização, sem vivência natural com essa modalidade”, e para a autora: “a base para o aprendizado do português escrito é a Língua de Sinais”. Por sua vez, Perlin (2010, p. 57) apresenta um relato de uma mulher surda de 40 anos e sua experiência com a escrita. Esse relato reflete a complexidade e as barreiras enfrentadas por essas pessoas ao tentarem expressar seus pensamentos em uma língua que não é sua língua materna.

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima despendendo energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para aprender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo... Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada.

Para muitos aprendizes surdos, a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas a primeira língua que estrutura sua visão de mundo. Assim, o ensino da escrita em português deve considerar não somente a gramática da língua majoritária, mas também os aspectos culturais e visuais que compõem o repertório comunicativo desses alunos. Ou seja, o foco no ensino da escrita não deve se restringir à memorização de regras e à produção de textos normativos, mas sim à construção de um espaço onde os alunos possam negociar significados e utilizar a língua escrita para se engajar em atividades de comunicação reais e contextuais.

A mediação pedagógica desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os alunos surdos explorem a escrita de maneira funcional, como forma de interação social e de expressão pessoal. Como

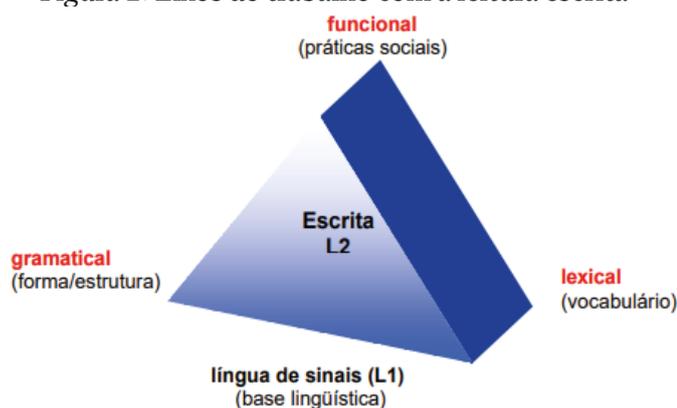
exemplo, podem ser criadas oportunidades para que os alunos escrevam em situações autênticas e com objetivos comunicativos reais, em vez de se limitarem a exercícios gramaticais e estruturas fixas. Aprender palavras de forma isolada, sem o contexto e a prática cotidiana, pode resultar em um vocabulário fragmentado e dificuldades em utilizar essas palavras de maneira eficaz na escrita.

[...] a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (Pereira, 2014, p. 149).

Além disso, as estratégias pedagógicas devem valorizar a multimodalidade, integrando elementos visuais, como imagens, vídeos e infográficos, que possibilitem a relação entre o pensamento visual dos alunos surdos e a escrita em português. Ao invés de restringir o aprendizado da escrita ao domínio de uma única modalidade linguística, é crucial reconhecer que a comunicação se dá em múltiplos modos e que o processo de escrita é enriquecido por essa multiplicidade.

A transição de um pensamento formulado em uma língua visual para a escrita em uma língua auditiva envolve um processo de tradução que não é direto. Essa complexidade na tradução pode levar a uma sensação de que a essência do pensamento original é perdida ou alterada, resultando em frustração e insegurança. Diante disso, a Fig. 2 ilustra os aspectos envolvidos na organização textual por meio do conhecimento lexical, gramatical e social propostos por Fernandes (2006a).

Figura 2: Eixos do trabalho com a leitura escrita



Fonte: Fernandes (2006a).

Segundo a concepção pedagógica e social proposta por Fernandes (2006a), é importante que alunos surdos possam adquirir os conhecimentos transmitidos no ambiente escolar em língua de sinais. Além disso, é preciso que o profissional de ensino demonstre habilidade em construir metodologias apropriadas para o alcance do propósito de ensino e aprendizagem das disciplinas e atividades, que seja capaz de estimular a comunicação e despertar nos alunos surdos o real interesse sobre os conteúdos tratados.

O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos (Friães; Pereira, 2000, p. 121-122).

O uso de materiais didáticos adaptados também é essencial nesse processo. Textos em português que incluem suporte visual, vídeos em Libras, glossários bilíngues e atividades específicas para a promoção da compreensão leitora são exemplos de recursos que podem facilitar o aprendizado.

Segundo Góes e Andrade (1994, p. 8): “em ambientes pedagógicos com prática bimodal, problemas textuais na escrita tendem a ser intensificados como resultado de uma intrusão mais marcante de regras da língua de sinais na construção do texto”. Essa observação aponta para uma importante questão na educação de estudantes surdos, que é a influência das estruturas da língua de sinais na produção textual em português escrito. Quando os alunos estão expostos a ambos os modos de comunicação pode ocorrer uma interferência linguística, onde as regras gramaticais e sintáticas da língua de sinais se sobrepõem às do português, levando a erros textuais.

Portanto, entende-se a necessidade de pesquisas e práticas pedagógicas que abordem essas questões, a fim de melhorar a competência escrita dos alunos surdos sem desvalorizar a importância e o papel da língua de sinais em suas vidas.

6. DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS VISUAIS

Conforme exposto anteriormente, práticas pedagógicas que consideram recursos visuais para o ensino de alunos surdos podem ser mais eficazes e trazer melhores resultados. Materiais interativos, como jogos educativos, estimulam a participação ativa dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico. A interatividade permite que os alunos explorem os conteúdos de forma autônoma, respeitando seu próprio ritmo de aprendizagem.

Nesse caso, Quadros e Schmiedt (2006, p. 99) apresentam ideias para ensinar português para alunos surdos em sua obra, e afirmam que “cada situação de aula exigirá um material diferente e cada profissional precisará explorar sua própria iniciativa, criatividade e habilidades para ‘inventar’ o recurso adequado à sua realidade”. A Fig. 3 ilustra um exemplo de material com recurso imagético que contribui no ensino de alunos surdos.

Figura 3: Fichas padronizadas com figura e palavra.



Fonte: Quadros e Schmiedt (2006).

O material ilustrado anteriormente é descrito pelas autoras como “uma caixa repleta de fichas padronizadas, com figura e palavra [...] com o intuito de mostrar à criança ‘o nome das coisas’ em português ou, ao contrário, o que determinada palavra representa” (p. 100). Quanto à organização das imagens dentro da caixa, as autoras sugerem que seja feita seguindo a ordem alfabética ou por classificação.

A introdução de palavras novas é fundamental no processo de aprendizagem de qualquer idioma. Para alunos surdos, isso pode ser feito de maneira visual e interativa, utilizando recursos que facilitem a associação entre o sinal e a palavra escrita. Portanto, atividades lúdicas como procurar figuras que comecem com uma letra específica, organizar figuras por ordem alfabética, ou por quantidade de letras ou sílabas, são excelentes para engajar as crianças e tornar o aprendizado divertido.

Pedir às crianças para escrever frases utilizando duas ou três fichas, como, por exemplo, “bola-casa-menina”, incentiva a criatividade e a construção de frases e ajuda na prática da estruturação de sentenças e no uso do vocabulário aprendido. Outro modo para usar as fichas seria mostrar uma palavra para que a criança procure a figura correspondente, ou vice-versa. Tal atividade contribui para a fixação do vocabulário e reforça a memorização e a associação entre o sinal, a figura e a palavra escrita.

A variação de recursos também atende às diferentes preferências e estilos de aprendizagem dos alunos. Outro exemplo é apresentado por Melo (2020), que traz um elemento visual bastante atual do cotidiano da população e discute formas de inseri-lo no contexto educacional: o *GIF*, que significa Formato de Intercâmbio Gráfico (do inglês *Graphics Interchange Format*), mais conhecido por imagem em movimento.

Na pesquisa de Melo (2020), a autora buscou *gifs* no aplicativo de mensagens instantâneas (WhatsApp) e selecionou alguns que apresentam elementos da língua portuguesa em relação com a cultura surda (Fig. 4).

Figura 4: *Gifs* da língua portuguesa associados à comunidade surda.



Fonte: Adaptado de Melo (2020).

O uso de *gifs* é um exemplo interessante de como elementos visuais contemporâneos podem ajudar na representação de conceitos que, em alguns casos, podem ser difíceis de explicar apenas com palavras, especialmente para alunos surdos que dependem mais de estímulos visuais para a aprendizagem. Este método também pode promover uma maior interação entre alunos surdos e ouvintes, ao utilizar uma forma de comunicação que é familiar e atrativa para ambos.

No campo da ciência, Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020, p. 401) tratam da semiótica e da multimodalidade na construção de conhecimentos científicos e afirmam que “a recorrente necessidade de articulação entre fenômenos, símbolos e modelos na elaboração do conhecimento, faz com que a habilidade de compreensão e manipulação de signos seja crucial no agir do professor”. Nesse contexto, a multimodalidade se refere à utilização de múltiplos modos de representação, como texto, imagem, som e gestos para transmitir conteúdos de maneira mais rica.

Conforme afirmam Fernandes, Freitas-Reis e Araújo Neto (2020, p. 406): “pensar em uma mediação semiótica para o discente surdo significa utilizar canais visuais de comunicação, a partir dos quais os professores podem construir o saber científico junto ao aluno”. Portanto, a integração da semiótica e da multimodalidade no ensino de ciências não apenas enriquece a forma como o conhecimento é transmitido, mas também fortalece a capacidade dos estudantes de se envolverem ativamente na construção e na aplicação do conhecimento científico em contextos diversos.

A intervenção proposta por Neves (2009) não só reconhece a necessidade de representações visuais para acessar conteúdos educacionais, mas também demonstra como seu uso pode ampliar a compreensão dos alunos surdos, permitindo explorar de uma forma mais imersiva as narrativas de contextos culturais e históricos.

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

O relato de experiência de Silva e Silva (2015) na Escola Municipal Professor Luiz Maranhão Filho destaca a eficácia do projeto pedagógico “Cultura Surda: imagens que falam sobre...”, desenvolvido em parceria entre professores intérpretes e especialistas em Libras. O uso de imagens, especialmente fotografias, facilitou a expressão cultural dos alunos surdos, promovendo o aprendizado da

Libras como L1 e da língua portuguesa escrita como L2. A metodologia envolveu desde o contato inicial com a história da fotografia até a criação de sinais para palavras específicas.

Stipp (2019, p. 67) também analisou a relação das imagens aplicadas no ensino da história. A Fig. 5 ilustra o diálogo entre as imagens Serra da Capivara, cerâmicas e camiseta. De acordo com o autor, buscou-se dos alunos “explicações e narrativas que justificassem a materialização daquelas imagens em pintura [...] o motivo da execução das pinturas se revelou um sagaz exercício de raciocínio histórico, de reflexão histórica”.

Figura 5: Imagens utilizadas no ensino de alunos surdos em História.



Fonte: Stipp (2019).

Na análise feita pelo autor, sugere-se que “poderia ser realizado um trabalho de pesquisa prévia sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara e sua importância arqueológica e histórica”, e complementa com a reflexão que pode ser debatida entre os alunos: “Qual o veículo em que essa imagem circula e é consumida? [...] A dimensão mágica da pintura ritual das sociedades simples impôs um novo significado da reprodução em escala industrial e em mercadorias que circulam pelo país todo, e, quiçá, pelo exterior” (Stipp, 2019, p. 67-68).

Sobre metodologias de ensino da modalidade escrita como L2 e da língua de sinais como L1, foi possível perceber os esforços de pesquisadores como Oliveira, Moraes e Muniz (2023), Nascimento (2022), Silva (2021), Fogaça (2019), Granemann (2017), Lima (2014), entre outros que debatem essa questão. Ainda, com relação aos recursos imagéticos desenvolvidos no ensino de alunos surdos, pesquisas como as de Garcia, Longhin e Silva (2022), Rezende et al. (2023), Lameirão (2020), e outras citadas no presente trabalho, demonstram a importância que essa abordagem tem no processo de aprendizado dos alunos surdos.

Por fim, mas não menos importante, outra questão diz respeito ao ambiente educacional. Se estruturado com materiais visualmente ricos e estimulantes, como cartazes, murais e outros recursos, pode reforçar os conteúdos abordados.

As escolas têm contemplado de forma direta e indireta uma grande variedade de imagens no seu cotidiano: estáticas e em movimento (pinturas, desenhos, fotografias, diagramas, gravuras, filmes, entre outras). Além disso, com o aporte da tecnologia, a relação entre texto e imagem ganha outra dimensão, uma vez que é possível o uso da multimodalidade (Sofiato, 2016, p. 793).

Além disso, a disposição dos alunos em círculo ou semicírculo também facilita a visualização dos sinais e a interação entre os colegas. Ao criar um espaço onde todos os alunos podem se comunicar efetivamente, a escola fomenta um espaço onde as diferenças são valorizadas e a colaboração entre estudantes surdos e ouvintes é incentivada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo destacam a relevância dos elementos visuais nos materiais didáticos destinados ao ensino do português escrito para alunos surdos. A integração desses recursos visuais não se limita apenas a uma questão de acessibilidade sensorial, mas também representa um compromisso com práticas pedagógicas inclusivas que reconhecem e valorizam a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. A visualidade, como componente central na comunicação surda, demonstra sua capacidade não apenas de facilitar a compreensão textual, mas também de promover um engajamento mais profundo e significativo nas atividades de aprendizagem.

A análise realizada neste artigo não reflete apenas a importância dos textos multimodais na educação desses alunos, mas também evidencia os benefícios tangíveis de uma abordagem pedagógica que valoriza e incorpora a visualidade como um recurso essencial para a inclusão educacional. É fundamental ressaltar a importância da integração de elementos visuais nos materiais didáticos para o ensino do português escrito aos alunos surdos, especialmente no contexto do ensino bilíngue, onde a língua de sinais é a primeira língua (L1) e o português escrito é a segunda língua (L2).

A relação entre texto e imagem torna-se uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas sensíveis, aliada ao uso criativo de elementos visuais nos materiais didáticos, amplia as possibilidades de aprendizagem para os alunos surdos e fortalece o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, onde a diversidade é reconhecida e celebrada como um aspecto enriquecedor do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do “Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa”. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2000.

FERNANDES, Jomara Mendes; FREITAS-REIS, Ivoni; ARAÚJO NETO, Waldmir Nascimento de. Uma revisão sistemática sobre semiótica, multimodalidade e ensino de ciências da natureza na educação do aluno surdo. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 400-432, jul.-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2020.9.17.400-432>.

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: Seed, 2006a.

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão. 4º ENCONTRO DE GRUPO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2006b. Governo do Paraná, Departamento de Educação Especial.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>

FOGAÇA, Isabel Cristina Almeida. A inevitabilidade de arcabouços linguísticos intrínsecos no processo de ensino de L1, L2 e L3. *Surdez e Aquisição de Línguas*, v. 7, n. 2, p. 40-53, mai.-ago. 2019.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 113-122.

GARCIA, Kamilla Fonseca Lemes; LONGHIN, Sandra Regina; SILVA, Thábio de Almeida. Videoaula acessível: a visão dos surdos. *Cadernos Macambira*, v. 7, n. 3, p. 90-96, 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; ANDRADE, Sonia M. A. Rodrigues de. Considerações sobre a reflexividade de alunos surdos frente a linguagem escrita. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 7-16, 1994.

GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. *Ensaio Pedagógico – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades Opet*, p. 1-13, dez. 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf> Acesso em: 14 jul. 2024.

GRANEMANN, Jussara Linhares. Língua brasileira de sinais – libras como L1 para estudantes surdos nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9 n. 2, Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares, p. 270-282, 2017.

KLIMSA, Severina Batista de Farias; SAMPAIO, Maria Janaína Alencar; KLIMSA, Bernardo Luis Torres. Escrita de sinais I. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de (Orgs.). *Língua portuguesa e libras: teorias e práticas*. Vol. 5. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 253-304. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/sistema/app/webroot/docs/letraslibras/Escrita_de_Sinais_I.pdf Acesso em: 14 jul. 2024.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, PUCPR, Curitiba. 26-29 out. 2009. *Anais [...]*, p. 3413-3419.

LAMEIRÃO, Tuanny Dantas. *Imagens, ensino de história e surdez: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos*. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

LIMA, Marisa Dias. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa (L2) para surdos. *Anais do Sielp*, v. 3, n. 1, 2014.

MARTINO, José Mario de et al. Signing avatars: making education more inclusive. *Universal Access in the Information Society*, v. 16, p. 793-808, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10209-016-0504-x>

MATTOSO, Isabella. *A formação de professores na educação de surdos*. 2021. 54 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

MELO, Ediclécia Sousa de. *O uso do gif como recurso didático no ensino de língua portuguesa para surdos*. 2020. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MOTTEZ, Bernard. Os surdos como minoria linguística. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 48, p. 21-34, jul.-dez. 2017.

NASCIMENTO, Stéfany Cardôso do. *Propostas didático-metodológicas para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos*. 2022. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras a Distância), Instituto Federal da Paraíba, Sousa, 2022.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de história para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. *Anais [...]*, Curitiba: Editora Champagnat, 2009, p. 7903-7912.

NOGUEIRA, Aryane Santos. Multiletramentos e ensino de Português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP, Universidade Federal de Uberlândia, 19-21 out. 2016. *Anais [...]*, Uberlândia: Udufu, 2016, p. 1220-1229.

OLIVEIRA, Willian Silva de; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; MUNIZ, Valéria Campos. Elaboração de unidade didática no ensino da língua portuguesa como L2 para educandos surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, 2023.

PAULA, Dijiane Regina de; PEREIRA, Ana Paula de Souza; LOPES, Mara Lúcia Martins. Inserção do surdo no ensino em Sinop/MT. *Revista Educação Pública*, v. 21, n 7, mar. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/insercao-do-surdo-no-ensino-em-sinopmt> Acesso em: 14 jun. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 51-73.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e bilinguismo*. 1. ed. Vol. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

REZENDE, Luiz Gustavo Gomes et al. Contribuições do uso da imagética no ensino de ciências para surdos. *REnCiMa*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-25, jan.-mar. 2023.

- SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Impresión Ceprosord, 1990.
- SANTOS, Gerlany Batista dos. *Uma proposta de intervenção em língua portuguesa como L2 para alunos surdos*. 2020. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- SILVA, Maria Zilda Medeiros da. *Recursos metodológicos para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para o aluno surdo como segunda língua*. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- SILVA, Gisele Oliveira da; SILVA, Katyuscia Maria da. O uso de imagens como estratégia de ensino de libras como L1 e língua portuguesa como L2 para os surdos. *Revista Includere*, Mossoró, v. 1, n. 1, p. 53-63, Ed. Especial, 2015.
- SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p. 85-110.
- SOLFIATO, Cássia Geciauskas. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 789-794, 2016. DOI: 10.1111/1471-3802.12217
- STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. *A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos*. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>
- TEIXEIRA, Aline Thomaz de Oliveira. Ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos na educação inclusiva por meio de material didático. *Revista Arqueiro*, Rio de Janeiro, n. 33, p. 8-21, jan.-jul. 2016.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). Curso de graduação em licenciatura em educação bilíngue de surdos. 2024. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/licenciatura-em-pedagogia-com-enfase-em-educacao-bilingue-de-surdos> Acesso em: 14 jun. 2024.

Submetido em: 15/07/2024

Aceite em: 23/10/2024