


Estratégias de inclusão na Educação Básica e a aplicação de uma oficina de Letramento Visual

ARTIGO

1

Adriane de Melo Ramosⁱ 

Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, PA, Brasil

Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosárioⁱⁱ 

Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, PA, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar as estratégias docentes ao narrarem suas experiências com alunos surdos a partir de uma oficina de letramento visual. Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Os dados foram coletados através das experiências compartilhadas por professores que participaram de uma oficina realizada durante dois dias no município de Benevides, no estado do Pará. O método de análise utilizado foi a Teoria Fundamenta no Dados – TFD, que, de modo indutivo, resultou em 3 macrocategorias, dentre elas, a 'Estratégias de inclusão', que teve subcategorias classificadas como da escola, da oficina e dos professores. As estratégias realizadas pelos professores com seus alunos surdos, a partir da oficina, demonstraram que essa prática é interessante não somente para o aluno surdo, mas para todos os alunos da classe regular, podendo ser aplicada em outros níveis de modalidade.

Palavras-chave: Estratégias Docente. Letramento Visual. Pedagogia Visual. Aluno Surdo.

Inclusion strategies in Basic Education and the application of a Visual Literacy workshop

Abstract

The aim of this study is to identify the strategies used by teachers in narrating their experiences with deaf students after a visual literacy workshop. This is a descriptive, qualitative study. The data was collected through the experiences shared by teachers participating in a workshop held over two days in the municipality of Benevides, in the state of Pará. The method of analysis was Grounded Theory in Data (FDT), which inductively led to 3 macro-categories, including 'Inclusion strategies', which had subcategories classified as the school's, the workshop's and the teachers'. The strategies used by the teachers with their deaf students, based on the workshop, showed that this practice is interesting not only for the deaf student, but for all students in the regular classroom, and can be applied at other levels of education.

Keywords: Teaching strategies. Visual Literacy. Visual Pedagogy. Deaf students.

1 Introdução

2

Uma pessoa ouvinte adquire conhecimento durante a sua vida em vários contextos, seja na escola, nas conversas com seus familiares, amigos, ou em notícias de jornal, isto é, tem acesso à informação por diversos meios. Entretanto, as pessoas surdas, por não ouvirem, têm menos acesso às informações que são transmitidas, uma vez que há o privilégio da oralidade nas mídias, na família, no trabalho e na escola. Portanto, em um contexto de educação formal, recursos como imagens e ilustrações são elementos adequados para transmitir informações às pessoas surdas, promovendo assim um desenvolvimento educacional adequado (Barral; Pinto-Silva; Rumjanek, 2017).

Para essas adaptações, os professores devem reconhecer que os alunos surdos não podem ser submetidos a aulas planejadas para ouvintes, pois suas necessidades estão em suas especificidades sensoriais, culturais e linguísticas, conforme a Lei n.º 14.191/2021 (Brasil, 2021). Dessa forma, é necessário pesquisar estratégias que possam auxiliá-los em seu processo educacional (Lacerda; Santos; Caetano, 2014).

Para Silva (2022), a Pedagogia Visual vem organizar, de maneira concreta, a construção de práticas pedagógicas que corroboram com a aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que a visualidade é enaltecida por ser uma via de potencialidade desse estudante, e por contribuir com seu desempenho ao estimular seu pensamento visual. Dessa forma, a fundamentação teórica dessa pedagogia promove, na instituição escolar, mudanças na prática docente, ao inserir estratégias e configurações que podem ser aplicadas no método e na avaliação, possibilitando ao aluno, o acesso pleno ao currículo escolar.

Em uma escola com perspectivas inclusivas, de acordo com Ferreira (2023), é necessário que as metodologias se alinhem às especificidades linguísticas e visuais do aluno surdo. Dessa forma, o professor deve dedicar-se à organização de seu

planejamento para que este seja aprimorado de modo a garantir a participação e a aprendizagem dos alunos.

Em um estudo de Silva, Silva e Silva (2014), foi indicado que, na memória dos alunos surdos participantes, as estratégias pedagógicas consideradas positivas foram aquelas relacionadas ao enriquecimento da imagem como objeto de conhecimento e repetição de conteúdo. Sendo que um dos participantes identificou como positivo a repetição do conteúdo associado ao desenho, considerado um procedimento eficaz aplicado por seu professor do ensino médio.

Da mesma forma, Lebedeff (2010), em uma formação para professores surdos, levou os participantes a refletirem sobre: como deve ser organizada uma aula para pessoas surdas. A autora destacou que uma imagem pode ser lida e interpretada de várias maneiras, e utilizar essa estratégia visual favorece a compreensão de determinados conteúdos pelos alunos surdos. Imagens podem ser lidas e interpretadas através da identificação de elementos visuais, como formas, cores, símbolos e contextos, que transmitem informações e ideias.

Os professores podem utilizar essa estratégia visual para facilitar a compreensão de conteúdos por alunos surdos, transformando conceitos abstratos em representações visuais claras e acessíveis. Por exemplo, ao usar diagramas, infográficos e vídeos com legendas em português e língua de sinais, os professores ajudam os alunos surdos a assimilar e reter o conhecimento de maneira mais eficaz, aproveitando suas habilidades visuais naturais (Taveira; Rosado, 2017). Essas estratégias se apoiam em práticas de alfabetização e letramento visual, com o objetivo de instrumentalizar a leitura de imagens, utilizando, inclusive, a robustez da imagem para transmitir informações (Santaella, 2012).

Além disso, a ausência dessas práticas na escola demonstra um desconhecimento sobre a potencialidade da imagem para a aprendizagem dos alunos, desconsiderando-se inclusive que a sociedade do século XXI se fundamenta no uso e compartilhamento de imagens, especialmente por meio das redes sociais. Por isso, os

docentes devem incorporar práticas imagéticas em seu repertório pedagógico, garantindo o domínio desse recurso para complementar o ensino de todos os alunos, e não apenas dos surdos (Correia; Neves, 2019).

4 Nesse contexto, a realização de uma oficina de letramento visual com professores da Educação Básica torna-se crucial, pois amplia as habilidades didáticas desses profissionais, especialmente aqueles que trabalham com alunos surdos. Essa iniciativa favorece significativamente o processo de aprendizagem desses alunos ao capacitar os professores a utilizarem recursos visuais de forma mais eficaz e inclusiva, promovendo uma educação mais acessível e adequada às necessidades sensoriais e linguísticas específicas dos estudantes surdos. Assim, este artigo tem como objetivo examinar as estratégias docentes e investigar seu impacto após a participação em uma oficina de letramento visual.

2 Metodologia

O estudo utilizou uma metodologia com abordagem qualitativa de cunho descritivo, e para a análise dos relatos, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados – TFD (Strauss; Corbin, 2008). Conforme essa teoria, são analisadas as causas e condições de ocorrência do fenômeno (sua estrutura), as ações ou estratégias adotadas pelos participantes (o processo) e os resultados ou consequências dessas ações. As ações são definidas como "respostas das pessoas ou grupos a questões, problemas, acontecimentos ou fatos, bem como revisões que ocorrem dentro das próprias pessoas" (Strauss; Corbin, 2008, p. 128).

Os encontros da oficina ocorreram na sala Maker, na EMEF Santa Luzia, localizada no município de Benevides, Pará, com duração de quatro horas cada. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo para registro e posterior análise dos dados coletados.

Os participantes foram: quatro professores que atuam como Assistentes Técnicos Educacionais – ATEs, sendo um da EMEF Santa Luzia, um da EMEF José Salomão, um da EMEF José do Patrocínio e um da EMEF Manoel Trajano; além de uma professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, da EMEF Santa Luzia.

Para os participantes, os critérios de inclusão foram: I) ter interação com aluno surdo em sala de aula; II) ter tempo disponível para participar dos dois encontros; e III) assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A responsabilidade pela aplicação da oficina nos dois encontros foi atribuída à primeira autora deste estudo. Foi utilizada uma metodologia diferenciada, com exposição dialogada dos conceitos e das estratégias visuais. Além disso, foi solicitada a aplicação de uma das estratégias visuais apresentada no primeiro encontro com seus alunos, para posterior socialização.

As estratégias visuais apresentadas foram obtidas a partir do levantamento bibliográfico e foram selecionadas por meio de discussões com os pares no grupo de pesquisa.

3 Resultados e Discussão

De modo a alcançar a finalidade deste artigo, esta seção foi organizada em dois tópicos. O primeiro apresenta uma breve descrição da execução da oficina de letramento visual com os Assistentes Técnicos Educacionais (ATEs), uma professora do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). E o segundo com a análise das falas dos participantes, que resultou na categoria temática “Estratégias de Inclusão”, a partir das vivências dos ATEs com alunos surdos e outras deficiências durante o a execução da oficina, pela aplicação da Teoria Fundamentada Nos Dados (TFD).

Execução da Oficina de Letramento Visual

Aplicar uma oficina de letramento visual a profissionais da educação básica pode contribuir de maneira significativa para suas práticas pedagógicas com alunos surdos, pois a experiência visual desses alunos torna-se uma ferramenta útil quando os professores reconhecem e dominam seu uso. Isso implica na necessidade de os professores reconstruírem sua concepção de mundo acerca da aprendizagem a partir da perspectiva surda, refletindo sobre seus métodos de ensino e ajustando-os para utilizar os recursos visuais de forma eficaz e alinhada aos objetivos educacionais (Correia; Neves, 2019).

O primeiro encontro com os profissionais começou com a ministrante explicando como cada participante deveria se apresentar. Para isso, foi utilizada uma dinâmica que explorava o uso da expressão corporal, onde cada um deveria expressar seu nome e sua profissão. Os participantes se esforçaram para se comunicar utilizando seus corpos, sinais isolados e a datilologia. Quando alguém do grupo não conseguia entender o que era expressado, optavam por fornecer pistas de forma oralizada para garantir a compreensão de todos. Isso é ilustrado pela fala da participante AT2: “*Vou usar o que eu aprendi um pouquinho*”, referindo-se ao uso da datilologia para expressar seu nome e profissão.

Em seguida, aconteceu a produção de desenhos e os relatos de experiências dos participantes em resposta à primeira pergunta: “Quais desafios são enfrentados por ensinar uma criança com surdez em sala de aula?” Depois disso, os participantes tiveram que responder à segunda pergunta: “Quais metodologias utilizavam para sanar esses desafios?” Dessa forma, os profissionais relataram suas experiências sobre qual recurso metodológico utilizavam para resolver tais desafios.

Nesse contexto, os participantes ficaram surpresos e pensativos sobre como iriam criar uma imagem para os desafios de suas práticas pedagógicas. Então começaram a discutir entre si sobre esses desafios. A ministrante entregou a eles uma folha de papel A4, lápis de cor e canetinhas coloridas para a atividade. A resposta dos participantes veio por meio das imagens que estavam relacionadas com suas experiências e os desafios enfrentados.

Um exemplo é a produção de uma das participantes, segue imagem descrita: uma escola com quatro salas de aula cheias de alunos, todos sentados em suas cadeiras, há um aluno surdo passando no corredor e setas demonstrando que o aluno tem uma interação com as turmas representada por vários corações que os envolvem. Isso está relacionado com seu relato:

Quando eu recebi ano passado o meu aluno [...] foi uma surpresa e um grande desafio pra mim. [...] Porque toda a minha experiência profissional, tenho anos de experiência profissional, mas ainda não tinha entre aspas recebido o aluno com especialidade surdo. Como vou fazer! Porque leiga em relação à Libras, a tudo. E aí onde eu comecei a trabalhar a afetividade, primeiramente o amor, vou receber como eu fiz sempre na minha vida profissional, fui professora, os meus alunos principalmente aqueles que demonstravam desistência ao ficar no primeiro dia de aula, mas sempre trabalhei isso. (AT3 – relatando sobre seus desafios e metodologias que utilizavam com seu aluno surdo).

Neste trecho, identificam-se algumas dificuldades encontradas pela professora AT3 devido à falta de uma formação continuada voltada para seu novo aluno, considerando suas especificidades linguísticas e culturais. Para sanar esse contexto, ela utilizou a afetividade para auxiliar o processo de aprendizagem. Por isso, a importância de projetos educacionais que utilizem imagens, histórias e narrativas para estimular a autonomia e respeitar a diversidade no processo de aprendizagem das crianças. Essa abordagem permite que cada criança perceba seu próprio ritmo de aprendizagem e desenvolva suas habilidades de forma integral, considerando suas necessidades individuais e respeitando suas capacidades únicas. Integrar esses elementos também enriquece o ambiente educacional, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo para os alunos (Santos; Conte; Habowski, 2019).

O segundo momento foi marcado pela exploração de conceitos e abordagens metodológicas visuais, com apresentação do “Alfabetismo Visual”, com base na obra “Sintaxe da Linguagem Visual” de Donis A. Dondis (1997). Dondis esclarece que o processo de aprendizagem da mensagem visual deve partir dos elementos que compõem a linguagem visual, como forma, linha, textura, cores e dimensão.

Dessa forma, a primeira estratégia metodológica visual apresentada foi o “Vídeo Divulgação”, baseado nos estudos de Taveira e Rosado (2017). O objetivo dessa estratégia é estimular os alunos surdos a desenvolverem sua visualidade através do letramento visual e da imaginação. No vídeo divulgação elaborado pela ministrante, foram utilizadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Portuguesa na legenda e no áudio e imagens do livro que estava sendo divulgado. A obra utilizada para a produção desse recurso foi “O leão e o camundongo”¹, uma obra adaptada pelo ilustrador Jerry Pinkney a partir de uma das fábulas de Esopo, que ensina sobre a solidariedade.

O segundo conceito apresentado foi o de “Pedagogia Visual”, fundamentado em Lins (2014), que defende sua importância como contribuição para o ensino do olhar, permitindo que o aluno se aproprie do saber de forma crítica, ao educar seu olhar para o que está presente em seu meio social. Para melhor esclarecimento, a ministrante utilizou do letramento visual para explicar o que é subentendido em duas fotografias de diferentes fotógrafos: uma retratando a posse do presidente eleito Fernando Henrique Cardoso em 1995 e a outra da posse do presidente Lula da Silva em 2023. Além disso, foram apresentadas duas obras de arte ao estilo “Surdism” da artista plástica Nancy Rourke.

Logo depois, foram apresentadas mais duas propostas metodológicas visuais: o “Mapa de História” e a “Tabela”, baseadas em Lebedeff (2010). A primeira pode ser aplicada a histórias conhecidas pelos alunos, utilizando cores para distinguir os elementos narrativos ou de modo para auxiliar na construção de novas histórias. A segunda pode ser usada para comparar ou distinguir características de determinado conteúdo, funcionando como um banco de dados que pode ser preenchido com diversos ícones de imagens. Como exemplo, foram utilizadas imagens de produtos alimentícios vendidos em supermercados da região onde os alunos moram.

¹ Vídeo disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1oWvMz_3igbavJk06PyMKHTKuVoYvEwzo/view?usp=sharing.

Para finalizar o primeiro encontro, a ministrante conceituou o Letramento Visual, destacando sua conexão com as singularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos (Soler; Martins, 2022). Ela explicou aos educadores a importância de observar como os alunos utilizam imagens, expressão corporal, comunicação através da língua de sinais, e se estão inseridos em comunidades surdas. Esses aspectos também são abordados pela quarta estratégia metodológica, as "Histórias em Quadrinhos" (HQ), conforme Lebedeff (2010). As HQs incluem elementos próprios da semântica dos quadrinhos, como balões, onomatopeias, metáforas visuais, além do conteúdo da história, enriquecendo-a com elementos visuais que refletem características da cultura surda.

Com isso, a ministrante apresentou a proposta "HQ-imagético". Esse nome foi escolhido porque as histórias em quadrinhos são contadas com o mínimo uso de palavras e máximo aproveitamento de elementos visuais. A proposta visa incentivar o aluno surdo a criar narrativas, ampliando seu repertório criativo, e também a escrever histórias com poucas palavras (Lebedeff, 2010).

Depois disso, foi combinado com os participantes um prazo de duas semanas para que as estratégias visuais fossem executadas com seus alunos, para que as experiências fossem relatadas no segundo encontro, juntamente com os registros em imagem considerados importantes pelas quatro ATEs (AT1, AT2, AT3 e AT4) e pela professora do SAEE (PSAEE). Dentre as ATEs que conseguiram aplicar as propostas metodológicas visuais, destacam-se AT1, que conseguiu aplicar em conjunto com PSAEE, ambas atuantes na EMEF Santa Luzia. AT3, da EMEIF José Patrocínio, também implementou as estratégias, mas não participou do segundo encontro por motivo da culminância da "Festa Junina" na sua escola, que ocorreu no mesmo dia e horário. Por outro lado, as profissionais ATE2, da EMEF José Salomão, e ATE4, da EMEF Manoel Trajano, justificaram que não conseguiram aplicar nenhuma proposta metodológica por conta das demandas de suas escolas.

A PSAEE iniciou sua apresentação mencionando a proposta metodológica "HQ Imagética", que foi escolhida em conjunto com a AT1. A AT1 explicou os motivos que levaram à escolha dessa nova abordagem para trabalhar com um aluno surdo de 14 anos, que estavam relacionados ao interesse do aluno por desenhar e pintar. Ela também esclareceu que fez um acordo com o aluno, oferecendo-lhe um incentivo (um pacote de canetinhas) para que ele participasse da atividade, já que inicialmente o aluno estava relutante.

Ao continuar os relatos, a PSAEE mencionou o início da execução da proposta "HQ imagética": “[...] nós começamos a mostrar alguns materiais, ele gosta muito de régua, a gente aproveitou, né? Sabendo disso, começamos a colocar canetinha, régua, outros materiais e apresentar a história, e ele já foi se soltando [...]”. Logo, o aluno sentiu-se estimulado a participar ativamente na criação da "HQ imagética". Dessa forma, a visualidade do aluno surdo foi valorizada, pois aplicar estratégias metodológicas visuais por meio de imagens do cotidiano é uma forma afetiva de respeitar as diferenças do sujeito surdo, uma vez que a mensagem visual é um recurso de compreensão sobre informações oriundas de seu ambiente, abrangendo aspectos sociais, culturais, linguísticos, políticos e ideológicos (Correia; Neves, 2019).

Seguindo o relato, a AT1 esclareceu que o público-alvo do exercício proposto eram todos os alunos da turma regular em que o aluno surdo estava inserido. A intenção era impulsionar a execução da tarefa, como justificado neste trecho: “*Porque ali ele ia perceber, ia conseguir fazer melhor ainda, porque ele ia tá vendo todo mundo fazer, quando é só ele, já ficou nessa resistência de não querer fazer só*”. Isso o encorajaria a participar ativamente junto com seus colegas, permitindo uma troca de informações sobre a construção e produção das HQs.

Identificou-se nessa iniciativa da professora, ao utilizar a proposta da HQ imagética, que as práticas de ensino visuais atendem aos princípios de uma abordagem universalista do currículo, que, segundo Mendes (2023), são: todos os estudantes são

diversos entre si e únicos, e o ensino precisa responder a essa diversidade, as intervenções devem ser realizadas no contexto da classe comum e o objetivo deve ser melhorar o ensino para toda a turma e não apenas para alguns.

A PSAEE relatou: “*Toda quinta-feira, todos os alunos realizamos as oficinas, está naquelas fotos ali. Então ele sabe que sempre pode participar, ele vem!*” No entanto, na semana em que ela e a AT1 planejaram aplicar o recurso metodológico proposto pela oficina de Letramento Visual, o aluno faltou a semana inteira devido a uma doença. Na semana seguinte, embora ele tenha retornado à escola, todas as turmas foram dispensadas devido à organização da culminância da Festa Junina. O aluno não havia sido informado sobre esses eventos escolares recentes. Portanto, as duas profissionais aproveitaram a oportunidade da presença do aluno para aplicar a proposta.

Dando continuidade à apresentação e aos relatos, a PSAEE apresentou fotografias em forma de slides, um meio visual de demonstrar sua prática pedagógica com o aluno surdo. No primeiro momento, foi apresentado o objeto de conhecimento, História em Quadrinhos (HQ). Então, as profissionais já haviam criado um livrinho em branco com folhas de papel A4 cortadas ao meio. Logo, o aluno começou a utilizar os materiais oferecidos pela PSAEE, que comentou:

[...] aí ele começou a desenhar, devido nós apresentarmos a história em quadrinhos pra ele. E daí ele foi fazendo [...] cada quadradinho ele foi desenhando os personagens da turma da Mônica. Nesse momento ele estava colorindo né? É algo que ele gosta muito, pintar! (PSAEE – Execução das metodologias visuais com seu aluno surdo).

Logo, foi esclarecido que se trata de um aluno atento em perceber o uso das cores e dos sinais em Libras, quando lhe são apresentados de modo equivocado, ele imediatamente faz correções sobre a sinalização. Sobre a importância do uso de recursos didáticos para aprendizagem, conforme Correia e Neves (2019), destaca-se a construção da colaboração ao tornar acessível o objeto de conhecimento, expandindo possibilidades de interação dos alunos não apenas com o objeto de conhecimento, mas também com os

colegas, no sentido de trocas de experiências, em que os alunos podem dar sua opinião, persuadir, tirar suas próprias conclusões, e harmonizar seu pensamento e suas emoções.

Em seguida, a PSAEE expõe outras fotografias, nas quais o aluno apresenta cada parte de sua produção da HQ e faz suas considerações sobre o letramento visual, destacando a importância de permitir que os alunos surdos expressem suas ideias visualmente e como essa abordagem pode fortalecer sua compreensão e participação no processo educacional:

A importância do letramento visual, que através da imagem, ele pôde expressar o que ele estava sentindo, foi uma maneira diferenciada que geralmente, quando a gente, quando eu trabalho com ele, são sinais em Libras, apresento muito vídeo, tanta prática em Libras, mas assim, foi uma atividade diferenciada, que ele gostou, a gente pode observar que ele gostou, porque foi algo que chamou a atenção dele, as cores, o modo como ele foi pintando e tudo. Foi algo que ele demonstrou interesse. (PSAEE – No segundo encontro da oficina de letramento visual).

Ela esclarece que essa abordagem é diferente dos métodos que utiliza em sua prática, como o uso de sinais e vídeos em Libras, que envolvem a prática direta da língua de sinais. A PSAEE afirmou ainda que o aluno gostou de produzir, pois foi um recurso lúdico que chamou a atenção dele devido ao uso das cores e à maneira como desenhou e pintou. Ela pontuou que as imagens expressam sentimentos e desenvolvem várias habilidades pertinentes, como percepção visual, coordenação motora e criatividade. Isso está em conformidade com o estudo de Moraes (2023), no qual os professores participantes também enfatizaram que seus alunos surdos apreciaram as estratégias visuais, pois essas instigaram e facilitaram sua aprendizagem, especialmente ao envolver histórias vivenciadas por eles, permitindo que fizessem conexões com as histórias apresentadas através de recursos imagéticos.

Dando continuidade aos relatos, a AT1 afirmou que deveria aplicar essa estratégia mais vezes, especialmente no segundo semestre, pois agora tem mais alunos interessados. Ela destacou que a linguagem visual das histórias em quadrinhos é poderosa, pois não depende exclusivamente das palavras. Ela mencionou também que os alunos estavam conseguindo entender o que os personagens tentavam transmitir aos

leitores através das imagens. Essa abordagem foi validada como eficaz pela assistente, pois permitiu que a história de um personagem fosse expressa visualmente, transmitindo a mensagem de forma clara aos leitores.

Ao finalizar seu relato, a PSAEE fez uma observação sobre a proposta que havia planejado, a qual envolvia detalhar o objeto de conhecimento ensinando conceitos, elementos que compõem as HQs e tipos de HQs impressas, permitindo aos alunos manusear e praticar a leitura. Ela explicou que isso é de grande importância para os alunos, pois resulta em uma aprendizagem significativa.

Dessa forma, as profissionais participantes refletem sobre suas práticas de letramento visual com o aluno surdo, com significado de valorização do uso das metodologias visuais como suporte de ensino. Refletem ainda sobre a relevância desse tipo de formação continuada, pois se apropria do letramento por meio da linguagem visual como um artefato da cultura surda, a fim de que seu aluno surdo tenha experiências advindas de suas vivências visuais (Lebedeff, 2017).

D'Ávila e Silva (2023), em seu levantamento com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacaram que a oferta de formação continuada a esses professores e àqueles do ensino regular pode dirimir as barreiras atitudinais dos docentes em relação aos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. O acesso ao conhecimento sobre educação especial, o diálogo e o investimento em recursos materiais são pontos importantes para a inclusão escolar.

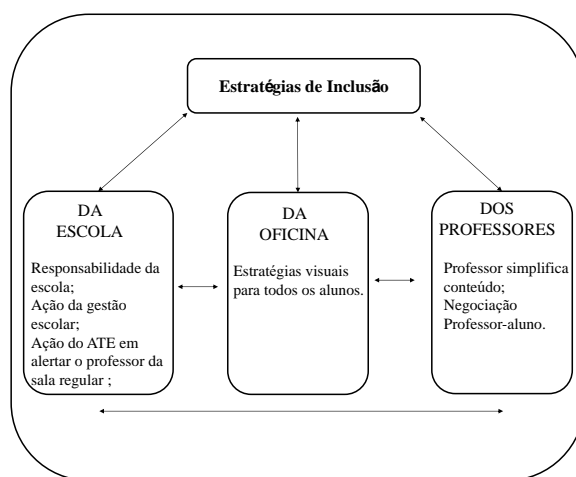
Estratégias de Inclusão

A partir das experiências dos participantes trazidas durante as oficinas, obtiveram-se os dados que foram coletados e analisados, atingindo os resultados que serão apresentados a seguir, divididos em 12 categorias, com a finalidade de explicar as estratégias docentes para a inclusão do aluno surdo.

Foi realizado um movimento de análise indutivo, do qual resultaram 3 macrocategorias. A seguir, será discutida a **Estratégias de Inclusão**, com suas subcategorias: “Responsabilidade da escola”, “Ação da gestão escolar”, “Ação do ATE em alertar o professor regular”, “Estratégias visuais para todos os alunos”, “Professor simplifica conteúdo”, e “Negociação Professor-aluno”, de acordo com a Figura 1.

Assim, utilizou-se a seguinte legenda: **Categoria** e “subcategoria”, a partir desta seção.

Figura 1- Subcategorias que constituem as Estratégias de Inclusão



Fonte: Autores.

Ao comentarem sobre **Estratégias De Inclusão**, os ATEs enfatizaram a “Responsabilidade da escola” em se tornar um ambiente inclusivo, o que pode ser confirmado na fala de AT3: “[...] *aqui na escola, nas salas, tentei expressar isso aqui, né?! Em todas as salas, os amigos da escola, os alunos e professores, todos nós criamos um ciclo, um ambiente de amor, de afetividade, de tudo*”.

Esse relato demonstra como a comunidade escolar tem a responsabilidade de tornar seu ambiente inclusivo, no qual o aluno com surdez goste de permanecer fazendo parte dela, com a finalidade de desenvolver sua aprendizagem, sem restringir-se à sala de aula. Por isso, a afetividade é essencial para a prática do professor, pois sua eficácia

contribui para a aprendizagem dos alunos e reverbera na segurança de orientar sua classe, que vai interagir com respeito, uma vez que os alunos enxergam no professor um modelo a ser seguido (Medeiros, 2017).

Contudo, para Merselian e Vitaliano (2011), quando ocorre inserção do aluno surdo em uma classe comum, ele é exposto a um contexto escolar que não respeita suas especificidades, como a utilização da Libras e sua via de aprendizagem, a visualidade. Além disso, o modo como a escola regular é estruturada, muitas vezes, não facilita a interação entre os alunos surdos, o que pode ser um desafio para construção de sua identidade surda.

Dessa forma, para que a inclusão se torne uma ação coletiva na escola, é preciso que ocorra a “Ação da gestão escolar”, presente em uma fala de AT3: *“Aí o gestor me chamou, e tudo, perguntou se eu aceitaria de volta, foi aquela situação”*. A gestão articulou, através do diálogo com o ATE, como incluiria novamente o aluno surdo, que já não estava frequentando a escola. Essa postura da gestão coaduna-se com o que Cavalcanti (2014) considera como o papel da gestão escolar: atuar de acordo com o princípio da inclusão de forma eficiente, ao levar toda a comunidade escolar a enxergar como um modelo a ser seguido, favorecendo a escola a se tornar uma unidade responsável por todos os educandos.

Além disso, outro tipo de estratégia de inclusão comentada foi a “Ação do ATE em alertar o professor da sala regular” sobre alguma experiência de exclusão vivenciada pelo aluno. Isso pode ser visto na fala de AT3: *“[...] e o respeito dos colegas em sala de aula que eu observo. Já observei, quando observo, vou lá com o professor, converso, para ele (aluno surdo) não se sentir excluído, não se sentir diferente”*. Essa ação do ATE se assemelha à de um mediador que atua em parceria com a escola ou com o professor da sala regular, pois está atento às relações que envolvem o aluno PAEE, sobretudo quando orienta o professor sobre que recursos ou práticas que podem auxiliar o aluno em suas

interações. Dessa forma, o ATE é considerado por estudiosos um agente da inclusão (Mousinho *et al.*, 2010).

Outra ação inclusiva mencionada foram as “Estratégias visuais para todos os alunos”, resultado da Oficina de Letramento Visual aplicada aos professores. Nessa subcategoria, AT1 comenta sobre a aplicação da metodologia visual com o aluno surdo: *“Graças a Deus a gente conseguiu realizar a atividade com ele [...] acho que é isso, deveria aplicar mais vezes, agora no segundo semestre, até mais porque tem mais alunos”*, como uma maneira de que todos os alunos participassem da atividade proposta. A Lei Brasileira de Inclusão garante a adoção de medidas que favoreçam o acesso, a participação e a permanência do aluno PAEE (Brasil, 2015), e as estratégias visuais se enquadram nessas medidas (Taveira; Rosado, 2017). O educador, ao fazer uso dessas práticas de forma coletiva, favorece a participação do aluno com surdez em interação com os demais colegas de sala.

Outras ações comentadas pelos ATEs estão relacionadas às estratégias utilizadas pelos professores da sala regular, como o “Professor simplifica conteúdo”, que pode ser verificado na fala de AT1: *“No caso do meu aluno, né, do meu aluno. Ele foi pro quadro, o meu aluno, e a gente começou a explicar as expressões numéricas e as simples, transparências, colchetes, ele aprendeu. Então o que a gente fez? Tiramos o que dificultava pra ele no dia da prova”*. É um relato que apresenta a estratégia utilizada pelo professor de simplificar o conteúdo para que o aluno surdo compreendesse a resolução das expressões numéricas.

Na concepção de Rechio e Manostega (2002), quando os profissionais ouvintes simplificam os conteúdos para crianças surdas incluídas na classe regular, geram nesses alunos um grande déficit, uma vez que a falta de um planejamento adequado impede o aluno surdo de aprender determinados assuntos. Segundo esses autores, uma das explicações para essa prática é a falta de domínio da língua de sinais, assim como de

conhecimentos teóricos que possam auxiliar na compreensão das relações que envolvem os recursos didáticos e a aprendizagem desses alunos especificamente.

Outra ação mencionada pelo professor nos relatos dos ATEs foi a “Negociação Professor-aluno”, confirmada na fala de AT1: “*Teve até uma negociação, né? Com ele, se ele fizesse, ia ganhar um pacotinho de canetinha [...]*”. Esse trecho retrata como a PSAEE, sabendo que o aluno gosta de cores e de pintar, fez uma negociação com o aluno surdo: se ele conseguisse fazer a tarefa, ela lhe daria um pacote de canetinha. O aluno estava resistente em fazer a atividade porque ele estava sem sua turma regular.

Sobre a negociação entre professor e aluno, em um estudo de Almeida e Lima (2019), os autores explicam que essa prática organiza normas para que os alunos e o professor mantenham uma relação com o meio. Durante esse processo, o professor deixa de ser atuante em relação ao conhecimento, e o resultado dessa dinâmica possibilita um avanço na relação entre ensino e aprendizagem.

4 Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo alcançam o objetivo proposto, pois o entrelaçamento das teorias da Pedagogia Visual com as práticas de letramento visual mostrou-se proveitoso para os professores no ensino de alunos surdos. Observou-se que, entre as estratégias visuais apresentadas, a utilização da História em Quadrinhos Imagética, aplicada pelo AT1, estava alinhada com a importância que tem para o aluno, pois é um estímulo para produzir e colorir sua própria HQ.

As dificuldades encontradas ocorreram tanto na fase inicial de organização da oficina, que foi planejada para ser executada em cinco encontros semanais, por isso houve a necessidade de condensá-la para apenas dois encontros, quanto na execução de algumas estratégias pelos docentes. Isso se deu porque a coleta foi concomitante ao período do apogeu do primeiro semestre letivo, as festas juninas escolares.

No que se refere às estratégias docentes a partir da aplicação de uma Oficina sobre Letramento Visual para profissionais da Educação Básica, percebeu-se que essas estratégias são passíveis de serem aplicadas em outros espaços da escola. Além disso, a aplicação dessas estratégias dentro da sala de aula legitima o uso das estratégias visuais como um recurso de aprendizagem de abordagem universalista, pois atende não somente ao estudante surdo, mas a todos os alunos, proporcionando acesso ao currículo.

Por outro lado, as estratégias da escola foram antagônicas na medida em que, se por um lado havia: 1) compromisso da comunidade escolar para incluir o aluno surdo por meio da afetividade no trato com este; 2) diálogo entre a gestão escolar e o ATE; e 3) orientação do professor regente pelo ATE, essa qualidade não se refletia no espaço da sala de aula, uma vez que ali desconsideravam a língua e cultura do estudante surdo.

Quanto às estratégias do professor, observou-se, por um lado, a negociação do ATE, que ajustou a atividade aos interesses e motivações do aluno surdo, e, por outro lado, a simplificação do conteúdo pelo professor regente, baseada na crença de que assim o aluno conseguiria fazer a avaliação, ajustando os conteúdos a que o aluno teria acesso.

Percebeu-se que as Estratégias de Inclusão relatadas pelos professores durante a oficina demonstram que essa equipe se encontra em uma transição de modelos de inclusão, onde coexistem práticas inclusivas e de aceitação das diferenças com práticas excludentes. Essas práticas excludentes são fruto do desconhecimento de alguns docentes acerca de conteúdos essenciais, como as características da Língua Brasileira De Sinais (Libras), e a cultura e identidade surdas, aspectos fundamentais para uma atuação de qualidade com esse público.

Este artigo é um recorte dos dados da monografia de trabalho de conclusão de curso da primeira autora, com foco específico nas estratégias docentes. Outros dados coletados durante a pesquisa encontram-se discutidos na monografia no curso de Licenciatura em Letras Libras. É imprescindível estudar os processos de formação continuada de professores para a aplicação de estratégias visuais no ensino de alunos

surdos, a fim de promover uma educação de qualidade para esse público, considerando as características da Libras e os contextos escolares em que esses alunos estão inseridos.

Referências

19

ALMEIDA, F. E. L. de; LIMA, A. P. D. de A. B. Negociações, Rupturas e Renegociações numa sala de aula com o saber equação do segundo grau. **Educação Matemática e Pesquisa**. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p162-176>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BARRAL, J. C.; PINTO-SILVA, F. E.; RUMEJANEK, V. M. Vendo e Apreendendo. *In*. LEBEDEFF, T. B. *et. al* (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Chapecó: Wak, 2017, p. 95-127.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes de Bases da Educação), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilingue de surdos.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. *In*: QUADROS R. M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Cap. 4, p. 100-131.

CAVALCANTI, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, p. 1014-1021, 2014. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PAPEL%20DO%20GESTOR%20ESCOLAR%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

CORREIA, P. da H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p.e10/1-9,2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 12 mar de 2024.

CEZAR, K. P. L.; ALMEIDA, L. G. P. História da educação de surdos contada em HQ. **Revista Ideação**, v. 18, n. 1, p. 178-194, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unoeste.br/index.php/ideacao/article/view/17318>. Acesso em: 07 dez. 2023.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8a ed. São Paulo: Loyola, 2005, p.31-34.

D'AVILA, D. A. L.; SILVA, L. A. R. Políticas públicas e Educação Especial: desafios do atendimento educacional especializado na voz dos(as) professores(as). *In*: **Anais do X Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, SP, nov. 2023.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Valmerson Jorge. **Estratégias metodológicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos no município de Grajaú**. Grajaú, 2023. Monografia (TCC de Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Estadual do Maranhão, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/6439> . Acesso em 28 de fev. de 2024.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LARCEDA, C. B. F. (org.) **Língua brasileira de sinais: libras uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, p. 103-118, 2011. Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/690/1/PE_Linguabra_sileiradesinaisLibrasumaintroducao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, I. F.; CAETANO, I. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de aluno surdo. *In* LACERDA, C. B. F; SANTOS, I. F(org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de Surdos. São Carlos: EdUFscar, 2014. Cap. 11, p. 185-199.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e a surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. *et. al* (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Chapecó: Wak, p. 17-47, 2017.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 175- 195, 2010.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e a surdez. *In*: LEBEDEFF, T. B. *et. al* (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Chapecó: Wak, p. 17-47, 2017.

LINS, H. A. M. Cultura visual e pedagogia da imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**. v. 30, n. 01, p.245-260, 2014.

MEDEIROS, M. F. de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017. Disponível em: https://www.google.com/url?q=https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10179&a=D&source=docs&ust=1692551559994626&usg=AOvVaw2_w3pKtRDR_UCTbZm9ob6 M. Acesso em: 28 ago. 2023.

MENDES, E. G. (Orgs.) **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Revista Lusófona de Educação**, nº19, 2011.

MORAES, C. Q. **Experiências Visuais na Prática Pedagógica de Professores do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal Rural da Amazônia, 2023.

MOUSINHO, R; SCHMID E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, nº27(82): p. 92-108, 2010.

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 05–10, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5129>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos (Coleção Como eu ensino), 2012.

SANTOS, C. B.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Pedagogia das imagens na educação infantil - mini-histórias e a documentação pedagógica. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8127>. Acesso em: 10 jul 2024.

SILVA, C. M. d; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. d. Inclusão e Processo de Escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014.

SILVA, G. P. da. **Prática Pedagógica mediada pela Pedagogia Visual**: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/2039>. Acesso em 27 fev. 2024.

SOLER, P., S.; MARTINS, V. R. O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, v.35, p.1-21, 2022.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. *et. al* (Org.). **Letramento Visual e Surdez**. Chapecó: Wak, p. 17-47, 2017.

ⁱ **Adriane de Melo Ramos**, [ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7911-4958](https://orcid.org/0009-0003-7911-4958)

Universidade Federal Rural da Amazônia

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior de Vitória (CESV). Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita e revisão textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0274259257045972>

E-mail: adriane.cassiomelo@gmail.com

ⁱⁱ **Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário**, [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2010-1322](https://orcid.org/0000-0002-2010-1322)

Universidade Federal Rural da Amazônia

Professora Adjunto da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Coordenadora do Grupo de Estudos em Pedagogia Visual (GEPV) com experiência nas áreas de Inclusão Educacional, Educação de Surdos e Psicologia da Educação e do Desenvolvimento.

Contribuição de autoria: Pesquisa, escrita e revisão textual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9543165245266840>

E-mail: hilda.rosario@ufra.edu.br

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Carolina Matteussi Lino e Elaine Conte

23

Como citar este artigo (ABNT):

RAMOS, Adriane de Melo.; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. Estratégias de inclusão na Educação Básica e a aplicação de uma oficina de Letramento Visual. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12864, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12864>

Recebido em 11 de abril de 2024.

Aceito em 14 de julho de 2024.

Publicado em 26 de setembro de 2024.