


Prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de surdos: caminhos para uma educação inclusiva e acessível

ARTIGO

Gemma Galganni Pacheco da Silvaⁱ 

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Marcia Raika e Silva Limaⁱⁱ 

Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, Brasil

Resumo

Pensar a organização de proposta educacional inclusiva para o estudante surdo pressupõe reconhecimento e consideração à sua forma de compreender e interagir com o mundo, que se dá por meio de experiências visuais. Trata-se de um estudo que elenca, como problema da pesquisa, entender como os professores de Língua Portuguesa compreendem a Pedagogia Visual na organização das estratégias de ensino para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante surdo na escola regular. Partindo desse entendimento, tem-se como objetivo investigar estratégias de ensino-aprendizagem baseadas na visualidade da surdez desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, com vistas à inclusão escolar desses estudantes no ensino regular. Com esta pesquisa, proporcionou-se uma reflexão e análise acerca das estratégias de ensino-aprendizagem pensadas para o estudante surdo e como estas auxiliam na apropriação dos conhecimentos sistematizados desses estudantes, bem como a inclusão escolar desse sujeito na escola regular.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Educação de surdos. Pedagogia Visual. Experiências Visuais. Estratégias de Ensino.

Pedagogical practices for the teaching and learning of deaf students: pathways to inclusive and accessible education

Abstract

In this way, thinking about the organization of an inclusive educational proposal for the deaf student presupposes recognition and consideration of their way of understanding and interacting with the world, which takes place through visual experiences. It is a study that lists as a research problem: to understand how Portuguese Language teachers understand Visual Pedagogy in the organization of teaching strategies for the learning and development of Deaf students in regular schools. Based on this understanding, the objective is to investigate teaching strategies based on the visibility of deafness developed by Portuguese Language teachers, with a view to the school inclusion of deaf students in regular education. With this research we provide a reflection and analysis about the teaching strategies designed for the Deaf student and how they help in the appropriation of the systematized knowledge of these students, as well as the school inclusion of this subject in the regular school.

Keywords: School Inclusion. Education of the Deaf. Visual Pedagogy. Visual Experiences. Teaching Strategies.

1 Introdução

2

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

Ao refletirmos sobre a relevância da visualidade, inerente à condição da surdez, para a compreensão da especificidade da pessoa surda, recorreremos ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a identificação do estudante surdo. Conforme esse dispositivo legal, considera-se surda a pessoa que, em razão de perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras, por sua vez, é reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda. Além desse reconhecimento, a legislação estabelece diretrizes acerca da constituição de seu sistema linguístico, o qual se caracteriza por sua natureza visual-motora.

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

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

Diante do exposto pela autora, é possível inferir que o surdo tem na visão seu principal meio de interlocução com o universo em que vive, já que sua comunicação “é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (Campello, 2008, p. 91).

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

Na perspectiva de acentuar a compreensão desta temática, Belaunde e Sofiato (2019) salientam que entender a visualidade do surdo implica perceber o sentido da visão para além da característica intrínseca do ato de ver. Com base nisso, frisam que o visual é entendido segundo duas particularidades, “uma relacionada à atividade natural do órgão da visão e outra a uma capacidade de interpretar o mundo” (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 71).

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

Ao desencadear processos de apropriação do conhecimento ancorados na centralidade da visão, a pessoa surda consolida formas de pertencimento cultural que

possibilitam a construção de significados mediada pela visualidade. Nessa perspectiva, corroboramos o que afirmam Carneiro e Wanderer (2019, p. 11), ao destacarem que a “visualidade se configura como algo inerente ao surdo, posicionada como própria da forma de vida desses sujeitos”.

No sentido de clarificar essa prerrogativa, salientamos o que nos ensina Alves (2020), que a maioria dos surdos apresenta vivência e maneira de se constituir como sujeito interposta pela sua percepção visual. Segundo a autora (2020), a partir do momento em que nasce, o sujeito surdo passa a se conectar com o meio através dos seus sentidos, tendo na visão aquele que mais exerce influência sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

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

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

2 A Pedagogia Visual e a inclusão de estudantes surdos na escola regular

As práticas delineadas tendo por base as concepções da Pedagogia Visual contêm metodologias que abrangem elementos intrínsecos à cultura surda e a língua de sinais. Por se constituírem como práticas distintas de acesso à cultura ouvinte, por

abrançar particularidades do estudante surdo, fundamentam-se em ações que permitem maior autonomia a esses estudantes. Logo, possibilitam melhor apropriação dos conteúdos educacionais e, assim, propiciam aprendizagem significativa (Perlin; Miranda, 2011; Colacique; Amaral, 2020; Gomes *et al.*, 2021).

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

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

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

De acordo com Campello (2021), a Pedagogia Visual sugere que, no delineamento da educação de surdos, o uso da imagem possibilite “todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva” (Campello, 2021, p.136). Isso significa captar todos os componentes que integram os signos visuais das pessoas surdas.

Essa premissa acentua, mais uma vez, a importância de atribuir significância ao uso da imagem na educação do estudante surdo. Essa significância deve tencionar na ação educativa a relação com a visualidade da pessoa surda, refutando, assim, a passividade desse instrumento. Em outras palavras, essa prática deve:

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

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

Nessa linha de compreensão, apoiamo-nos em Campello (2007), ao indicar que a imagem, enquanto signo, constitui-se a partir de três dimensões: representação, conceito e ideia. Do mesmo modo, alinhamo-nos à interpretação de Simões *et al.* (2011, p. 3609), os quais explicam que, “enquanto o olho examina as imagens, o pensamento vai sendo constituído, em uma relação de interdependência”.

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

A estruturação da prática pedagógica que propicie a inclusão do estudante surdo demanda, portanto, reconhecimento e valorização da sua visualidade. Isto posto, compreendemos que os docentes, enquanto profissionais do ensino-aprendizagem, devem estar atentos à elaboração de estratégias que potencializem as habilidades do estudante surdo (Colacique; Amaral, 2020; Silva; Lobato, 2021). Em seus estudos

Lebedeff (2010), frisa a necessidade de os professores entenderem que precisam desenvolver propostas educativas que abarquem a visualidade do estudante surdo. A autora (2017, p.192) acentua ainda que “a surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais”.

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

3 Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que, conforme Proetti (2017, p. 3), esse tipo de investigação volta-se ao desenvolvimento de estudos que buscam respostas capazes de compreender, descrever e interpretar fatos. Do mesmo modo, fundamenta-se em Chizzotti (1998, p. 79), ao afirmar que a pesquisa qualitativa parte do princípio de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

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

O critério de seleção das instituições consistiu na presença de estudante surdo regularmente matriculado e em efetiva frequência escolar. No âmbito desta pesquisa, investigam-se professores que atuam diretamente junto a esse estudante. Para a definição dos sujeitos participantes, foram estabelecidos critérios de inclusão e de exclusão.

Como critério de inclusão, selecionaram-se professores graduados em Língua Portuguesa, vinculados às 14 escolas da rede pública municipal de Codó (MA) que ofertam

os anos finais do Ensino Fundamental e que possuem, em suas turmas, estudantes surdos. Como critério de exclusão, foram desconsiderados docentes que, embora atuassem em turmas com estudantes surdos, não possuísem formação inicial em Língua Portuguesa.

Os critérios de seleção foram aplicados a todos os integrantes do corpo docente das escolas que atendem estudantes surdos, independentemente do vínculo estatutário com a instituição. A partir desses parâmetros, identificaram-se duas escolas, que, para fins de preservação da identidade, foram denominadas “Centro Municipal Flores” e “Centro Municipal Jardins”¹.

Os participantes da pesquisa foram duas professoras que atenderam aos critérios de seleção, atuam em salas que têm estudantes surdos e possuem graduação em Licenciatura em Língua Portuguesa. Os criptônimos² escolhidos para identificação dos participantes, foram *Amarílis* e *Camélia*.

As duas participantes da pesquisa são do sexo feminino e encontram-se na faixa etária entre 30 e 35 anos. Amarílis, graduada desde 2010, apresentava, à época da pesquisa, nove anos de experiência profissional. Camélia, por sua vez, licenciada desde 2016, possuía dois anos e onze meses de atuação no campo educacional.

Atualmente, ambas as professoras atuam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Em ambos os casos, os estudantes surdos encontravam-se matriculados em turmas correspondentes ao oitavo ano.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, na perspectiva narrativa, por compreendermos que esse tipo de procedimento se configura como uma ferramenta capaz de possibilitar o aprofundamento das particularidades existentes entre o entrevistado e o contexto no qual está inserido (Muylaert *et al.*, 2014).

¹ Devido ao compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações coletadas e dispostas no desenvolvimento dessa pesquisa, a nomenclatura escolhida para as instituições de ensino e para os sujeitos participantes são fictícios.

² Segundo Dicionário Informal, significa pseudônimo. Nome que oculta o verdadeiro nome de qualquer pessoa da vida real.

Desse modo, entende-se que a opção pela entrevista narrativa se mostra adequada e pertinente à consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa.

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

Para a análise e a discussão dos registros obtidos junto às participantes da pesquisa, adotaram-se os pressupostos da Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Bardin (2016). A escolha desse procedimento fundamenta-se no que explicita Franco (2020, p. 21), ao definir a análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Parte-se da compreensão de que a mensagem pode apresentar-se sob diferentes formas, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Bardin, 2020, p. 18), e que carrega em seu bojo sentidos e significados, ao manifestar “as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (Bardin, 2020, p. 11).

Na perspectiva de atenuar a imprescindibilidade de considerar a relação existente entre as representações do sujeito e o objeto, Franco (2012, p.18) destaca, ainda, que a emissão das mensagens se encontra absolutamente “vinculadas as condições contextuais de seus produtores”. Ou seja, a análise de conteúdo propõe conhecimento e aprofundamento do que está implícito em um discurso.

4 Resultados e Discussão

10

Inicialmente, buscamos questionar como as professoras investigadas veem o processo de inclusão do estudante surdo. Em seus relatos, percebemos que as duas docentes compreendem o processo inclusivo de acordo com o perfilhado neste estudo.

Ao citarem fatores como a falta de estrutura, formação e o desconhecimento da Libras, externaram o entendimento sobre a indispensabilidade de conhecer/entender o estudante para assim contemplar suas necessidades educativas. Com isso, salientam a percepção de que incluir não significa somente reconhecer a diferença, mas estruturar-se em função dela.

Merece destaque, ainda, a observação realizada por Amarílis no que se refere à presença do profissional intérprete. Em sua narrativa, a professora evidencia a compreensão de que a atuação isolada desse profissional não é suficiente para garantir o sucesso do processo de inclusão do estudante surdo. Ao explicitar tal entendimento, posiciona-se em oposição aos pressupostos do paradigma integrador e em consonância com o modelo inclusivo, assumido como referencial nesta pesquisa.

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

Almejando entender as práticas pedagógicas elaboradas pelas professoras, visando ao atendimento das necessidades educativas do estudante surdo, e, por conseguinte, a consecução da sua aprendizagem significativa, buscamos conhecer a(s) possibilidade(s) educativa(s) empreendidas pelas docentes no processo ensino-aprendizagem.

Pedimos que relatassem as possibilidades educativas percebidas no processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo. Perfazendo a análise do relato das professoras, depreende-se, em seu bojo, que as docentes compreendem os estudantes surdos enquanto pessoas que se comunicam por meio de uma língua que difere da Língua Portuguesa. É possível perceber no discurso das participantes que, mesmo concebendo o processo inclusivo como movimento que impute ação além da mera aceitação da diferença no contexto escolar, ao se deparar com o estudante surdo em sala de aula, a preocupação se deu apenas em seu aspecto comunicacional.

Essa situação revela o desconhecimento das professoras com relação à particularidade do estudante surdo, indicando que a realização das ações que se concretizam no contexto educacional possui foco em atributo que não condiz com a especificidade desse estudante. Assim, a organização das práticas educativas pode se constituir como universais e descontextualizadas, fato que autores, como Orsati (2013) e Soares e Soares (2021), asseguram inviabilizar o sucesso na inclusão.

Diante desse panorama, no qual se evidencia a ausência de clareza, por parte das docentes, acerca da especificidade do estudante surdo e de sua condição visual, considerou-se pertinente compreender de que modo as professoras têm promovido meios para a consecução da aprendizagem e do desenvolvimento desse estudante. Parte-se do princípio de que, à luz do paradigma inclusivo, independentemente do estudante e da necessidade educacional apresentada, cabe ao professor assegurar estratégias eficazes que favoreçam sua aprendizagem. Assim, por meio da questão formulada e analisada, objetivou-se relacionar como as professoras percebem a potencialidade do estudante surdo.

Com isso, buscamos ainda estabelecer relações entre as percepções das professoras no que diz respeito às habilidades visuais do estudante surdo e como essa competência vem sendo materializada no contexto da sala de aula. Requisitamos, então, que, dentre as ações que já haviam desenvolvido em sala de aula, elas descrevessem alguma(s) em que considerassem como efetiva acessibilidade do estudante surdo ao conteúdo trabalhado.

Amarílis relatou a prática de leitura de imagens por meio de textos não verbais, evidenciando o destaque/êxito das estudantes surdas neste tipo de prática pedagógica. Ela narra como estratégia pedagógica realizada uma atividade empreendida do tipo resumo para compreensão e interpretação do entendido com a atividade. No que diz respeito às estudantes surdas, Amarílis realça que *“elas têm uma boa interpretação, elas têm uma boa interação, um bom aprendizado com a leitura”*.

Ao expor essa informação, Amarílis acentua a percepção de que o destaque das estudantes surdas se diferencia nas atividades que demandam habilidades com a parte escrita da língua portuguesa, imperando, apenas, quando a leitura ocorre por meio de textos não verbais e imagéticos. Essa diferenciação fica evidente no trecho em que verbaliza *“[...] já os conteúdos gramaticais, não. Mas com a leitura, quando uso dessa forma, sim”*.

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

No nosso entendimento, essa ressalva de Amarílis remete a interpretação do ato de ver não apenas como função de um órgão do sentido, mas como algo que está além da questão funcional. Ao estabelecer uma comparação com os demais estudantes, inferimos que Amarílis focaliza a forma de entender e apreender o conhecimento e a informação apresentada, fato que, consoante Belaunde e Sofiato (2019), acentua o entendimento sobre a visualidade do surdo.

Camélia, por sua vez, expõe como *“muito proveitosa”* a participação do estudante surdo em uma atividade pedagógica em que pode usar a sua língua materna, ou seja, a Língua de Sinais. Da mesma forma que Amarílis expõe sua percepção sobre a visualidade

do estudante surdo, Camélia, em sua narrativa, faz referência à eficácia do uso da Libras na efetividade do entendimento e participação do estudante surdo.

No trecho “ele pôde utilizar a linguagem dele em si, ele pôde demonstrar para os outros”, compreende-se que, em seu discurso, Camélia aponta uma situação que converge com a asserção de Campello (2007). A autora explica que a utilização da Libras como ferramenta no contexto educacional valoriza a capacidade cognitiva do estudante surdo, uma vez que, ao expressar um entendimento, esse estudante mobiliza sua competência imagética para apreender e construir o saber. Desse modo, o uso da Libras no ambiente escolar significa atribuir subsídios ao aperfeiçoamento do processo de assimilação do pensamento visual desse educando.

Inferiu-se, ainda, a partir da observação de Camélia acerca da relação entre o uso da Libras e a participação integral do estudante surdo, a compreensão da existência de diferentes formas de representação da realidade entre estudantes surdos e ouvintes. A percepção da professora ressalta uma mudança de perspectiva em relação ao entendimento tradicionalmente estabelecido sobre a diferença entre surdos e ouvintes, ao deslocar o enfoque do aspecto patológico da surdez para uma concepção sociocultural.

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

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

Ressaltamos, ainda, que a observação de Camélia quanto à relação existente entre o uso da Libras e a participação integral do estudante surdo evidencia a compreensão acerca da diferença das formas de representações da realidade por

estudantes surdos e ouvintes. A percepção da professora realça a mudança na perspectiva do tradicionalmente estabelecido no que concerne à diferença entre surdos e ouvintes, o aspecto patológico da surdez.

Ao dialogarmos sobre a importância do uso da Pedagogia Visual na educação do estudante surdo, é possível depreender, nos discursos das entrevistadas, consonância com as proposições de Gomes e Souza (2020), Buzar (2009) e Ribeiro e Silva (2016). Esses autores defendem que a Pedagogia Visual dispõe de instrumentos voltados à construção de metodologias que incorporam, na prática pedagógica, o aspecto proveniente da singularidade do estudante surdo, a saber, sua visualidade.

Nos fragmentos apresentados por Amarílis, *“a gente percebe que os que não têm a condição [de surdez] que eles têm ficam em vantagem sim no que se refere à gramática [...], eu confesso que eu não sei usar essa Pedagogia Visual, né?”* e *“ele [professor] vai utilizar desse material como um complemento a mais no processo de ensino-aprendizagem”*, assim como no trecho exposto por Camélia, *“e o professor, ele tem essa necessidade de ter materiais com esse fim para poder ajudar na educação do aluno, no processo de ensino-aprendizagem, que é muito importante”*, observa-se a convergência entre os aportes teóricos e as percepções das docentes.

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

Com base nisso, compreende-se que, ao versarem sobre a Pedagogia Visual, Amarílis e Camélia demonstram clareza quanto ao entendimento de que essa abordagem incorpora, em sua metodologia, elementos inerentes à cultura surda e à Língua de Sinais. Nesse sentido, analisa-se que as narrativas das docentes ancoram as contribuições de Perlin e Miranda (2011), Colacique e Amaral (2020) e Gomes *et al.* (2021), ao explicitarem que a Pedagogia Visual constitui um recurso que favorece a concepção de ações

pedagógicas capazes de promover melhor assimilação dos conteúdos escolares, aprendizagem significativa, maior autonomia ao estudante surdo e um método distinto de acesso à cultura ouvinte.

Ao explicitar como utiliza estratégias visuais em sua prática educativa, Amarílis afirma fazer uso de textos não verbais, por ela compreendidos como aqueles que apresentam maior predominância de imagens em relação ao texto escrito. Camélia, por sua vez, caracteriza o emprego dessa estratégia em sua ação pedagógica por meio da utilização de panfletos, textos publicitários curtos compostos por linguagem verbal e não verbal. A partir da análise das falas de ambas as docentes, constata-se que, no que se refere à implementação de estratégias visuais, elas demonstram discernimento quanto ao fato de que tais estratégias têm na imagem seu principal eixo de realização, em consonância com o que aponta Campello (2008) em seus estudos.

É pertinente frisar que, em seu relato, Amarílis destaca que, ao solicitar que as estudantes surdas socializem o entendimento do texto estudado, orienta que isso ocorra por meio da Libras. Compreende-se que, ao assinalar essa ação, a docente evidencia sua percepção acerca da relação existente entre a estratégia visual, a modalidade visual da Libras e os aspectos visuais da surdez. Tal inferência sustenta-se no fato de que há, também, a possibilidade de explanação por meio do português escrito, a qual, conforme a narrativa de Amarílis, não é priorizada nesse tipo de atividade.

Evidencia-se, assim, que, ao refletir sobre o uso de estratégias visuais no processo de escolarização das estudantes surdas, Amarílis remete ao que defendem Cruz e Pinheiro (2020) e Colacique e Amaral (2020), ao ressaltarem que, na ação educativa voltada ao ensino-aprendizagem de surdos, o emprego de estratégias visuais, como meio significativo para a reflexão e a organização do pensamento e da ação, deve ter a imagem como eixo central. A partir da narrativa de Amarílis, compreende-se que o uso dessas estratégias, enquanto ferramentas que potencializam as percepções visuais das estudantes, favorece a construção de significados e a ampliação do conhecimento.

Ao analisar o relato de Camélia, não se identifica a mesma compreensão explicitada por Amarílis no que se refere ao uso das estratégias visuais junto ao estudante

surdo. Diante disso, com o intuito de pormenorizar como se configuram as propostas materializadas por meio de estratégias visuais e de compreender a associação entre tais procedimentos e os recursos utilizados, solicitou-se às docentes que descrevessem uma experiência desenvolvida em sala de aula. Além do relato sobre a metodologia aplicada, pediu-se que indicassem, também, como ocorreu o envolvimento do estudante surdo na prática desenvolvida.

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

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

Ao narrar que, por meio do uso da Libras, o estudante surdo interagiu e participou de maneira efetiva na aula, Camélia comprova a importância de atribuir significância ao uso desse recurso visual na educação do estudante surdo. Incluída como parte integrante dos instrumentos e técnicas da Pedagogia Visual, consoante o descrito pelas autoras Campello (2007) e Digiampietri e Matos (2013; 2007), a Libras é caracterizada como recurso que está além do aspecto comunicacional. Logo, conjectura o uso da visão em uma perspectiva que está além de um simples meio de comunicação.

Diante do explanado pelas docentes, constata-se que, embora afirmem não conhecer formalmente os elementos e técnicas da Pedagogia Visual, as participantes deste estudo incorporam, em sua prática pedagógica, fundamentos dessa abordagem no contexto escolar. Ao reconhecerem e valorizarem a visualidade do estudante surdo para

além da dimensão orgânica do ver, e ao delinearem ações que a potencializam, as docentes desenvolvem práticas que se alinham às concepções da Pedagogia Visual.

Por fim, com o intuito de evidenciar as expectativas, desejos e necessidades das docentes no que se refere ao aprimoramento do processo inclusivo junto ao estudante surdo na escola regular, solicitou-se que apresentassem sugestões consideradas imprescindíveis para que a escolarização desses estudantes contemplasse suas especificidades.

As manifestações das professoras retomam aspectos já discutidos anteriormente acerca da inclusão do estudante surdo, especialmente no que concerne à insuficiência de formação docente e à carência de recursos pedagógicos. Compreende-se tal posicionamento como coerente, sobretudo quando se considera a implementação de propostas pedagógicas que demandam mudanças estruturais e formativas no contexto escolar.

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

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

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

A resposta de Camélia, além de apresentar coerente relação com o conceito que permeia a essência da inclusão, reflete sobre a importância de o professor estar ciente dos aspectos que caracterizam as diferenças dos estudantes. Diante do externado pela docente, compreendemos que, em sua atuação, Camélia entende a necessidade de conhecer para então pensar caminhos adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante surdo. Ademais, inferimos que, com sua narrativa, Camélia evidencia a consciência de que as práticas desenvolvidas ainda não valorizam a potencialidade do estudante surdo.

Ante o relatado pelas professoras, compreende-se que, em suas convicções, encontra-se consolidada a perspectiva de que incluir implica mudar, ressignificar e transformar. O posicionamento apresentado pelas docentes revela-se pertinente e favorável ao processo de aprimoramento e de transformação das ações que se materializam no contexto da escola regular. Acrescenta-se, ainda, que o exteriorizado pelas professoras evidencia a existência de conhecimentos que possibilitam a distinção clara entre inclusão e integração, na medida em que reconhecem que, para incluir, é a escola que deve se adequar às necessidades do estudante, e não o contrário.

A partir das informações fornecidas pelas docentes entrevistadas, foi possível conhecer vivências constituídas no contexto da sala de aula e, desse modo, compreender como se materializam a prática docente e a relação com o estudante surdo. Ademais, constata-se lacunas relacionadas à temática abordada nesta pesquisa, a saber, a Educação Inclusiva e a surdez, o que reforça a necessidade de ampliação de estudos e de investimentos formativos nessa área.

5 Considerações finais

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

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

Constituir programa inclusivo e equitativo significa construir percurso em que haja possibilidades de ampliação das potencialidades dos estudantes. Ou seja, estruturar ação pensada para a maioria e propor ajustes não pode ser entendido como inclusão.

O estudante surdo tem sua própria forma de aprender, apreender informações e estabelecer relações com tudo que o cerca. Constitui-se, portanto, como sujeito permeado por cultura que abrange elementos de suas vivências e do grupo social que compõe. Através das interações e participações sociais, produz diferentes identidades e subjetividades.

Dessa forma, pensar a inclusão do estudante surdo na escola regular não pode estar atrelado à confecção de proposta que esteja desvinculada de sua realidade. Para incluir o estudante surdo, é necessário reconhecer a existência de sua cultura e de suas experiências. Inferimos que, para de fato incluir e promover a igualdade dentro da escola para estudantes surdos e ouvintes, é necessário respeitar a forma como cada um interage com o mundo, seja ela oral-auditiva ou visual-espacial.

Considera-se, portanto, que a legitimação de um espaço inclusivo é possível na medida em que se empreende a construção de uma pedagogia que potencialize a singularidade do estudante surdo, a Pedagogia Visual. Essa abordagem, além de circunscrever a especificidade desse estudante, atribui significado, também, à aprendizagem de estudantes que, mesmo ouvintes, têm na visão um de seus principais meios de apreensão do conhecimento.

Desse modo, o uso da Pedagogia Visual constitui-se como medida profícua para o atendimento das necessidades educacionais desses estudantes, ratificando o que é preconizado pelo princípio inclusivo.

Referências

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

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

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

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

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual / sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A.R.S. Percepção e processamento visual na pedagogia para sujeitos surdos-mudos. In: CAMPELLO, A.R.S.; LIRA, D. S. L.; ANDRADE, L. C. **Educação das pessoas surdas**: práticas e reflexões. Itapiranga: Schreiber, 2021.

CARDOSO, A. C. M.; FRANCISCO, G. S. A. M. Discutindo surdez, diferença e artefatos culturais: pela produção de uma pedagogia visual na educação de surdos. In: Seminário Internacional de Investigação em Arte e Cultura Visual, 1., 2017, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo, Uruguai: s.n., 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/CulturaVisual_L3_137.pdf. Acesso em: 18 jan. 2022.

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

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

CRUZ, O. M. S.; PINHEIRO, V. S. Visualidade, Língua de Sinais e conhecimento prévio: pilares no ensino para aprendizes surdos. **Revista Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 4, n. 7, p. 312-326, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3142/2217>. Acesso em: 18 jan. 2022.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

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

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

LACREDA, C. B. F. *et al.* A “surdez” e o “lixo” podem ser “extraordinários”: a escola aprendendo com as diferenças. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BEBERIAN, A. P. (Org.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 200 p.

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

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

LEBEDEFF, T. B. L. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma “visualidade aplicada”. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 29/30, p. 13-25, 2017. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/263>. Acesso em: 26 fev. 2022.

LIMA, M. R. S. **Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Teresina-PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

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

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 2013. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wpcontent/uploads/2014/07/CRIAN%C3%87A-S-COM-NECESSIDADES-ESPECIAIS-NA-ESCOLA-.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

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

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

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

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tD7RzhsB8c4V4LMyBLmy5py/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

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

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

SIMÕES, E. S. S.; ZAVA, D. H.; SILVA, G. C. F.; KELMAN, C. A. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: Encontro da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial, 7., 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2011. p. 3608-3616. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/32-2011.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOARES, V. D.; SOARES, N. A. Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, p. 113-126, 2021. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2397>. Acesso em: 5 fev. 2022.

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

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

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

ⁱ **Gemma Galganni Pacheco da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9942-9979>

Universidade Estadual do Maranhão

Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Libras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia (UEMA). Professora efetiva da Educação Básica na rede municipal de ensino de Codó, MA.

Contribuição de autoria: autora do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3466630299088354>.

E-mail: galgannigemma7@gmail.com

ⁱⁱ **Marcia Raika e Silva Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-3236>

Universidade Estadual do Maranhão

Doutora e Mestre em Educação/UFPI. Graduada em Pedagogia/UFPI. Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Professora adjunta do Departamento de Pedagogia na UEMA, campi Timon. Ex-gerente de Educação Especial do Estado do Piauí (2011-2014). Trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008).

Contribuição de autoria: autora do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4189856431934940>.

E-mail: marciaraika@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

Especialista *ad hoc*: Ana Gláucia Seccatto e Geyza D'Ávila Arruda.

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Marcia Raika e Silva. Prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de surdos: caminhos para uma educação inclusiva e acessível. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15244, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15244>

Recebido em 21 de março de 2025.

Aceito em 1 de setembro de 2025.

Publicado em 02 de fevereiro de 2026.