



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI**

DANIELLE SILVA RAMOS DE SOUZA

**GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

**CUIABÁ - MT
2024**

DANIELLE SILVA RAMOS DE SOUZA

**GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O
ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Nayara Piovesan
Ribeiro Bartolomei

CUIABÁ – MT
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729g Souza, Danielle Silva Ramos de.

Gêneros textuais e letramento visual [recurso eletrônico] : contribuições para o ensino do português como segunda língua para surdos / Danielle Silva Ramos de Souza. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 108 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Nayara Piovesan Ribeiro Bartolomei.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva em Rede, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais. 2. Letramento visual. 3. Língua de sinais. 4. Português como segunda língua. 5. Sequências didáticas. I. Bartolomei, Nayara Piovesan Ribeiro, *orientador*. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE -PROFEI

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO VISUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

AUTOR (A): MESTRANDO (A) DANIELLE SILVA RAMOS DE SOUZA

Dissertação defendida e aprovada em 11 de Outubro de 2024.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. **Dra. Nayara Piovesan Ribeiro Bartolomei** (Presidente Banca/Orientador(a))
2. **Dr. Rubens Lacerda de Sá** (Examinador Externo)
3. **Dra. Sebastiana Almeida Souza** (Examinadora Interna)
4. **Dra. Márcia de Moura Gonçalves** (Examinadora Suplente Interna)
5. **Dr. Vinícius Carvalho Pereira** (Examinador Suplente Externo)

Cuiabá, 11/ Outubro/2024



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Lacerda de Sá, Usuário Externo**, em 17/10/2024, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NAYARA PIOVESAN RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 18/10/2024, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **SEBASTIANA ALMEIDA SOUZA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/10/2024, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **7275857** e o código CRC **E7DF889C**.

Referência: Processo nº 23108.075208/2024-65

SEI nº 7275857

Dedico este trabalho

a todos os professores de Português, com o desejo de que possam ampliar as possibilidades de ensino dos gêneros textuais para surdos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus Todo-Poderoso, Jeová, por me dotar com a faculdade de raciocínio e entendimento, e por me conceder a paz “que está além de toda compreensão” (Fil. 4:7), tornando possível que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Orivaldo e Izanete, minha gratidão é infinita por sua constante bondade e amor para comigo, e por sempre acreditarem em mim, mesmo nos momentos em que duvidava do meu próprio potencial. Agradeço aos meus irmãos, Carlos Eduardo e Isabele, por todas as preciosas memórias que compartilhamos, pelos sábios conselhos, pelas risadas intermináveis e pelo amor incondicional que demonstram por mim.

À minha querida avó, Ordiza, expresso meu imenso amor por você e agradeço por sempre ressaltar a importância de estudar e buscar uma boa formação acadêmica.

Ao meu amado filho, Heitor, que é incrível, agradeço a sua dedicação, caráter compassivo e generoso em me apoiar enquanto busco meus objetivos. Cada abraço seu, especialmente quando estou ansiosa para desenvolver meu trabalho acadêmico, aquece profundamente o meu coração.

Ao amor da minha vida, Marcos, meu melhor amigo, expresso minha profunda gratidão por estar ao meu lado em todas as etapas desta jornada. Seja como colega de mestrado, marido ou revisor textual, sempre dedicando seu tempo, carinho e apoio incondicional.

Agradeço ao meu fiel amigo de quatro patas, Romeu, por trazer leveza e alegria aos meus dias, e por me lembrar, pelo simples olhar, da importância do equilíbrio entre trabalho e lazer.

Agradeço à Equipe CAS-MT pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre língua de sinais, comunidade surda e Educação de Surdos, assim como por todo o apoio e incentivo recebidos ao longo desta jornada. Sempre os guardarei no meu coração. Em especial, quero agradecer a minha amiga Geise que sempre me deu o seu ombro amigo e serviu de psicóloga pessoal em muitos momentos desafiadores que tive nessa jornada acadêmica.

À minha orientadora Prof^a Dra. Nayara Piovesan, expresso a minha profunda gratidão e apreço pelo tempo, esforço e orientação dedicada a mim. Sua influência foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e pessoal, e estou verdadeiramente grata por ter tido o privilégio de ser a sua primeira orientanda.

Ao meu examinador externo Prof^o Dr. Rubens Lacerda de Sá, agradeço a disponibilidade em participar da minha banca, pelo tempo dedicado à análise do meu trabalho e pela contribuição valiosa para o enriquecimento desta dissertação.

À examinadora interna, Prof^a Dra. Sebastiana Almeida, que por alguns meses foi a minha coorientadora, eu agradeço pelas suas orientações e contribuições que enriqueceram o meu trabalho.

Também agradeço a todos os Professores do PROFEI/UFMT que ministraram as disciplinas obrigatórias, oferecendo uma formação excelente sobre a Educação Inclusiva.

*As mãos que falam podem criar um mundo
de entendimento além das palavras.*

Oliver Sacks, (1989)

RESUMO

Considerando a importância de integrar os princípios do letramento visual nas estratégias de ensino de gêneros textuais para estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem do Português escrito como Segunda Língua, percebe-se que o material didático do 7º ano utilizado para esse fim apresenta limitações significativas em termos de recursos visuais adequados às necessidades desses estudantes, cuja aprendizagem é essencialmente visual. Diante disso, objetiva-se investigar a presença do letramento visual nas propostas de atividades de quatro gêneros textuais encontrados no material didático do 7º ano e, com base nesta análise, elaborar um recurso educacional que explore os princípios do letramento visual para o ensino desses gêneros textuais. Para alcançar esse objetivo, procede-se uma pesquisa de natureza aplicada, utilizando uma abordagem qualitativa com objetivo descritivo e procedimento experimental. O método adotado é a sequência didática, empregando o letramento visual como técnica central. O arcabouço teórico inclui os trabalhos de Sánchez (1990), Quadros (1997) e Slomsky (2012) sobre a Libras como L1 e o Português Escrito como L2 para surdos, além das contribuições de Santaella (2012), Dondis (2007) e Daniels (2018) no campo do letramento visual. As análises dos gêneros textuais indicaram uma escassez de recursos visuais no material didático, bem como ausência de estratégias pedagógicas acessíveis aos estudantes surdos, ressaltando a necessidade premente de aprimorar e expandir a utilização de estratégias visuais no ensino de gêneros textuais para esses estudantes. Destarte, a contribuição oferecida consistirá em um recurso educacional na forma de um caderno pedagógico, que apresentará possibilidades para o ensino de gêneros textuais por meio do letramento visual. Este recurso incluirá sequências didáticas elaboradas a partir do material do sistema estruturado de ensino e alinhadas com as diretrizes curriculares vigentes. Cada sequência didática será complementada por informações detalhadas sobre o respectivo gênero textual, visando facilitar a compreensão e a produção escrita do português a partir de uma abordagem visual. Adicionalmente, o caderno pedagógico integrará vídeos explicativos em Libras, detalhando as características, os meios de circulação e a interpretação em Libras dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Letramento visual. Língua de sinais. Português como segunda língua. Sequências didáticas.

ABSTRACT

Considering the importance of integrating visual literacy principles into the teaching strategies for textual genres for deaf students learning written Portuguese as a second language, it is evident that the 7th-grade instructional materials used for this purpose present significant limitations in terms of providing adequate visual resources for these students, whose learning process is predominantly visual. Therefore, this study aims to investigate the presence of visual literacy in the activity proposals of four textual genres found in the 7th-grade instructional materials and, based on this analysis, to develop an educational resource that utilizes visual literacy principles for teaching these textual genres. To achieve this objective, an applied research approach is employed, using a qualitative methodology with a descriptive aim and experimental procedure. The method adopted is the didactic sequence, with visual literacy serving as the central technique. The theoretical framework includes the works of Sánchez (1990), Quadros (1997), and Slomsky (2012) on sign language as L1 and written Portuguese as L2 for deaf students, as well as contributions from Santaella (2012), Dondis (2007), and Daniels (2018) in the field of visual literacy. The analysis of the textual genres revealed a scarcity of visual resources in the instructional materials, as well as a lack of accessible pedagogical strategies for deaf students underscoring the urgent need to enhance and expand the use of visual strategies in teaching textual genres to these students. Thus, the proposed contribution will be an educational resource in the form of a pedagogical guidebook, offering accessible alternatives for teaching textual genres through visual literacy. This resource will include didactic sequences developed from the structured teaching system materials and aligned with current curricular guidelines. Each didactic sequence will be supplemented with detailed information about the respective textual genre, aimed at facilitating the understanding and written production of Portuguese through a visual approach. Additionally, the pedagogical guidebook will incorporate explanatory videos in (Brazilian Sign Language (Libras), providing details on the characteristics, circulation, and interpretation in Libras of the textual genres.

Keywords: Textual genres. Visual literacy. Sign language. Portuguese as a second language. Didactic sequences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino	21
Figura 2 - Apostilas dos componentes curriculares	43
Figura 3 – Apostila, 7º ano, 1º bim. Capítulo 2 com recursos de acessibilidade (Libras e áudio) em destaque	43
Figura 4 - Página inicial do Mendeley	62
Figura 5 - Diagrama com os critérios utilizados para à análise dos gêneros textuais	68
Figura 6 - Texto Maio.....	70
Figura 7 - Texto “Jovens cuidam de hortas na quarentena”	73
Figura 8 - Ação publicitária Bicicleta na Rua	76
Figura 9 - Texto Serões de dona Benta.....	78
Figura 10 - Imagens que contextualizam o texto “Serões de Dona Benta”	80
Figura 11 - Exemplo de mapa de história	83
Figura 12 - Exemplo de diagrama ilustrado	84
Figura 13 - Exemplo de diagrama em árvore	84
Figura 14 - Exemplo de tabela.....	85
Figura 15 - Capa do caderno pedagógico	86
Figura 16 - Exemplo de mapa conceitual elaborado no Canva	89
Figura 17 - Videoaula em Libras do gênero Autobiografia.....	90
Figura 18 - Glosa de gravação de vídeo	91
Figura 19 - Tabela ilustrada de palavras integrantes do texto Maio.....	92
Figura 20 - Código QR da tradução do texto Maio em Libras	93
Figura 21 - Vídeo acessível em Libras sobre horta	93
Figura 22 - Glossário em Libras	94
Figura 23 - Notícias em Libras	95
Figura 24 - Diagrama dos conceitos da palavra status	96
Figura 25 - Linguística contrastiva	96
Figura 26 - Exemplos de mitos brasileiros	97
Figura 27 - Estratégias de leitura skimming e scanning.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Gêneros textuais selecionados para a análise	65
Tabela 2 - Resultado da análise dos gêneros textuais.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAS/MT – Centro de Formação e Atendimento à Pessoa Surda do Estado de Mato Grosso

CEE-MT – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

DIPEBS – Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos

DRC/MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PSLP – Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

QREPS – Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos

RE – Recurso Educacional

SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Problema de pesquisa	18
Justificativa.....	19
Objetivo Geral	22
Objetivos Específicos.....	23
Capítulo 1 - Ensino de português para estudantes surdos.	24
1.1 - O processo educacional de estudantes surdos e as implicações para o ensino de português como segunda língua.....	24
1.2 Currículo escolar e diretrizes para o trabalho com estudantes surdos	37
1.3 - Gêneros textuais e letramento visual: uma possibilidade metodológica	49
Capítulo 2 – Metodologia	61
Capítulo 3 – Análise dos gêneros textuais.....	65
3.1 - Análise do texto “Maio”	70
3.2 - Análise do texto “Jovens cuidam de hortas na quarentena”	73
3.3 - Análise do “Ação publicitária Bicicleta na Rua”	76
3.4 - Análise do texto “Serões de dona Benta”	78
3.5. Resultados.....	82
Capítulo 4 - Recurso educacional.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS:	102
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um desafio contemporâneo que demanda uma reflexão contínua por parte de todos os envolvidos no processo educacional e no desenvolvimento da pessoa surda. Um dos desafios mais complexos é o ensino do português como segunda língua. Uma das razões para essa complexidade está no fato de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel fundamental na aprendizagem do português na modalidade escrita¹. Lodi (2011) destaca essa relação ao afirmar que, após a aquisição do conhecimento da língua de sinais pelo surdo, “o ensino e a aprendizagem escolar do português em sua modalidade escrita podem ser iniciados, concebendo-o como segunda língua das pessoas surdas (L2)” (Lodi, 2011, p. 83).

A relação entre a língua de sinais e o código escrito é de suma importância para o desenvolvimento de competências comunicativas no ensino e aprendizagem do português como segunda língua para surdos (PSLS). As habilidades linguísticas envolvidas no ensino de PSLS abrangem a leitura, escrita, tradução e sinalização. Segundo Faria-Nascimento et al. (2021, p. 28), “lê-se a Libras, lê-se o português escrito, escreve-se em Libras, escreve-se em português escrito e, por fim, contrasta-se uma língua com a outra e se traduz”.

Isso significa que a língua de sinais e o português escrito devem estar integrados em todo o processo de ensino e aprendizagem do português para surdos. Os textos utilizados devem ser apresentados em português, enquanto a compreensão leitora, o feedback dos estudantes surdos e as interações em sala de aula podem ocorrer tanto em língua de sinais quanto em português. As duas línguas não devem competir entre si, mas se complementarem, desempenhando papéis essenciais e interdependentes no desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes surdos.

É por isso que o caderno introdutório da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLP) enfatiza que:

esta proposta preconiza o ensino do Português Escrito como Segunda Língua (PSLS) inteiramente mediado por Libras e português escrito. Portanto, Libras desempenha o

¹ Estudos mostram que Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, aprimorando habilidades como memória de trabalho, atenção e raciocínio lógico (Lacerda, 2012). A abordagem bilíngue, que utiliza Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), tem se mostrado eficaz na educação de surdos, facilitando a transferência de conhecimento linguístico e gramatical entre as línguas (Quadros & Schmiedt, 2006). A Libras também pode atuar como mediação linguística, permitindo a compreensão de conceitos complexos e abstratos em uma língua visual antes de sua transposição para a língua escrita (Fernandes, 2003). O domínio da língua de sinais promove uma identidade cultural positiva e aumenta a motivação dos alunos, fatores que são essenciais para o sucesso na aprendizagem do português escrito (Padden & Humphries, 1988).

papel de língua de instrução e ensino do português como segunda língua, bem como de língua de comunicação e interação em sala de aula e no contexto mais amplo da educação bilíngue para surdos. Este princípio deve ser rigorosamente seguido (MEC, 2021, p. 25).

Apesar da importância da Libras para o desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos, observa-se que esses estudantes, ao ingressarem na escola, nem sempre possuem um conhecimento básico de sua primeira língua (L1). Essa condição linguística pode ser atribuída, em parte, aos processos de aquisição tardia da Libras muitas vezes relacionados à falta de acesso ao ensino da língua de sinais ou a limitações no seu aprendizado devido a questões familiares ou contextuais. Nessa condição, o surdo é inserido no processo de ensino e aprendizagem do português sem ter sua L1 plenamente desenvolvida. Essa complexidade é agravada pela falta de compreensão dos professores sobre a importância da Libras e da utilização de estratégias visuais de ensino.

Nesse contexto, a Lei nº 10.436 de 2002 e o Decreto nº 5626/2005 representam marcos legais de grande relevância. A Lei nº 10.436² reconhece a Libras como um sistema linguístico das comunidades surdas e estabelece que a Libras não pode substituir a modalidade escrita do português (BRASIL, 2002). Por sua vez, o Decreto nº 5626/2005 regulamenta essa Lei, fornecendo detalhes específicos sobre o processo educacional dos surdos e o processo formativo de profissionais que atuam na área buscando assegurar a qualidade do ensino ofertado aos surdos e da formação de professores bilíngues, tradutores intérpretes de Libras, professores e instrutores surdos (BRASIL, 2005).

No que se refere ao processo de formação inicial do professor, o Decreto nº 5626/2005 estabelece no capítulo IV, artigo 13, que:

O ensino da modalidade escrita do português, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Português (BRASIL, 2005).

² Disposições contidas nos artigos 1º e 4º da referida Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 4º Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita do português.

No entanto, a oficialização do ensino de PSLP tem enfrentado desafios específicos que requerem a elaboração de um currículo adequado, que proporcione uma experiência visual para o surdo. Nesse sentido, é relevante destacar que, em 2021, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica. Esta proposta visa estabelecer diretrizes para o ensino da leitura e escrita do português para surdos, a partir dos diferentes gêneros textuais, em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esta proposta curricular foi concebida levando em conta a singularidade linguística dos estudantes surdos, considerando o letramento visual como base para a elaboração de atividades e recursos pedagógicos. Tal abordagem busca promover a compreensão e produção de textos escritos em português, adequando-os à experiência visual e cognitiva dos estudantes surdos, com o intuito de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e alinhado às necessidades desse grupo específico.

No entanto, apesar desses dispositivos legais estabelecidos, os professores de português que atuam na educação de estudantes surdos em escolas inclusivas e bilíngues continuam a relatar dificuldades na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem desses indivíduos, na formulação de estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e escrita do português como segunda língua, na instrução eficaz para o desenvolvimento de registros visuais pelos estudantes surdos, bem como na compreensão aprofundada do papel da Libras em todo o contexto educacional.

O trabalho que aqui se apresenta foi dividido e estruturado da seguinte maneira. O capítulo 1, intitulado “Ensino de Português para Estudantes Surdos”, consiste em uma revisão bibliográfica sobre o ensino do português como segunda língua para surdos. Este capítulo aborda o desenvolvimento histórico do processo educacional para pessoas surdas e suas implicações no ensino do português como segunda língua. Além disso, são apresentadas a concepção de currículo e as diretrizes curriculares em vigor para as escolas estaduais de Mato Grosso. Esta contextualização ressalta a importância da utilização de estratégias visuais no ensino de PSLS. Assim, foi realizada uma análise da Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2021. Esta proposta é considerada promissora no contexto da educação para surdos, uma vez que promove o uso de um currículo visual, adequado para estudantes com perfil visual, como é o caso dos surdos. Além disso, o capítulo aborda o processo de letramento como fundamental para o ensino e aprendizagem de PSLS.

O capítulo 2, com o título “Metodologia”, discute os processos metodológicos que embasaram a pesquisa bibliográfica deste estudo, bem como os critérios de análise utilizados para o objeto de estudo e para a produção do recurso educacional resultante desta pesquisa.

O capítulo 3, “Análise dos Gêneros Textuais” apresenta a análise de quatro gêneros textuais presentes no material didático utilizado na rede estadual de ensino. Esses gêneros textuais foram examinados quanto à sua tipologia, estilo de linguagem empregado, sua circulação na comunidade surda e à presença de elementos visuais consistentes que promovam a aprendizagem visual dos estudantes surdos. Ao final do capítulo, são discutidos os resultados obtidos da análise e são apresentadas sugestões com base nos estudos sobre letramento visual.

No capítulo 4 é apresentado o Recurso Educacional, que consiste em um Caderno Pedagógico. Este caderno apresenta unidades temáticas sobre como ensinar os gêneros textuais associados ao letramento visual no contexto do ensino de PSLP. O objetivo é aprimorar a aprendizagem dos estudantes surdos e subsidiar o professor durante o processo educativo. A metodologia empregada para o desenvolvimento deste recurso educacional envolveu uma pesquisa aplicada, utilizando uma abordagem qualitativa com objetivo descritivo e procedimento experimental. O método principal foi a elaboração de sequências didáticas, tendo como técnica central o letramento visual.

Nas considerações finais, sintetiza-se a importância da percepção visual no desenvolvimento cognitivo e na construção da compreensão de mundo pelos estudantes surdos. Destaca-se que a carência de estratégias visuais adequadas nos materiais didáticos da rede pública de Mato Grosso pode afetar adversamente o processo de aprendizagem dessa população.

Problema de pesquisa

A constituição do pensamento surdo está intimamente ligada à percepção visual, que é essencial para o desenvolvimento do sujeito e para a compreensão do mundo. Consequentemente, a metodologia de ensino para os surdos deve ser fundamentada em recursos visuais, especialmente no processo de ensino e aprendizagem do português. Segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021), a ausência de estratégias visuais neste processo compromete significativamente o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita dos estudantes surdos.

No Estado de Mato Grosso, com a publicação do Decreto nº 1497, que instituiu o Programa Educação – 10 anos, o material didático utilizado nas escolas da rede estadual tornou-se um componente da Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino, gerida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Diante desse contexto e considerando a importância da experiência visual para o estudante surdo, a pergunta norteadora desta pesquisa é: Os recursos visuais utilizados no material didático de português na Educação Básica da rede pública de Mato Grosso são adequados para efetivamente promover o letramento visual dos estudantes surdos?

Este problema de pesquisa visa avaliar a adequação desses recursos visuais, além de explorar possibilidades de enriquecimento visual que melhor atendam às necessidades educativas desses aprendizes. Para abordar esse problema, o presente estudo propõe a seleção e análise de quatro gêneros textuais do material didático, juntamente com as atividades associadas, com foco nos elementos de enriquecimento visual empregados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

A formulação deste problema de pesquisa evoluiu durante os primeiros meses de participação no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Após definir o tipo de pesquisa e o recurso educacional a ser desenvolvido a partir da análise dos elementos visuais presentes nos gêneros textuais selecionados, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem qualitativa que permitiu um aprofundamento sobre o processo educacional de pessoas surdas, o ensino e aprendizagem do português para surdos e a importância do letramento visual nesse contexto.

Concluiu-se que os recursos visuais presentes no material didático utilizado para o ensino dos gêneros textuais são insuficientes para atender adequadamente às necessidades de letramento visual dos estudantes surdos.

Justificativa

A formulação desta pesquisa surgiu da análise do cenário observado no Centro de Formação e Atendimento à Pessoa Surda do Estado de Mato Grosso (CAS/MT), uma instituição vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no exercício da função de professora efetiva de Português como Segunda Língua para surdos.

O CAS/MT está regulamentado através da Lei nº 8.962, de 27 de agosto de 2008 e suas atividades estão organizadas em quatro núcleos, conforme estabelece o quinto artigo textualmente reproduzido a seguir:

I – Núcleo de formação: tem por objetivo principal oferecer cursos de formação continuada para os profissionais que atuam ou irão atuar com estudantes surdos ou surdo-cegos. Esta unidade deverá oferecer diversos cursos, de forma sistemática, atendendo as demandas do sistema e redes de ensino;

II – Núcleo de apoio didático pedagógico: tem a função de apoiar estudantes, profissionais e comunidade escolar, por meio de acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Esta unidade deverá oferecer orientação aos professores sobre o uso destes materiais com os estudantes surdos e surdo-cegos;

III – Núcleo de tecnologias e produção de material didático: tem por objetivo dar suporte técnico à produção de materiais didáticos, em Libras – Língua Brasileira de Sinais, bem como adequar materiais de complementação e orientar professores e estudantes sobre o seu uso;

IV – Núcleo de convivência: visa ofertar espaço para a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades culturais e lúdicas, proporcionando interação de grupo de expressão artística, oficina de vivências sensoriais diversificadas, oficina de arte, biblioteca, filmoteca, videoteca, mapoteca, com seminários, congressos, workshops e encontros sobre temas relacionados à surdez” (Mato Grosso, 2008, p.1)

O CAS/MT tem a responsabilidade de fornecer serviços educacionais e capacitação profissional para pessoas surdas, seus familiares e profissionais da área da educação. Os profissionais que compõem o núcleo de apoio didático-pedagógico do CAS/MT fornecem orientações pedagógicas de forma presencial e síncrona aos coordenadores e professores das unidades escolares da rede estadual que contam com estudantes surdos matriculados.

Nas sessões de orientações pedagógicas ministradas aos professores de português da rede que atendem estudantes surdos, são abordados temas que incluem o perfil do estudante surdo, seus processos de aprendizagem, a língua de sinais como primeira língua, o português escrito como segunda língua para surdos sinalizantes³ e o letramento visual como um poderoso recurso no processo de ensino e aprendizagem. Nessas orientações pedagógicas, observa-se uma preocupação desses profissionais em relação a como integrar os gêneros textuais com recursos visuais no ensino do português como segunda língua para essa população específica.

Essa problemática tornou-se ainda mais evidente em 2022, após a publicação do Decreto nº 1497 que instituiu o Programa Educação – 10 anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, com o objetivo de aprimorar a qualidade e os indicadores educacionais no Estado. A meta do

³ O termo surdo sinalizante se refere a indivíduos surdos que usam a língua de sinais como seu principal meio de comunicação. Para esses indivíduos, a língua de sinais não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um elemento central de sua identidade e cultura (Silva, 2021).

governo, por meio desse decreto, é posicionar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até o ano de 2026, e entre os cinco melhores até 2032.

Uma das trinta políticas que constam neste decreto é a Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Figura 1 - Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino

EDUC
AÇÃO
10

SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO #1

O Sistema Estruturado de Ensino é uma forma planejada e estruturada que conecta o livro didático, a plataforma digital, a formação dos professores, a avaliação e a assessoria pedagógica (Circuito de Gestão da Aprendizagem) em uma grande estrutura de ensino. Todo o sistema está sob a responsabilidade da FGV, atende à BNCC e está alinhado ao Documento de Referência Curricular para o Estado do Mato Grosso/CRC-MT. Além disso, está baseado em uma nova concepção pedagógica e social mais ampla, que integra cinco grandes áreas de atuação na educação básica. A contratação do Sistema Estruturado ocorreu de forma inovadora através de processo licitatório baseado em CIS (Contrato de Impacto Social), em que a contratada é obrigada a cumprir metas de crescimento para perceber a sua remuneração. Mato Grosso é pioneiro nesse modelo de contratação no Brasil.

COMPONENTES DESSA POLÍTICA PÚBLICA:

1. Material Didático.
2. Plataforma Digital.
3. Avaliação Permanente.
4. Formação Continuada dos Docentes.
5. Circuito de Gestão.

Fonte: Revista Educação 10 anos, Ed. nº 1A, out/2022

No Art. 2 do referido decreto, é definido que o monitoramento do desenvolvimento da educação estadual será realizado mediante o acompanhamento de indicadores oficiais de abrangência estadual e nacional, como o IDEB, a taxa de alfabetização e a taxa de abandono. Para alcançar as metas, delinearam-se norteadores estratégicos que se fundamentam em seis pilares essenciais, dos quais destaca-se o impacto educacional, que objetiva assegurar uma educação de excelência para todos os estudantes do Estado de Mato Grosso, em todas as etapas de ensino. O pilar do impacto educacional se encontra intrinsecamente relacionado com sete políticas públicas, entre as quais encontra-se a Política Pública do Sistema Estruturado de

Ensino. Esta política, além de disponibilizar o material didático em formato físico, também incorporou a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para fornecer material digital e recursos pedagógicos como parte integrante do currículo da educação básica.

No entanto, esse material didático está estruturado para o ensino do português para estudantes ouvintes, considerando-o como língua materna. Isso representa um desafio para o professor de português que atende estudantes surdos, uma vez que estes, por apresentarem diferenças linguísticas, aprendem o português na forma escrita e como segunda língua. (Fernandes, 2006).

A literatura científica (Fernandes, 2006; Lebedeff, 2017; Nascimento, 2021; Quadros, 1997; Strobel 2015), esclarece que o surdo aprende através da experiência visual e por isso, o material utilizado no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos precisa de enriquecimento visual. Visto que o material do sistema estrutura do de ensino não foi pensado para os que aprendem visualmente, isso representa um desafio para professor de português que, apresenta insegurança em ensinar os gêneros textuais para os estudantes surdos, em preparar uma sequência de atividades que favoreça a compreensão desses estudantes e em selecionar recursos de enriquecimento visual na elaboração de atividades a partir do que está previsto no currículo da educação básica.

Neste sentido, a proposta foi conduzir uma pesquisa de natureza aplicada com abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico que incluiu a coleta, análise e interpretação de dados relacionados ao uso do letramento visual no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos.

Além disso, foi realizado um procedimento documental dos registros de matrículas para determinar a série com a maior concentração de estudantes surdos matriculados. Com base nesse levantamento, identificou-se que o 7º Ano do Ensino Fundamental apresentava o maior número de estudantes surdos matriculados. A partir dessa contatação, foi realizada a seleção dos gêneros textuais presentes no material didático serem incorporados ao recurso educacional proposto neste estudo.

Objetivo Geral

Analisar quatro gêneros textuais e as respectivas atividades propostas no material didático de Português do 7º ano e, com base nessa análise, desenvolver um caderno pedagógico

com possibilidades de ensino dos gêneros textuais utilizando os princípios do letramento visual visando aprimorar a aprendizagem dos estudantes surdos.

Objetivos Específicos

- Realizar revisão bibliográfica abrangente sobre o processo de ensino de português para estudantes surdos, a fim de fundamentar teoricamente o desenvolvimento do caderno pedagógico.
- Definir, com base na revisão bibliográfica, os gêneros textuais mais relevantes e adequados para compor o caderno pedagógico.
- Realizar reuniões e consultas com a comunidade surda para a verificação dos sinais dos gêneros textuais selecionados, respeitando a língua brasileira de sinais e as variações empregadas no contexto local.
- Produzir vídeos explicativos em Libras, com qualidade técnica e linguística, abordando as características dos gêneros textuais selecionados, visando promover uma compreensão clara e acessível desses gêneros textuais na perspectiva do português como segunda língua.

Capítulo 1 - Ensino de português para estudantes surdos.

1.1 - O processo educacional de estudantes surdos e as implicações para o ensino de português como segunda língua.

A aprendizagem da leitura e escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia para a atuação nas sociedades letradas, e a ausência dessas habilidades acarreta desvantagens significativas para aqueles que não as adquiriram (Santos *et al.*, 2018). A leitura e a escrita são processos inter-relacionados, nos quais a habilidade em um auxilia na aprendizagem do outro, sendo essa interconexão frequentemente explorada nas práticas de letramento. De acordo com Solé (1998), o efetivo envolvimento do indivíduo no processo de leitura requer a capacidade de compreender o texto de forma autônoma ou por meio da aplicação de estratégias que podem ser ensinadas por leitores mais experientes.

Sob essa perspectiva e considerando a crucial importância do ensino da leitura e escrita, os professores de português são confrontados com o enorme desafio que é lidar com a heterogeneidade de estudantes em sala de aula. Cada estudante assimila o conhecimento de maneira distinta, manifestando interesses e ritmos de aprendizagem variados (Ahmed, 2010). Além disso, em determinados contextos, apresentam-se diferenças linguísticas que demandam uma abordagem adequada no processo de ensino da leitura e escrita, como é o caso dos estudantes haitianos, cuja língua materna é o crioulo haitiano, dos estudantes venezuelanos, falantes do espanhol, e ainda dos estudantes surdos, que utilizam a Libras como língua materna.

Dentre a diversidade de estudantes que apresentam diferentes características linguísticas, focalizamos nosso interesse no estudante surdo, cuja condição caracterizada por perda auditiva compromete a aquisição espontânea da língua oral, em contraste com seus pares ouvintes. Essa limitação influencia diretamente na aprendizagem e no uso da língua oral, neste caso o português, dificultando sua capacidade de aprender e utilizar a língua, visto que restringe sua habilidade de perceber e processar adequadamente os estímulos sonoros da fala. Em decorrência disso, o desenvolvimento da língua oral, quando ocorre, se manifesta tardiamente e com dificuldades. Perlin (2007) aborda essas dificuldades enfrentadas por estudantes surdos na aquisição e domínio do português e destaca que, as produções de muitos surdos costumam apresentar estrutura limitada e acompanhada de distorções quando comparadas com as dos estudantes que possuem audição plenamente desenvolvida.

Ao longo da evolução histórica do estudo da surdez (Sánchez, 1990; Quadros, 1997; Karnopp, 2004), diferentes abordagens têm sido adotadas, abrangendo desde uma perspectiva

predominantemente clínica até uma visão sociolinguística e cultural. Inicialmente, direcionaremos nossa atenção à concepção clínica da surdez, que categoriza a pessoa surda com base em diferentes graus de perda auditiva, requerendo intervenções médicas e terapêuticas para correção ou mitigação dos efeitos decorrentes dessa condição. Nesse contexto, a surdez apresenta desafios tanto no domínio da fala quanto da audição, especialmente para os surdos que optam pela comunicação oral, os quais frequentemente enfrentam dificuldades articulatórias que podem afetar a compreensão por parte dos interlocutores. Ademais, é comum observar uma expressiva utilização de recursos gestuais como complemento durante o processo comunicativo (Skliar, 2005).

A pessoa com surdez pode apresentar diferentes graus de perda auditiva, os quais têm implicações em seu desenvolvimento linguístico e na capacidade de compreensão. No caso da surdez leve, caracterizada por uma perda auditiva de até 40 decibéis (dB), ocorre uma influência na percepção de todos os fonemas das palavras, podendo ocasionar dificuldades articulatórias na leitura e na escrita. Na surdez moderada, com perda auditiva entre 40 e 70 dB, observa-se um atraso na aquisição da língua oral e alterações articulatórias, além de dificuldades na discriminação auditiva em ambientes ruidosos. A surdez severa, com perda auditiva entre 70 e 90 dB, pode acarretar dificuldades no aprendizado da fala, contudo, com estímulo apropriado, a criança pode desenvolver a língua oral com base na percepção visual. Por fim, na surdez profunda, com perda auditiva superior a 90 dB, a aquisição da língua oral é impedida, mas possibilita o desenvolvimento linguístico por meio da língua de sinais. Sob essa perspectiva, a pessoa surda percebe o mundo através de experiências visuais e opta pela utilização da língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda (Lima *et al*, 2006).

O processo de ensino de uma língua oral para indivíduos com surdez profunda é um fenômeno de natureza complexa, que se estende por um período prolongado e engloba diversos aspectos, tais como o desenvolvimento da consciência do mundo sonoro, a utilização de outras vias perceptivas para complementar a audição, a compreensão da necessidade da comunicação e expressão, bem como a habilidade de compreender e expressar-se por meio da língua oral. No contexto da deficiência auditiva, as opções de atendimento estão diretamente relacionadas às características individuais de cada estudante. Quanto mais severa for a perda auditiva, maiores serão os desafios linguísticos enfrentados e maior será o tempo necessário para que o indivíduo receba um atendimento especializado adequado (MEC, 2006).

A partir da segunda metade do século XX, começaram a surgir críticas em relação à concepção clínica tradicional da surdez e às suas limitações. Diversos pesquisadores (Sánchez,

1990; Skliar, 1997; Góes, 1996), levantaram argumentos contrários à abordagem exclusivamente médica da surdez, apontando que essa perspectiva perpetuava a visão da surdez como uma deficiência ou um problema a ser corrigido.

Nesse contexto, emergiu a concepção sociocultural da surdez, fruto de investigações científicas no campo da surdez e de um movimento multicultural de ampla abrangência. Esse movimento sociocultural envolveu diversos grupos minoritários que se uniram na reivindicação do reconhecimento e valorização de sua cultura, destacando a importância da diversidade e denunciando a discriminação que enfrentavam. Tais grupos incluíam não apenas pessoas surdas, mas também outras minorias étnicas, como negros, latinos e indígenas, além de pessoas com outras deficiências (Moura, 1996).

Nos últimos anos, tem havido uma busca contínua no sentido de deslocar a concepção da surdez e dos indivíduos surdos de uma abordagem normativa e patológica para uma perspectiva sociolinguística e cultural. Nessa nova visão, a surdez é considerada uma característica natural e inerente à condição humana, sendo reconhecida como parte integrante e positiva da identidade pessoal. O déficit auditivo é, então, compreendido a partir de suas dimensões sociais, linguísticas e culturais, envolvendo diferenças culturais e identitárias.

Essa mudança paradigmática visa valorizar a diversidade linguística e cultural da pessoa surda, estabelecendo o reconhecimento da língua de sinais como uma forma legítima de expressão e comunicação. Adicionalmente, é enfatizada a importância da comunidade surda como um contexto de pertencimento e apoio mútuo, onde a identidade surda pode ser plenamente vivenciada. Essa perspectiva sociolinguística e cultural coloca em evidência os aspectos positivos da surdez, contrapondo-se à visão tradicional que enfatiza exclusivamente as limitações auditivas.

Outra diferença fundamental que posiciona os surdos como um grupo de minorias é a dimensão linguística, isto é, o uso de uma língua não compartilhada pela sociedade em geral. Examinar as particularidades linguísticas desse grupo é de extrema relevância para compreender como se configura o ensino do português para estudantes surdos.

Sendo assim, antes de prosseguirmos com a discussão sobre a aprendizagem do português, torna-se necessário elucidar os processos educacionais que têm moldado o percurso educacional dos indivíduos surdos até o presente contexto.

Durante o século XV, difundiu-se uma ideologia que sustentava a impossibilidade de educar os indivíduos surdos, sob a hipótese de que eles eram incapazes de assumir a

responsabilidade por suas ações. Essa perspectiva discriminatória fundamentava-se na noção equivocada de que a capacidade de raciocínio estava intrinsecamente ligada à habilidade de fala. Consequentemente, os surdos eram considerados destituídos de aptidão cognitiva, sendo assimilados a animais irracionais (Goldfeld, 1997).

A partir do século XVI, observou-se uma mudança de concepção em relação às pessoas com surdez, resultando no desenvolvimento de abordagens pedagógicas voltadas para o domínio, especialmente direcionadas aos surdos provenientes de famílias economicamente privilegiadas. Nesse contexto, as famílias nobres que tinham herdeiros surdos demonstravam interesse em compreendê-los e integrá-los na sociedade, motivadas pela preservação do seu patrimônio. A inclusão desses herdeiros era considerada fundamental para garantir a continuidade e a prosperidade das famílias nobres, uma vez que sua participação ativa na sociedade era considerada indispensável.

Neste cenário, a Igreja exercia um papel de relevância, fundamentado na prática de “caridade”. A Igreja queria ajudar as pessoas surdas a se comunicarem com Deus e transmitir-lhes o ensino dos sacramentos para a salvação de suas almas, visto que a doutrina cristã sustentava que todas as pessoas, independentemente de capacidades físicas ou sensoriais, deveriam receber a oportunidade de alcançar a salvação espiritual (Sánchez, 1990). Os pioneiros no campo da educação de surdos incluíam o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), o francês Abade De L'Épée (1712-1789), e inglês Thomas Braidwood (1715-1806). Cada um deles desenvolveu diferentes metodologias para o ensino de pessoas surdas.

Samuel Heinicke é amplamente reconhecido na história da educação de surdos como o pioneiro e fundador do oralismo, uma abordagem pedagógica fundamentada na priorização do ensino da língua oral e na reabilitação dos estudantes surdos. Sua filosofia sustentava a necessidade de consolidar a aquisição da língua oral antes da introdução da escrita. Essa proposta educacional teve um impacto significativo na educação de surdos durante os séculos XVIII e XIX, influenciando a criação de escolas que adotaram o método oral como predominante, conforme pontuado por Sánchez (1990) e Slomski (2012).

Essa filosofia ganhou relevância internacional a partir do II Congresso Nacional de Educação de Surdos, realizado em 1880, em Milão, na Itália. Segundo Sánchez (1990), o Congresso de Milão foi organizado pela militância oralista, com o propósito de conferir força legal às suas posições em relação à surdez e à educação de pessoas surdas. Com exceção de cinco membros que compunham a delegação dos Estados Unidos e um professor britânico, a ampla maioria dos participantes, compostas por europeus ouvintes, aclamou de forma unânime

a conveniência absoluta da metodologia oralista e a proibição da língua de sinais. Devido à considerável importância atribuída ao Congresso, as resoluções de Milão tornaram-se referência mundial, especialmente nos países europeus e latino-americanos que concederam legitimidade oficial ao uso da abordagem oralista na educação de surdos.

Outro educador de destaque na história da educação de surdos foi Thomas Braidwood (1715-1806). Ele foi pioneiro ao desenvolver uma abordagem inovadora de ensino, o uso do alfabeto manual simultaneamente com ambas as mãos, método que ainda hoje é utilizado no seu país. Na época, os estudantes de Braidwood aprendiam a escrever palavras, entender seus significados, dominar sua pronúncia e a leitura orofacial. Além disso, ele fundou a primeira instituição educacional para surdos na Grã-Bretanha, que mais tarde foi transferida para a Inglaterra.

O francês Abade De L'Épée (1712-1789) foi um pioneiro na identificação da capacidade comunicativa dos surdos. L'Épée foi o primeiro a identificar a existência de um sistema linguístico gestual entre os surdos, que podia proporcionar uma comunicação completa, sem a necessidade de articular palavras. Ele reconheceu que essa linguagem, além de ser composta por gestos simples, apresentava uma estrutura e complexidade semelhantes às línguas verbais. L'Épée dedicou-se a documentar essa língua gestual utilizada pela comunidade surda em Paris, compilando os sinais no que veio a ser considerado o primeiro dicionário da língua francesa de sinais. Motivado pela convicção da relevância dessa descoberta para a educação dos surdos, Abade De L'Épée investiu seus próprios recursos financeiros, aparentemente uma fortuna, para amparar os surdos, especialmente os mais pobres, que não possuíam os meios para arcar com os serviços de professores, cujos honorários estavam ao alcance apenas das classes mais abastadas.

Diferentemente de seus contemporâneos, L'Épée rompeu com as práticas tradicionais secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com alguns surdos. Em 1775, fundou uma escola, que se tornou uma instituição pioneira, em oferecer aulas coletivas para estudantes surdos. A proposta pedagógica foi facilitada pela adoção da língua de sinais como meio de comunicação eficaz entre professores e estudantes. Adicionalmente, organizavam-se regularmente reuniões para compartilhar conhecimentos acerca dos métodos empregados e promover discussões a respeito dos resultados obtidos. Em consonância com essa prática, por volta de 1776, publicou sua obra intitulada *Instruction, des Sourds et Muets par la Voie des*

*Signes Méthodiques*⁴, na qual detalhou minuciosamente suas abordagens e metodologias para o ensino de surdos mediante o uso da língua gestual.

Os estudantes da escola de L'Épée desenvolveram proficiência na língua escrita e a habilidade fazer traduções - embora não de forma literal - entre a língua francesa e a língua de sinais. Como resultado, muitos de seus graduados se tornaram professores de crianças surdas. Nas décadas seguintes à divulgação dos trabalhos de L'Épée e à adoção de sua metodologia em várias regiões, os surdos de uma geração inteira, não apenas na França, mas também na Rússia, Escandinávia, Espanha, Itália e Estados Unidos, foram capazes de se destacar e ocupar posições importantes na sociedade da época. Sem a educação que receberam, eles provavelmente estariam restritos a trabalhos servis ou à mendicância nas ruas (Stokoe, 1978). Esses surdos não necessariamente falavam a língua oral melhor ou pior do que muitos surdos que conhecemos hoje em dia; no entanto, eles possuíam um vasto conhecimento do mundo e dominavam a língua escrita. Sobre essa época, Skliar esclarece:

Nesse período as escolas passaram a usar a língua de sinais e explorar recursos visuais como a base para uma pedagogia especial, onde a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo (Skliar, 2005, p. 34).

Com base nas abordagens mencionadas, foram desenvolvidas três filosofias educacionais distintas para a educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Essas filosofias representam diferentes concepções sobre a melhor forma de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes surdos. A filosofia oralista, conforme definida por Slomsky, é caracterizada como:

“[...] uma filosofia educacional para surdos, cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização. Em outras palavras, este modelo defende o aprendizado apenas do português na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta é a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária. (Slomsky, 2012, p. 32)

A concepção de linguagem adotada por alguns profissionais dentro dessa filosofia frequentemente se restringe à modalidade linguística oral, defendendo que essa seja a única forma apropriada de comunicação para os indivíduos surdos. Nessa perspectiva, a surdez é concebida como uma condição de deficiência a ser superada por meio da estimulação auditiva, com o objetivo de facilitar a aprendizagem do português e a integração do surdo na comunidade

⁴ Instrução de Surdos e Mudos por meio dos Sinais Metódicos, (*tradução livre*)

ouvinte. Acredita-se que essa abordagem possibilite o desenvolvimento de uma personalidade semelhante à de um indivíduo ouvinte (Goldfeld, 2002).

Conforme ressaltado por Góes (1996), essa abordagem educacional, fundamentada em uma perspectiva clínica, permeia todas as etapas do planejamento educacional voltado para indivíduos surdos, enfatizando um caráter terapêutico com o intuito de remediar o déficit auditivo. De acordo com Skliar, a filosofia oralista pressupõe que:

é possível ensinar a linguagem e entende que existe uma dependência unívoca entre eficiência e eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Aceita a língua oral como único objeto de ensino na escola e, ao mesmo tempo, afirma que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois a define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical que, além disso, e paradoxalmente - imitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral. (Skliar, 1997, p.111)

Skliar (1998) realiza uma análise crítica da filosofia oralista no contexto da educação de indivíduos surdos, que prioriza o desenvolvimento da linguagem oral, enquanto desvaloriza a língua de sinais, considerando-a como um sistema linguístico inferior. Sobre o impacto dessa abordagem na educação de surdos, Sacks salienta:

O oralismo e a supressão do Sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos (Sacks, 1990, p. 45)

De fato, a proposta oralista tem sido apontada como geradora de defasagem escolar, pois impede o acesso à língua de sinais, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos surdos. Nesse sentido, Vygotsky (1989) chegou a uma conclusão perspicaz em relação aos métodos orais, enfatizando que, apesar de sua engenhosidade e técnica, eles não resultam em uma linguagem verdadeiramente viva.

Durante muito tempo, o atendimento educacional destinado aos surdos se revelou inadequado e insuficiente, impedindo-os de desenvolverem todo o seu potencial e sua efetiva integração na sociedade. Essa falta de adequação se reflete no fracasso da escolarização de surdos, evidenciado por dificuldades na compreensão e produção de significados na língua oral, falta de qualificação profissional e altos índices de analfabetismo, entre outros desafios. Essas barreiras têm impactado negativamente a vida dos surdos, limitando suas oportunidades de crescimento pessoal e profissional, bem como sua participação ativa na comunidade em que estão inseridos (Slomski, 2012).

Diversos pesquisadores renomados, como Sacks (1990), Brito (1993), Skliar (1997) e Sánchez (1990), sustentam a visão de que a língua oral é intrinsecamente inacessível ao completo domínio por parte do indivíduo surdo, uma vez que esta permanece essencialmente estrangeira a ele, não cumprindo plenamente os critérios de uma língua materna. Essa perspectiva ressalta a complexidade inerente ao processo de aquisição e d

esenvolvimento das habilidades linguísticas orais por parte dos surdos, que não podem ser equiparadas à proficiência linguística dos falantes nativos (Goldfeld, 1997).

Diante das limitações evidenciadas pela abordagem oralista, surge então a proposta da comunicação total, também conhecida como bimodalismo, com a pretensão de promover uma educação mais abrangente e inclusiva para os indivíduos surdos. A abordagem filosófica da comunicação total tem como objetivo central a compreensão e o aprimoramento dos processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Ao contrário do enfoque exclusivo na aprendizagem da língua oral, essa perspectiva reconhece a importância desse aspecto linguístico para crianças surdas, mas também destaca a necessidade de considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, evitando negligenciá-los.

A abordagem da comunicação total sustenta que o pleno desenvolvimento da criança surda não é alcançado apenas por meio do domínio da língua oral. Essa abordagem apresenta uma série de aspectos tanto positivos quanto negativos. Por um lado, contribuiu para uma ampliação do entendimento do conceito de surdez, deslocando o foco da necessidade exclusiva de oralização e promovendo a utilização de códigos espaciais e viso-manuais na comunicação. Por outro lado, ao não atribuir um devido valor à língua de sinais e à cultura surda, levou ao surgimento de diferentes sistemas de comunicação que não podem ser considerados substitutos adequados para uma língua completa, como a língua de sinais, no processo de aquisição linguística e no desenvolvimento cognitivo da criança surda (Goldfeld, 1997).

A filosofia da comunicação total no processo educacional dos surdos, tem sido objeto de críticas por parte de diversos autores. Conforme Quadros (1997), essa abordagem se caracteriza pelo uso simultâneo da língua de sinais e da fala, onde os profissionais utilizam sinais dentro da estrutura do português, resultando em uma forma de comunicação artificial denominada “português sinalizado”. No entanto, essa proposta de combinação híbrida de modalidades linguísticas tem sido alvo de críticas devido à impossibilidade de preservar as estruturas de duas línguas simultaneamente.

Sacks (1990) se posiciona como um desses crítico ao uso simultâneo de sinais e da fala como abordagem para pessoas surdas. O autor argumenta que existe a percepção de que algo precisa ser feito para lidar com o oralismo, ou seja, à ênfase exclusiva no uso da fala. No entanto, ele ressalta que a sugestão de utilizar tanto sinais quanto fala resulta em confusão e falta de efetividade. Sacks menciona a existência de uma forma intermediária de linguagem entre o inglês e os sinais, conhecida como “Inglês Sinalizado”, e ressalta que essa abordagem é desnecessária, uma vez que as estruturas linguísticas da língua de sinais são fundamentalmente diferentes das de uma língua falada. Ele argumenta que os surdos são forçados a aprender sinais, não para expressar suas ideias e ações, mas para representar sons fonéticos em inglês que eles não podem ouvir. Portanto, o autor defende a necessidade de reconhecer a língua de sinais como uma forma legítima e independente de comunicação, em vez de buscar soluções intermediárias inadequadas.

No contexto nacional, autores como Ferreira Brito (1993) ressaltam que a utilização simultânea de expressões faciais e corporais com a fala é inviável. Segundo ela, a tentativa de ajustar a língua oral-auditiva a uma modalidade visual-espacial, ou vice-versa, resulta em um sistema artificial que priva o indivíduo surdo de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem. Essa abordagem desconsidera a riqueza estrutural da língua de sinais e, como consequência, pode desestruturar o português.

Diante disso, surge a proposta bilíngue fundamentada no pressuposto central de que o indivíduo surdo precisa desenvolver proficiência em duas línguas, sendo a língua de sinais adquirida como língua materna, reconhecida como a língua natural dos surdos, e a língua vernácula do país adotada como segunda língua. A língua de sinais desempenha um papel fundamental como o único meio linguístico pelo qual o surdo pode alcançar plena competência comunicativa e cognitiva, atendendo assim às suas necessidades linguísticas. Além disso, é de extrema importância que a criança surda seja exposta à língua de sinais desde os primeiros anos de vida, pois a falta desse contato pode acarretar implicações negativas, como dificuldades na socialização, falta de controle comportamental e perda de oportunidades para a utilização da linguagem (Brito, 1993).

A proposta bilíngue viabiliza a disponibilidade da língua de sinais para os indivíduos surdos e defende que o uso dessa língua não causa prejuízo ao processo cognitivo desses indivíduos. Segundo Fernandes (1996), é de suma importância reconhecer que a língua de sinais desempenha um papel central na formação da identidade e no desenvolvimento linguístico dos surdos, ao ressaltar que:

Garantir ao surdo um meio de comunicação que possa ser adquirido rapidamente e com facilidade é garantir que seu desenvolvimento cognitivo seja preservado, sem atrasos, já que há comprovação científica de que a aquisição de uma língua é suporte indispensável ao desenvolvimento natural de processos cognitivos (Fernandes, 1996, p.59).

De acordo com as considerações de Sánchez (1991), a implementação efetiva da filosofia bilíngue no contexto educacional de surdos demanda uma abordagem meticulosamente planejada e consistente. Nesse contexto, quatro aspectos fundamentais emergem como pilares essenciais. Em primeiro lugar, é de extrema importância estabelecer um ambiente linguístico sinalizado, no qual a língua de sinais seja amplamente utilizada e compreendida, o que implica na presença de profissionais fluentes nessa língua nas escolas de surdos.

Além disso, a estimulação essencial desempenha um papel crucial, proporcionando estímulos linguísticos e cognitivos adequados às necessidades específicas do desenvolvimento integral das crianças surdas. Essa estimulação assume particular relevância, tendo em vista que a necessidade educacional especial do estudante surdo está intrinsecamente relacionada à linguagem.

Paralelamente, o ensino da língua escrita assume um papel determinante, exigindo estratégias pedagógicas visuais e eficazes para promover a compreensão da escrita por parte das crianças surdas. A aquisição da habilidade de leitura e escrita na língua oficial do país assume um caráter fundamental para o desenvolvimento intelectual e para que os surdos alcancem um nível educacional mais avançado, preparando-os para exercer plenamente sua cidadania.

Por fim, a elaboração de um currículo escolar personalizado e adaptado às particularidades e singularidades das crianças surdas assume um papel de extrema relevância. Isso implica assegurar que os surdos tenham acesso ao mesmo currículo oferecido às crianças ouvintes, de forma a promover a equidade educacional.

Em suma, os argumentos apresentados por Sánchez (1991) apontam para a importância desses quatro pilares como elementos norteadores para a implementação de uma proposta educacional bilíngue eficiente e adequada às necessidades educacionais das crianças surdas.

Sendo assim, os estudiosos envolvidos com a abordagem do bilinguismo demonstram uma compreensão distinta do sujeito surdo em relação aos defensores do oralismo e da comunicação total. Para os defensores do bilinguismo, a questão central reside em compreender o surdo em sua totalidade, contemplando suas características individuais, sua língua, sua cultura

e sua maneira singular de cognição, transcendendo assim os aspectos puramente biológicos associados à surdez.

No Brasil, a abordagem bilíngue tem sido amplamente reconhecida como o modelo mais efetivo na educação de surdos, embasada em suporte legais que respaldam sua implementação. Dentre esses fundamentos, destaca-se o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2003 e estabelece diretrizes específicas para o ensino numa perspectiva bilíngue para surdos. Em seu Capítulo IV, o Decreto 5626/2005 aborda de forma específica a temática relacionada à utilização e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do português como instrumentos de acesso das pessoas surdas à educação. O Artigo 14 desse decreto dispõe sobre a responsabilidade das instituições de ensino federais em assegurar a plena acessibilidade à comunicação, informação e educação para pessoas surdas em todos os processos seletivos, atividades e conteúdos curriculares, abrangendo todas as etapas e modalidades educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior.

Assim, o Decreto 5626/2005 estabelece diretrizes claras que visam assegurar o acesso inclusivo e equitativo das pessoas surdas à educação. Uma das principais diretrizes estabelecidas é a oferta do ensino do português como segunda língua, visando promover a inclusão linguística e educacional desse público. Essa medida reconhece a importância tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto do português no contexto educativo, estabelecendo-as como essenciais para o pleno desenvolvimento e participação dos surdos na sociedade.

Nesse sentido, o Decreto 5626/2005 assume um papel de destaque em promover e garantir os direitos educacionais das pessoas surdas. Tal decreto oferece orientações claras e consistentes às instituições de ensino, visando à implementação de uma abordagem bilíngue que proporcione o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. As diretrizes estabelecidas têm como objetivo principal criar um ambiente educacional inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos surdos. Através dessas diretrizes, busca-se estabelecer um ambiente educacional inclusivo que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e acessível a todos.

Mais recentemente, um importante marco legal no contexto da educação bilíngue para surdos foi alcançado por meio da promulgação da Lei nº 14.191/2021, que incluiu explicitamente a modalidade da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei representa um avanço significativo no reconhecimento da abordagem bilíngue como um elemento fundamental para o pleno desenvolvimento educacional e linguístico dos estudantes surdos. Ao incluir essa modalidade

no escopo da LDB, a legislação brasileira reafirma seu compromisso com a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do português como meios de instrução e comunicação. Essa medida consolida, assim, um caminho sólido em direção a uma educação inclusiva e de qualidade para a comunidade surda ratificando a necessidade de igualdade de oportunidades e acesso pleno aos recursos educacionais.

No entanto, apesar do respaldo legal e da disponibilidade de formações especializadas para o ensino do português como segunda língua para surdos, é evidente que os professores enfrentam desafios formativos em tornar o currículo acessível ao estudante surdo, especialmente no que diz respeito ao ensino do português como segunda língua. Esses desafios incluem a utilização de estratégias visuais de ensino, a explicação de conteúdos em Libras e a efetivação do ensino do português como segunda língua. Essa situação pode ser atribuída, em parte, à escassa oferta do português como segunda língua na matriz curricular dos cursos de graduação de professores com formação em Letras, conforme estabelecido pelo artigo 13 do Decreto 5626/2005. Essa situação se torna ainda mais complexa quando o professor de português precisa ensinar a leitura e a escrita por meio dos gêneros textuais, exigindo estratégias específicas de ensino de uma segunda língua, conforme será discutido mais adiante.

Uma criança ouvinte tem a capacidade de aprender de forma espontânea e sem dificuldades a língua falada em seu ambiente, o que é considerado o método ideal de aquisição linguística. A audição desempenha um papel crucial nesse processo, permitindo a interação e a comunicação precoce com o ambiente social, especialmente com os pais. Essa habilidade auditiva facilita o acesso a um fluxo constante de informações, possibilitando o crescimento contínuo do conhecimento e o enriquecimento de seu pensamento. Da mesma forma, as crianças surdas possuem a capacidade inata de adquirir, de forma espontânea e sem dificuldades, a língua de sinais, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades oferecidas pelas línguas faladas por pessoas ouvintes.

Segundo Emmorey (2001), as línguas de sinais são línguas naturais, completas e complexas, desempenhando funções linguísticas fundamentais para os surdos, assim como as línguas faladas desempenham para os ouvintes. Igualmente Stokoe (1960) corrobora a língua de sinais como uma língua natural, assim como outras formas de comunicação linguística e defende seu *status* de língua legítima na modalidade sinalizada. É por meio da língua de sinais que a criança surda pode se comunicar de maneira plena e sem restrições, expressando suas ideias com toda a complexidade e enriquecendo seu pensamento em níveis comparáveis aos das crianças ouvintes (Sánchez, 1990).

Por ser uma língua de modalidade visuoespacial que utiliza sinais, expressões faciais e corporais para a interação comunicativa, diferentemente das línguas orais, a língua de sinais não apresenta barreiras na aquisição por parte dos indivíduos surdos, uma vez que eles podem aprendê-la de maneira fluente, sem a necessidade de adaptações, estratégias ou recursos específicos. Portanto, a língua de sinais deve ser adquirida como a primeira língua (L1) servindo como base sobre a qual, segundo Slomsky (2012), poderão ser estabelecidas uma ou várias línguas adicionais. De acordo com essa asserção, tendo o surdo estabelecido sua base linguística na língua de sinais, poderá ser exposto a um processo de ensino do português como segunda língua na modalidade escrita (L2). Essa abordagem reconhece a importância da língua de sinais como base primordial para o desenvolvimento linguístico e busca proporcionar ao estudante surdo a competência em português escrita como uma habilidade complementar (Quadros, 1997).

A aprendizagem do português como segunda língua exibe características semelhantes aos processos de aquisição de outros idiomas. Estas características abrangem variações individuais tanto em relação ao grau de êxito alcançado quanto ao próprio processo, nas estratégias empregadas pelos estudantes e nos objetivos estabelecidos. Essa variabilidade é comumente observada e pode ser influenciada por fatores como a experiência prévia do aprendiz na língua materna, a motivação para aprender o português e as oportunidades de prática na língua-alvo (Quadros, 2006). A compreensão dessas variações individuais na aquisição do português como segunda língua é de suma importância para o planejamento e a implementação de estratégias de ensino e aprendizagem eficazes.

No processo de aquisição de uma segunda língua, as crianças surdas atravessam estágios de interlíngua, caracterizados por uma progressão sistemática do sistema linguístico, em que ocorre a transição da língua de sinais, como primeira língua, em direção à língua alvo, o português. Esses estágios não são aleatórios, mas sim governados por regras e hipóteses que delimitam a manifestação de uma nova língua (Brochado, 2003). Tal fato ressalta a importância de o professor de português estar adequadamente habilitado para promover o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do português como segunda língua para estudantes surdos. Sobre a relação de ensino-aprendizagem Zabala (1998) menciona que:

No mundo do ensino, e certamente em muitos outros âmbitos, às vezes a análise muito precisa num aspecto concreto, à margem do contexto mais amplo e do conjunto de outros aspectos que o rodeiam, leva a adotar discursos e opções descontextualizados, pouco fundamentados desde um ponto de vista global e com pouca potencialidade como instrumento de compreensão e análise da realidade a que se referem. Para explicar tal aspecto com um ditado bem conhecido: às vezes as árvores não nos deixam ver a floresta. (Zabala, 1998, p.10)

A metáfora da floresta, quando aplicada ao contexto do ensino do português como segunda língua para estudantes surdos, sugere uma abordagem científica mais abrangente. Concentrar-se exclusivamente nas dificuldades de aprendizagem desses estudantes limita a perspectiva do professor a uma análise fragmentada, impedindo-o de enxergar a “floresta” em sua totalidade, ou seja, as vastas possibilidades de aprendizagem que os surdos possuem.

Assim, faz-se necessária uma análise mais aprofundada no que diz respeito à configuração da estrutura curricular na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, bem como de suas bases teóricas subjacentes. Ademais, é de suma importância investigar a proposta curricular atualmente adotada em âmbito nacional e sua relevância no contexto do ensino de português como segunda língua para surdos. Estas são as questões a serem exploradas a seguir.

1.2 Currículo escolar e diretrizes para o trabalho com estudantes surdos

Estabelecendo um paralelo entre a escola e um aeroporto, as salas de aula podem ser comparadas a aeronaves e os educadores a pilotos, cuja responsabilidade é conduzir seus estudantes – os passageiros – a um destino educacional. Neste cenário, o currículo desempenha um papel semelhante a um plano de voo, definindo o ponto de partida da jornada escolar, o percurso pedagógico e a meta educacional desejada. De fato, o plano de voo e o currículo escolar compartilham semelhanças significativas em termos de estrutura e funcionalidade. Se, por um lado, o plano de voo deve seguir as normas de tráfego aéreo, protocolos de segurança e restrições operacionais, por outro, o currículo escolar deve obedecer às regulamentações educacionais, diretrizes curriculares e padrões educacionais.

Além disso, tanto o plano de voo quanto o currículo podem ser ajustados e adaptados conforme a necessidade. O plano de voo pode sofrer influência das condições climáticas, restrições de espaço aéreo e necessidades dos passageiros. Da mesma forma, o currículo escolar deve ser suficientemente flexível para atender às necessidades dos estudantes, considerar a diversidade presente no ambiente escolar, prever “turbulências” no processo de ensino e aprendizagem e permitir que todos alcancem seu destino final.

É com base nesta perspectiva crítica que surge a necessidade de uma reflexão cuidadosa acerca da concepção do currículo e da forma como ele é delineado para as escolas da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso.

O termo “currículo” era empregado, na Roma Antiga, para se referir ao percurso profissional de um indivíduo, abrangendo os conteúdos que compunham essa trajetória, com

destaque para a organização e sequência a serem adquiridos e dominados. Sobre essa época Sacristán, destaca que:

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013, p 19).

Dessa forma, Sacristán expõe a concepção original de currículo como um plano de estudos imposto pela escola tanto aos professores quanto aos estudantes, visando direcionar e influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda através da analogia entre o ambiente escolar e o aeroportuário, pode-se estabelecer como primeira conexão no "voo" do desenvolvimento curricular, a Idade Média. Durante esse período histórico, o conceito de currículo adotou uma abordagem que ressaltava a classificação do conhecimento, conforme pontua Sacristán:

Na Idade Média, o currículo se compunha de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética), que hoje chamaríamos de disciplinas instrumentais, e do *quadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), que apresentava um caráter nitidamente mais prático. Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento que perdurou durante séculos nas universidades europeias. (Sacristán, 2013, p. 17)

Em outras palavras, a estrutura curricular no período medieval estava intrinsecamente ligada à forma como o ensino era conduzido. Os conteúdos eram selecionados e organizados em conjuntos de disciplinas para fornecer aos estudantes uma base dos conhecimentos considerados fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais.

Uma comparação entre as concepções curriculares da Idade Média e do contexto contemporâneo revela uma notável semelhança. Em ambos os períodos, o currículo exerce uma influência significativa na prática educacional, sendo a seleção, organização e classificação dos conteúdos fatores-chave na moldagem do processo de ensino e aprendizagem. A relação entre o currículo e a prática educacional ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre as diretrizes curriculares, visando proporcionar aos estudantes uma experiência educacional que seja relevante, adequada às suas necessidades e conectada com suas realidades individuais, já que essa relação regula toda a organização dos conteúdos a serem abordados no processo de ensino e aprendizagem. Corroborando essa concepção, Saviani defende que:

A noção de currículo, desde a origem da aplicação desse termo à educação escolar liga-se às ideias de controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades

segundo as finalidades da educação; ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino.” (Saviani, 2003, p.60)

O currículo, sob essa perspectiva, assume o controverso papel de ferramenta de controle e influência sobre o que é ensinado e aprendido, além de desempenhar uma função de destaque na condução do processo educacional. No entanto, de acordo com Sacristán (2010), um conceito mais abrangente de currículo transcende os limites dos conteúdos programáticos, incluindo todos os elementos e atividades que compreendem o ambiente escolar. Segundo o autor, a configuração do espaço escolar, a distribuição do tempo, a organização dos estudantes em ciclos e as normas de conduta, devem ser elementos inerentes ao currículo.

Dessa forma, a concepção de currículo, aqui discutida, vai além dos conteúdos curriculares formais, englobando também as interações sociais, as práticas pedagógicas, a cultura escolar, a estrutura institucional, enfim, todas as dimensões que configuram o ambiente escolar e influenciam a vivência educativa dos estudantes.

Outra característica do currículo, conforme destacado por Fullan (2003), é sua natureza dinâmica e de constante evolução. Sua flexibilidade e capacidade de incitar o desejo de mudanças no contexto educacional possibilita a sua adaptação às demandas em constante mutação de uma sociedade em transformação. Sob essa perspectiva, o currículo se configura como um agente impulsionador de inovações e reformas no âmbito educacional, com o objetivo de atender às demandas emergentes e garantir uma educação de excelência.

A concepção de currículo, no contexto brasileiro, está fundamentada em pesquisas como as de Silva (2003; 2007), Gomes (2007), Apple (2002), Arroyo (2007), Bobbitt (2004), Pistrak (1981), Sacristán (2000), Santomé (1995) e Moreira (1995). Esses pesquisadores sustentam que a transformação mais significativa na dinâmica do trabalho educativo ocorre por meio do currículo escolar. Neste sentido, Arroyo (2007), questiona:

Como arquitetar um currículo que dê conta do direito à formação básica plena? Que dimensões incorporar? Como ordenar, organizar essa pluralidade de dimensões e faculdades a desenvolver sem recortes, segmentações e hierarquias, mas em uma concepção de totalidade? Que função mediadora terão os conhecimentos e a cultura nessa formação humana plena e articulada?

Compreender a função do currículo no desenvolvimento acadêmico, crítico e intelectual dos estudantes implica reconhecer seu papel na formação de identidades, que são progressivamente construídas pela articulação entre as experiências vivenciadas pelos estudantes e os conteúdos estabelecidos pelos diferentes componentes curriculares (DRC/MT, 2018, p. 19).

Um marco de extrema relevância para a educação brasileira foi a reorganização curricular da Educação Básica, estabelecida pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa resolução define a BNCC como "um documento normativo que estabelece um conjunto progressivo e sistematizado de aprendizagens essenciais, reconhecidas como direito das crianças, jovens e adultos na Educação Básica" (BRASIL, 2017a, p. 3).

O Artigo 7º da referida Resolução⁵ enfatiza a abrangência da BNCC, determinando que os currículos escolares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem obrigatoriamente adotar a BNCC como referência e incluir uma parte diversificada, a ser definida pelas instituições ou redes escolares. Essa definição deve estar em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a, p. 6).

Em conformidade com essa determinação, o Estado de Mato Grosso criou, em 2018, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), devidamente aprovado pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento fundamenta-se na BNCC e no documento orientador do currículo adotado pela rede de ensino estadual, com destaque às Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs/2012), a fim de promover a inserção da diversidade regional mato-grossense e considerar os contextos locais de maneira pertinente e contextualizada. O DRC/MT destaca a natureza orientadora e articuladora dos documentos curriculares no processo educacional, enfatizando que eles não constituem, em si, o currículo. O currículo é concebido, interpretado e contextualizado com base nas dinâmicas sociais vivenciadas no ambiente escolar, conforme já discutido (DRC/MT, 2018, p. 13).

No contexto específico da Educação Especial, o DRC/MT (2018), estabelece a escola como um espaço reflexivo, onde se busca proporcionar visibilidade ao trabalho com as diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade. As práticas educacionais inclusivas

⁵ Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado.

devem ser pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos delineados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e pela BNCC. O princípio que rege a Educação Especial na perspectiva inclusiva, é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Desse modo, a escola inclusiva, de forma proativa, assume a responsabilidade de prover recursos e apoio especializado, garantindo, assim, a equidade de acesso ao conhecimento e o pleno desenvolvimento das capacidades educacionais desses estudantes.

Direcionando o foco ao estudante com surdez, o DRC/MT estabelece que para complementar o processo de escolarização desses estudantes, será disponibilizado o serviço de apoio pedagógico especializado, cuja legitimidade encontra respaldo na Resolução Normativa 001/2012 – CEE-MT.

De acordo com essa resolução, a oferta desse serviço inclui a disponibilização do tradutor/intérprete de Libras, profissional que atua em classes comuns, realizando a tradução das informações transmitidas oralmente em sala de aula para Libras e vice-versa, viabilizando o acesso dos estudantes surdos sinalizantes ao conteúdo do currículo e à participação ativa nas atividades escolares. Inclui, ainda, a disponibilização do instrutor surdo, profissional que atua tanto na sala comum quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Salas de Recursos Multifuncional⁶ (SRM), para o ensino de estudantes surdos não sinalizantes. No contexto do AEE, o atendimento deve contemplar o ensino de Libras⁷, o ensino em Libras⁸ e o ensino do português⁹. Sobre a relevância do AEE, Almeida Souza (2014, p.31) pontua que:

O Atendimento Educacional Especializado promove o acesso dos estudantes com surdez ao conhecimento escolar em duas línguas (LIBRAS e Português) a participação ativa nas aulas e o desenvolvimento do seu potencial cognitivo, afetivo, social e linguístico, com os colegas do ensino comum, tendo como prática pedagógica a união do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com o professor da sala de aula para a construção da elaboração do plano e atividades que visam ao desenvolvimento de atividades complementares para os estudantes com surdez.

⁶ A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço escolar destinado a fornecer atendimento personalizado a alunos com necessidades educacionais especiais. Nela, profissionais especializados adaptam/flexibilizam o ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

⁷ O ensino de Libras refere-se ao ensino da língua por um instrutor surdo.

⁸ O ensino em Libras refere-se ao ensino dos conteúdos ministrados em sala diretamente em Libras por um professor bilingue.

⁹ O ensino do português refere-se ao ensino da modalidade escrita do português por um professor do AEE fluente em Libras.

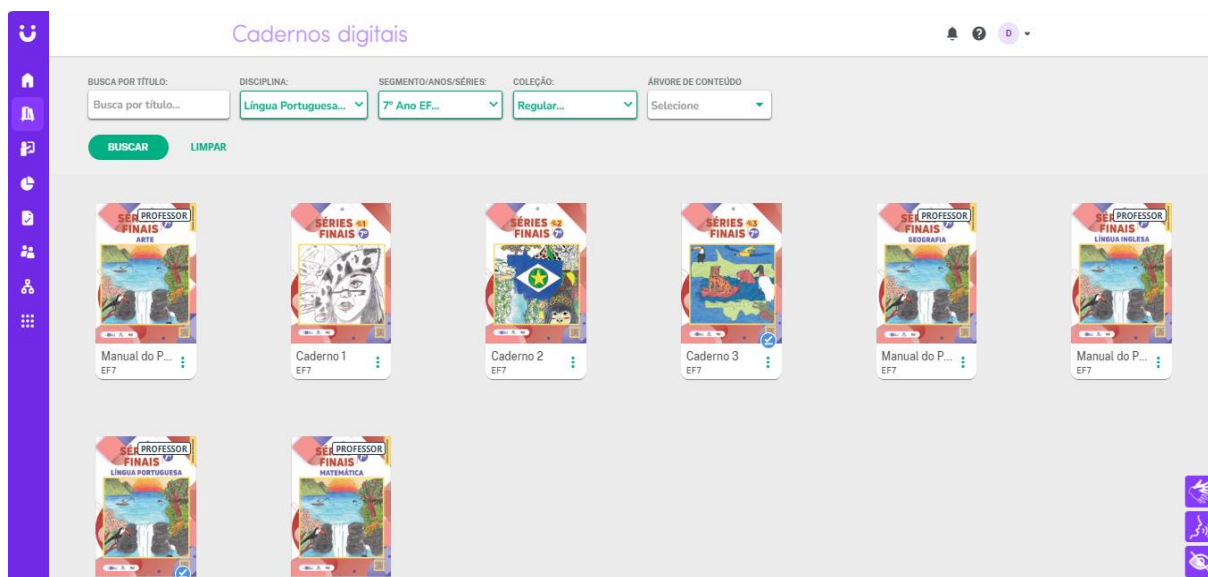
O DRC/MT foi o ponto de partida de uma série de medidas destinadas a reformular a estrutura curricular na rede estadual de ensino de Mato Grosso, a partir de 2018. Uma destas medidas se materializou com a promulgação do Decreto nº 1497 em 2022, estabelecendo o Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do estado de Mato Grosso. Este programa tem por objetivo aprimorar a qualidade dos indicadores educacionais na região. A meta estabelecida, por intermédio deste decreto, é posicionar o estado de Mato Grosso entre os dez melhores do país no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até o ano de 2026, e entre os cinco melhores até 2032.

No Art. 2 do referido decreto¹⁰, é definido que o monitoramento do desenvolvimento da educação estadual será realizado mediante o acompanhamento de indicadores oficiais de abrangência estadual e nacional, como o IDEB, a taxa de alfabetização e a taxa de abandono. Para alcançar as metas, delinearam-se norteadores estratégicos que se fundamentam em seis pilares essenciais, dos quais destaca-se o impacto educacional, que objetiva assegurar uma educação de excelência para todos os estudantes do estado de Mato Grosso, em todas as etapas de ensino. O pilar do impacto educacional se encontra intrinsecamente relacionado com sete políticas públicas, entre as quais encontra-se a Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino.

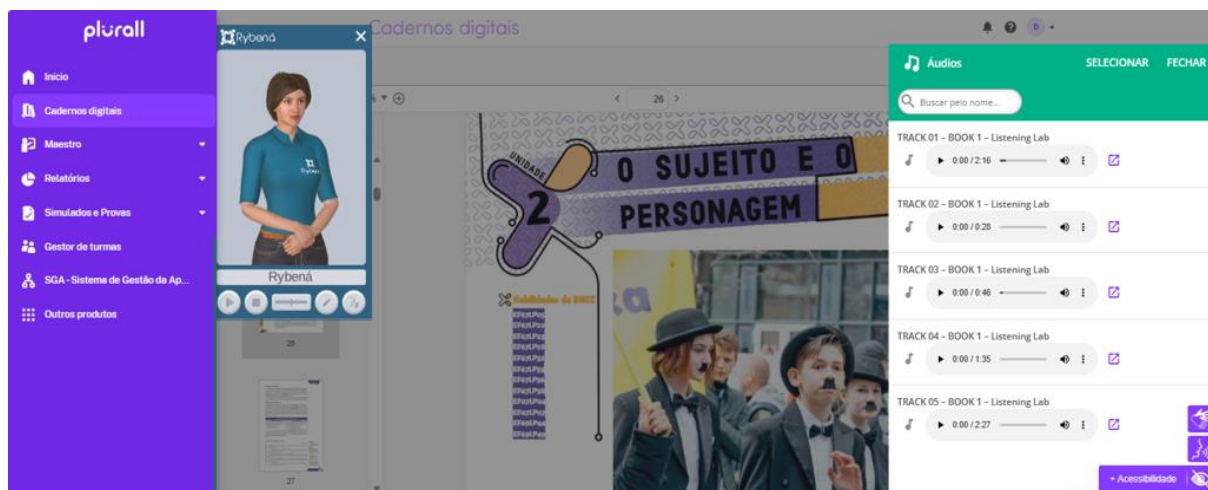
O sistema estruturado de ensino constitui uma abordagem educacional que visa prover uma estrutura e organização claramente definidas para o processo de aprendizagem. Esse sistema envolve a integração de múltiplos elementos pedagógicos, incluindo currículo, materiais didáticos, metodologias de ensino, avaliações e suporte aos professores, com a finalidade de assegurar uma experiência educacional coesa e uniforme para os estudantes (OLIVEIRA, 2008).

O material didático adotado pelo Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso é fornecido em formato impresso pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), e em formato digital, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponível na plataforma *Plurall* (Figura 1). A plataforma digital disponibiliza o acesso aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, complementados por recursos visuais, como vídeos e atividades diversas, que podem ser explorados tanto pelos estudantes quanto pelos professores para o enriquecimento das aulas (Figura 2).

¹⁰ Art. 2º O monitoramento do desenvolvimento da educação estadual ocorrerá por meio do acompanhamento dos seguintes indicadores oficiais de âmbito nacional e estadual: I - IDEB (Ensino Fundamental I, fundamental II e Ensino Médio); II - Taxa de Alfabetização; e, III - Taxa de Abandono.

Figura 2 - Apostilas dos componentes curriculares

Fonte: AVA da Plataforma *Plurall*

Figura 3 – Apostila, 7º ano, 1º bim. Capítulo 2 com recursos de acessibilidade (Libras e áudio) em destaque

Fonte: AVA da Plataforma *Plurall*.

Com a publicação do Decreto 5.626 de 2005, foi oficializada a obrigatoriedade do ensino do português na modalidade escrita como segunda língua para os estudantes surdos. Para atender a essa demanda, é imprescindível estabelecer uma estrutura curricular específica para o ensino do português como segunda língua para pessoas surdas.

A necessidade de estabelecer essa organização curricular é reforçada por diversos marcos adicionais, como por exemplo a inserção das escolas e classes bilíngues de surdos no Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n.º 13.005 (BRASIL, 2014), que reflete o reconhecimento institucional da importância do ensino bilíngue para a comunidade surda.

Podemos destacar também a atuação da Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) que desempenha um papel essencial na implementação de políticas educacionais voltadas ao ensino bilíngue para a comunidade surda. Seu objetivo é impulsionar a pesquisa e promover a formação especializada em educação bilíngue para surdos, visando melhorar as práticas pedagógicas e garantir uma educação inclusiva e de alta qualidade. Uma das principais metas da DIPEBS é estabelecer e viabilizar escolas bilíngues, onde a Libras é a língua de instrução, criando, assim, um ambiente linguístico e culturalmente adequado às necessidades dos estudantes surdos, fomentando o desenvolvimento pleno de suas habilidades acadêmicas e sociais. Através dessas ações, a DIPEBS busca efetivar um modelo de educação bilíngue que respeite a identidade linguística e cultural dos surdos, promovendo assim a inclusão e a valorização da diversidade no atual contexto educacional brasileiro.

Portanto, à luz das bases legais e das iniciativas promovidas pelas instituições competentes, apresenta-se como premente a necessidade de se estabelecer uma abordagem curricular adequada e eficaz, que assegure o pleno desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes surdos no que tange à aquisição e domínio do português escrito, com vistas a promover sua plena participação na sociedade e no âmbito educacional. Os estudantes surdos têm o inalienável direito de adquirir o domínio do português escrito, livre de quaisquer simplificações ou reduções, através de um currículo adequado que incorpore uma abordagem visual especializada.

Um importante avanço nas políticas educacionais e linguísticas foi registrado no ano de 2021, quando o MEC divulgou a Proposta Curricular para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. A proposta foi concebida com base nas diretrizes pedagógicas nacionais estabelecidas pela BNCC e no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), e adaptada para atender às singularidades linguísticas dos estudantes surdos, o que resultou na criação do Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS). Essa base teórica proporciona o arcabouço adequado para o ensino do português escrito, considerando as particularidades dos estudantes surdos e o contexto educacional do Brasil.

Assim, pautada por tais diretrizes e fundamentos, a proposta curricular em questão adota uma abordagem metodológica visual, visando potencializar o ensino de Português Escrito como Segunda Língua (PSLS) para estudantes surdos. Com enfoque na valorização da língua de sinais e na promoção de uma educação inclusiva, a proposta constitui-se uma referência fundamental

na estruturação dos conteúdos e práticas pedagógicas voltadas a efetiva inclusão linguística e educacional da comunidade surda no sistema de ensino brasileiro.

O QREPS compreende uma organização curricular anual para a Educação Básica e uma organização semestral para o Ensino Superior, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da Libras como disciplina, além da oferta do ensino do português escrita ministrada em Língua de Sinais. Essa abordagem visa atender às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, permitindo-lhes uma formação educacional completa e inclusiva. O público-alvo dessa proposta curricular compreende, estudantes surdos e com deficiência auditiva sinalizante¹¹, estudantes surdos com altas habilidades¹² e estudantes surdocegos¹³ (MEC, 2021, p. 13).

Dessa forma, o QREPS pode ser implementado em diferentes contextos educacionais, tais como escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos e no atendimento educacional especializado de escolas inclusivas. Tal abrangência visa proporcionar uma educação adequada e inclusiva aos estudantes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e promovendo sua participação plena no ambiente educacional. A metodologia de ensino, as estratégias pedagógicas, a avaliação de aprendizagem – todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos ocorre por meio de uma abordagem visual e bilíngue, sustentada por perspectivas contextualizadas, interculturais e contrastivas.

“A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gênero textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português” (Nascimento, 2021, p. 23)

Em virtude da condição física que restringe seu acesso à modalidade oral do português, o estudante surdo deverá ser exposto à modalidade escrita através de estratégias de leitura visual

¹¹ São aqueles que, devido à perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, expressando sua cultura principalmente por meio da língua de sinais.

¹² São estudantes surdos que apresentam habilidades extraordinárias em uma ou mais áreas do conhecimento.

¹³ São indivíduos que possuem diferentes graus de perda sensorial, tanto de visão como de audição, total ou parcial, simultaneamente. Eles integram o público da educação bilíngue de surdos e se comunicam principalmente por meio da Libras ou da Libras tátil.

que viabilizem a capacidade desses estudantes em acessar e interpretar informações por meio de elementos visuais, que não dependam exclusivamente do som ou da fala. Em relação às estratégias de leitura, Nascimento (2021) destaca que:

[...] ler e sinalizar ao mesmo tempo compromete a estrutura de uma das línguas, uma vez que a estrutura do português é diferente da estrutura da Libras. É possível, entretanto, a presença da leitura visual e da sinalização de forma consecutiva, nunca simultânea” (Nascimento, 2021, p. 24).

Por conseguinte, para assegurar a efetividade do processo de aprendizado do português como segunda língua para estudantes surdos, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma base sólida na língua de sinais, haja vista que essa competência linguística favorece a assimilação e compreensão dos elementos e estruturas do português escrito. Outro aspecto de significativa relevância presente na proposta curricular diz respeito à modalidade oral do português:

Conteúdos que dizem respeito à sonoridade do português, como é o caso de tonicidade da sílaba, que leva à classificação das palavras em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; regras de acentuação gráfica e divisão silábica, propriamente ditas, que possuem regras intrinsecamente baseadas em questões sonoras não são incluídos na proposta curricular para o ensino de português escrito para estudantes surdos (Nascimento, 2021, p. 24).

Apesar da falta de relevância dos conteúdos relacionados à modalidade oral do português para estudantes surdos, deve-se conceder-lhes direito de adquirir a consciência dos sons presentes nas representações visuais dos textos trabalhados em sala de aula. Isso implica proporcionar-lhes a oportunidade de compreensão de que os sons são produzidos por objetos, pessoas e animais, e que constituem elementos característicos das línguas orais (Nascimento, 2021).

De acordo com as considerações de Geraldi (1987, p. 42), o ensino do português não se resume à mera delimitação de “quando ensinar”, “o que ensinar” e “para que ensinar” o conteúdo linguístico. A compreensão da concepção de linguagem adotada assume um caráter preponderante. Segundo o autor, três concepções distintas de linguagem podem ser identificadas: (1) a linguagem como expressão do pensamento, enfatizando que a linguagem constitui um veículo para a exteriorização dos pensamentos e ideias individuais; (2) a linguagem como instrumento de comunicação, isto é, um meio para transmitir informações e estabelecer a comunicação entre os indivíduos e (3) a linguagem como interação, destacando a relevância do contexto na compreensão mútua.

Compreender essas concepções de linguagem é de suma importância para o ensino do português, pois influencia diretamente na abordagem pedagógica adotada na proposta

curricular. Faraco (1987) complementa essa reflexão defendendo a erradicação de práticas prejudiciais presentes no ensino tradicional de português, como a praga da leitura não compreensiva, caracterizada por uma abordagem mecânica, sem clareza e sem compreensão das entrelinhas; a praga da seleção de textos chatos, desvinculados da realidade, da cultura dos surdos e dos interesses dos leitores; a praga das redações-tortura, que consiste em obrigar os estudantes a escreverem sobre temas desconhecidos ou desinteressantes; a praga da escolha de conteúdos inúteis, caracterizados pelo ensino da teoria gramatical; a praga das estratégias inadequadas, como a correção excessiva de textos pelos estudantes ou o estudo descontextualizado da ortografia; e a praga da literatura-biografia, que se concentra na memorização de dados biográficos de autores e suas obras.

Concomitantemente à crítica a essas práticas negativas, Faraco (1987) enfatiza a necessidade de uma abordagem mais positiva e reflexiva, como a utilização de textos compreensíveis, autênticos e interculturais, em consonância com os interesses dos estudantes para fomentar o prazer pela leitura e escrita. Adicionalmente, recomenda o ensino da língua em sua totalidade, não se limitando à gramática, mediante a adoção de uma sequência lógica de conteúdo. Ressalta, também, a importância de compreender a estrutura linguística como um todo e incentivar a apreciação do teor das obras literárias.

No que se refere ao ensino de Português como Segunda Língua para Surdos, o QREPS propõe o desenvolvimento de quatro habilidades: (1) leitura, (2) escrita, (3) tradução e (4) sinalização. Nesta abordagem estudantes surdos são instigados a cultivar sua habilidade de leitura tanto na Libras quanto no português escrito, ao mesmo tempo que exercitam a escrita em ambas as línguas. Adicionalmente, eles aprendem a identificar as diferenças e semelhanças linguísticas entre as duas línguas e a realizar traduções entre ela com fluência e precisão.

O ensino deve levar os estudantes a desenvolver as COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS que foram incluídas nesta proposta curricular como competências específicas, ou seja, como habilidades, as quais contemplam: COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA ou GRAMATICAL (lexical, gramatical, semântica e ortográfica); COMPETÊNCIA TEXTUAL (gêneros textuais); COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA (discursiva, funcional, metafórica, argumentativa); COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA (marcadores linguísticos de relações sociais, interacionista e dialógica), COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA (capacidade mental para gerir e implementar as demais competências comunicativas), CULTURAL (intercultural, multicultural, sociocultural) (Nascimento, 2021, p. 28).

Essa proposta curricular prioriza a leitura e a escrita como fundamentais no processo de ensino, contemplando uma variedade de gêneros textuais, especialmente os literários. Seguindo as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o ensino de Português como Segunda Língua para Surdos é estruturado em vários níveis de proficiência, do básico ao

avançado, adaptados ao QREPS. Essa adaptação considera o nível de competência em português, reconhecida como segunda língua para os estudantes surdos na Educação Básica.

O QREPS propõe a subdivisão dos níveis de proficiência em Português como Segunda Língua para Surdos da seguinte forma:

a. Níveis Alpha (α) 1, Alpha (α) 2 e Alpha (α) 3: referem-se ao estágio de desenvolvimento da linguagem do APRENDIZ EXPLORADOR, onde os estudantes surdos da educação infantil têm seus primeiros contatos com a língua de sinais e o português escrito.

b. Níveis A1 a A5: correspondem aos estágios do APRENDIZ INICIANTE, abrangendo a introdução à leitura e escrita, avançando gradualmente para uma maior autonomia na produção escrita.

c. Níveis B1 a B4: representam o APRENDIZ BÁSICO, focando no aprimoramento da leitura e escrita, com acesso a textos variados e práticas mais autônomas.

d. Níveis C1 a C3: dizem respeito ao APRENDIZ INDEPENDENTE, em que os estudantes no Ensino Médio são capazes de ler e escrever de forma independente.

e. Níveis D1 a D5: correspondem ao APRENDIZ PROFICIENTE, com diferentes níveis de domínio linguístico, desde autônomos até de especialistas. (QREPS, 2021, p. 34).

Nesse contexto, a formulação de um planejamento pedagógico eficaz assume um caráter indispensável para o êxito no processo educacional dos estudantes surdos. Isso inclui a seleção criteriosa de textos adequados aos propósitos educativos, atividades compatíveis com os objetivos almejados e uma metodologia coerente com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Tal premissa ressalta o papel do educador como mediador ativo do processo de aprendizagem, contribuindo de forma significativa para o êxito da experiência educacional dos estudantes surdos no que concerne ao domínio do português escrita e ao cultivo do apreço pela leitura.

Com base nas considerações apresentadas, fica evidente que o professor de Português precisa atender às exigências culturais e linguísticas do estudante surdo. Especificamente no contexto do Estado de Mato Grosso, para garantir o acesso do estudante surdo ao currículo proposto e ao material didático do sistema estruturado de ensino, é crucial que o professor aborde o ensino desse currículo a partir das diretrizes do QREPS, ou seja, adotando uma abordagem visual de ensino.

A reflexão sobre essa temática é de suma importância, considerando que, de acordo com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso (CAS-MT), há atualmente cerca de 587 estudantes surdos matriculados na Educação Básica da rede estadual, dos quais cerca de 63 estão matriculados na escola de modalidade bilíngue. Com base nesses dados quantitativos, pode-se inferir que a maioria dos surdos do Estado de Mato Grosso frequenta salas de aula regulares, contando com o apoio pedagógico do especializado do intérprete de Libras e, muitas vezes, as aulas de português nesses ambientes acabam sendo ministradas na perspectiva dos ouvintes. Diante da necessidade de uma abordagem mais abrangente no ensino de português para surdos, se analisará, a seguir, como o letramento visual, associado ao ensino dos gêneros textuais, pode se configurar como uma alternativa promissora no contexto do ensino de português como segunda língua para estudantes surdos

1.3 - Gêneros textuais e letramento visual: uma possibilidade metodológica

O planejamento de uma viagem inclui a necessidade de se estabelecer uma rota adequada para se alcançar o destino almejado. No contexto do ensino do português como segunda língua para surdos, a definição de um objetivo claro é fundamental, uma vez que este poderá direcionar o processo de aprendizagem a um destino específico. Um dos objetivos do ensino do português para surdos é o desenvolvimento da leitura e escrita em português por meio da compreensão dos gêneros textuais (Alves, Damásio e Ferreira, 2010). Para alcançar esse objetivo, é necessário seguir um plano de ensino estruturado, em que as estratégias pedagógicas funcionem como placas de sinalização, facilitando a condução das práticas de ensino e a chegada ao destino final no processo educacional.

A tomada de decisões conscientes e acertadas constitui outro aspecto fundamental para uma viagem bem-sucedida. Nessa perspectiva, as possibilidades de sucesso de um educador tendem a ser maiores quando suas escolhas evidenciam um envolvimento ativo no processo educacional, bem como uma atenta consideração pelas características, necessidades individuais, saberes e conhecimentos de seus estudantes (Freire, 1996). Consequentemente, para promover uma aprendizagem mais significativa, relevante e eficaz do português para surdos, é preciso levar em consideração as particularidades desses estudantes.

Em conformidade com isso, a BNCC estabelece que o ensino do componente curricular de Português deve proporcionar aos estudantes experiências que ampliem seu nível de

letramento, capacitando-os para uma participação ativa em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. Sobre as práticas sociais de leitura e escrita, a BNCC destaca que estas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 66). Isso reforça a premissa de que o ensino de português deve proporcionar aos estudantes conhecimentos que vão além da utilização dos gêneros tradicionalmente consagrados pela escola¹⁴, contemplando os novos letramentos, com ênfase naqueles inerentes à cultura digital¹⁵.

Outro aspecto enfatizado pela BNCC diz respeito à inclusão da diversidade cultural no ensino do português, o que pressupõe um ensino que contemple a perspectiva do estudante surdo, conforme disposto na Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece as distintas particularidades linguísticas e culturais do surdo. Logo, o processo de ensino do português para estudantes surdos, deverá considerar essas características, incluindo o ensino e a utilização da literatura surda. Sobre a relevância da literatura surda para as comunidades surdas, Piovesan ressalta:

Consideramos de fundamental importância tanto as produções que circulam na chamada literatura surda quanto a produção literária que, apesar de não traçar nenhuma fronteira com temas centrais para as comunidades surdas, utiliza-se da língua de sinais como elemento principal para a construção do efeito estético em performances literárias. Ressaltamos que ambas as formas de produção são de extrema importância para a valorização e inclusão da cultura, identidade e características próprias das comunidades surdas e dos surdos brasileiros. (Bartolomei, 2021, p. 30)

A partir dessa contextualização, torna-se evidente que o ensino do português para surdos deve ter como foco o processo de letramento e, ao mesmo tempo, prever o respeito e a promoção da diversidade cultural dessa comunidade (Fernandes, 2006). Além disso, a abordagem do letramento sob uma perspectiva visual, como destacado por Nascimento *et al.* (2021), desempenha um papel preponderante na aprendizagem bem-sucedida do português na sua modalidade escrita, considerada como segunda língua, pelos estudantes surdos.

¹⁴ Alguns dos gêneros tradicionalmente ensinados na escola incluem artigo de opinião, o conto, a charge, a reportagem e a entrevista.

¹⁵ A cultura digital pode ser definida como o conjunto de práticas, hábitos e modos de interação social que se desenvolvem com base nas ferramentas e recursos de tecnologia digital, incluindo a internet e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), (Kenski, 2018).

Para uma compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem do português como segunda língua pelos estudantes surdos, serão abordados, a seguir, os conceitos de letramento e letramento visual.

Segundo Soares (2009), o termo letramento foi introduzido ao léxico do português para designar um fenômeno que carecia, à época, de uma terminologia específica¹⁶. Tfouni (1988), também apresentou a definição de letramento e estabeleceu a distinção entre letramento e alfabetização. Com o passar do tempo, tanto o termo como sua definição apareceram nas obras de vários outros autores (Kleiman, 1995; Soares, 2003; Britto, 2005; Rojo, 2009). Para Soares, a definição de letramento é:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 44).

Conforme enfatizado pela autora, o letramento não se limita à mera aquisição da leitura e escrita, mas também abrange a competência de aplicar essas habilidades em interações sociais diversas. Implica o uso da leitura e escrita para múltiplos propósitos, como a leitura de obras literárias, jornais, revistas, a elaboração de documentos formais, o preenchimento de formulários, a comunicação via *e-mails*, bem como a habilidade de extrair informações de catálogos, *websites*, bulas de medicamentos, entre outras possíveis aplicações que o indivíduo possa realizar ao apropriar-se dessa habilidade. Soares corrobora essa premissa ao mencionar que

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua "propriedade". (Soares, 2009, p. 39)

A autora defende a existência de uma clara distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Ela argumenta que, a alfabetização representa a fase inicial e fundamental do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. O letramento, por sua vez, é definido como a fase subsequente de desenvolvimento das competências de leitura e escrita, manifestando-se nas práticas sociais que envolvem a aplicação dessas habilidades. Essa diferenciação desempenha um papel fundamental na compreensão aprofundada do processo de ensino do português para estudantes surdos.

¹⁶ No Brasil, o termo apareceu pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de May Kato, publicado em 1986. Contudo, apesar de utilizar o termo “letramento” em sua obra, a autora não forneceu uma definição precisa para tal conceito.

Fernandes (2006) destaca um aspecto de suma relevância a ser considerado no processo de letramento de estudantes surdos:

Em seu processo de letramento ele passará de uma língua não-alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominada como a de 'leitores não alfabetizados' (Fernandes, 2006, p. 8)

Essa abordagem do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para estudantes surdos, pautada na perspectiva do letramento, desdobra-se em outras perspectivas relevantes, incluindo o princípio amplamente reconhecido de que os estudantes aprendem em estilos e ritmos diferentes e apresentam interesses distintos (Gardner, 1983). Isso denota a necessidade de o professor compreender as diversas necessidades dos estudantes, considerando suas diferentes formas de aprender, diferentes ritmos de desenvolvimento e diferentes interesses.

A aprendizagem dos estudantes surdos bem como sua interação se desenvolve predominantemente por meio de experiências visuais, uma vez que a visão se configura como a principal via de acesso ao ambiente circundante. Nesse contexto, a literatura científica aponta evidências que indicam que indivíduos surdos proficientes em língua de sinais apresentam um aumento na visão periférica, bem como habilidades ampliadas no processamento espacial, além de uma maior capacidade para a interpretação de informações visuais (Lane; Pillard; Hedberg, 2011).

Em relação ao papel preponderante desempenhado pela experiência visual para os surdos, Campello salienta:

"Não ouvir" possui uma relevância profunda no contexto do conjunto de significados e sentidos. Os sujeitos surdos, em sua interação com o mundo, não ignoram a presença do som, mesmo que não o captem através do órgão dos sentidos apropriado para essa função. Pelo contrário, eles desenvolvem estratégias para lidar com os indícios visuais do som, interpretando esses sinais com base no contexto em que se encontram (Campello, 2008, p. 75).

Strobel (2015) corrobora essa concepção ao enfatizar que o primeiro elemento distintivo da cultura surda consiste na experiência visual, por meio da qual os sujeitos surdos interpretam o mundo de forma singular, resultando em reflexões profundas sobre suas subjetividades.

À luz dessas considerações, torna-se relevante uma reflexão sobre a viabilidade da implementação de uma proposta de ensino que favoreça a experiência visual no processo educacional dos estudantes surdos. No que concerne à natureza visual da percepção dos surdos que os distinguem dos ouvintes, Rosado e Taveira ressaltam que:

A visualidade, centrada no olho (aspecto sensório-fisiológico) e no olhar (aspecto interpretativo-cultural), é contrastada com a sonoridade da comunicação oral, onde a emissão de ondas sonoras é capturada pelo ouvido e, dessa forma, é realizada a distinção sensorial entre o modo ouvinte e o modo surdo de ser (Rosado; Taveira, 2022, p. 40).

Segundo as autoras, essa natureza visual dos surdos justifica a prática do estímulo visual no processo de ensino, tornando-o mais acessível aos estudantes surdos. Por isso, o presente estudo enfatiza o letramento visual como um letramento complementar no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos. Quanto ao letramento visual, Johnston (2020) pontua que o termo foi originalmente cunhado na década de 1960 por John Debes, para sustentar a tese de que ser letrado envolvia muito mais que a mera compreensão de palavras e texto. Segundo Debes, o significado e o conhecimento eram construídos por meio de múltiplos modos de representação, o que inclui o uso de imagens não apenas como um meio de ilustrar e entreter, mas também como instrumentos para a construção de significado.

A compreensão de gêneros textuais apresentada no presente estudo está alinhada à perspectiva de Marcuschi (2008), que os conceitua da seguinte forma:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Por isso, reitera-se que no contexto do estudante surdo, o ensino do português a partir dos gêneros textuais adquire maior relevância quando associada a um processo de letramento complementar fundamentado na comunicação visual. Sobre esse letramento, Rosado e Taveira adotam a seguinte postura:

“Defendemos, portanto, que um conjunto de letramentos complementares se torna urgente e necessário, em especial aquele relativo aos artefatos visuais e suas variadas linguagens: do cinema (fílmica), da fotografia (fotográfica), da infografia, do desenho, da pintura, entre outras.” (Rosado; Taveira, 2022, p. 51)

Assim, o letramento visual se apresenta como um letramento complementar que contempla a experiência visual do estudante surdo, o que torna fundamental a compreensão

desse conceito que também pode ser denominado alfabetização visual¹⁷, ou *visual literacy* em inglês.

A importância do papel desempenhado pela experiência visual no cotidiano humano pode ser justificada pela inata tendência à comunicação visual no processamento de informações. Desde as representações visuais pré-históricas até a era da imprensa, a comunicação humana tem consistentemente empregado a linguagem visual como meio de transmissão de pensamentos, sentimentos e significados, como evidenciado pelos desenhos rudimentares encontrados em cavernas.

Na atualidade, observa-se igualmente que a maioria das pessoas procura realizar representações visuais como forma de comunicação. Deste modo, a comunicação ou linguagem visual constitui um elemento de interação diária que é empregada ativamente na realização de atividades cotidianas. Tão natural é a linguagem visual que, muitas vezes, se apresenta de forma contínua e ubíqua permitindo interpretações espontâneas, com mínimo esforço cognitivo.

De acordo com Daniels (2018), a linguagem visual pode ser definida como:

uma forma de comunicação que não se utiliza da audição, da escrita ou de gestos. Ao excluir palavras faladas e sinalizadas, a linguagem visual depende de marcas, formas, design, cores e formatos para transmitir mensagens. Pictogramas, hieróglifos e ideogramas são exemplos simples de linguagem visual. Sinais e símbolos para trens, aeronaves, ônibus, banheiros, restaurantes e outros são formas de comunicação visual facilmente compreensíveis que não dependem da língua falada ou escrita para serem compreendidas. (Daniels, 2018, p.2)

Com base nessa contextualização, pode-se argumentar que a linguagem ou comunicação visual deveria constituir-se um elemento inerente ao ensino escolar, prescindindo da necessidade de extensas pesquisas quanto à sua eficácia. Tal proposição se embasa na constatação de que a comunicação visual, além de refletir o contexto contemporâneo corriqueiro, possui o potencial de otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Daniels (2018), a habilidade na utilização da linguagem visual resulta no letramento visual, que, segundo a autora, envolve a habilidade de executar três ações distintas. (1) Decodificar, que pressupõe a capacidade de compreender comunicações feitas por meio de representações visuais, (2) imaginar, ou seja, criar, interpretar e manipular modelos mentais de imagens visuais e (3) decodificar, que diz respeito à capacidade de expressar pensamentos e ideias através da criação de elementos visuais (Daniels, 2018, p. 2).

¹⁷ Embora sejam conceitualmente diferentes os termos “letramento” e “alfabetização”, conforme já explicitado, quando se trata de “letramento visual” e “alfabetização visual”, estes termos são, de acordo Lebedeff (2017, p. 22-23), considerados intercambiáveis.

Um termo similar, alfabetismo visual, é apresentado por Dondis (2007), com a seguinte definição:

O alfabetismo visual implica compreensão e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade. A realização disso exige ultrapassar os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas programadas para a tomada de decisões visuais em uma base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e gostos individuais (Dondis, 2007, p. 227).

Aprofundando essa definição, Santaella (2012) apresenta o conceito de alfabetização visual da seguinte forma:

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, (...) Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 13).

Conforme pontuado pelas autoras, é importante ressaltar que o letramento ou alfabetização visual compreende a aquisição de técnicas e habilidades voltadas para a interpretação de artefatos visuais. Essas habilidades precisam ser adquiridas da mesma forma que se aprendem outras categorias de linguagem, como, por exemplo, a linguagem do cinema (fílmica), a da fotografia (fotográfica) e da pintura, entre outras. (Rosado; Taveira, 2022)

Considerando que a linguagem visual precisa ser aprendida, isto significa que há uma estrutura na combinação dos elementos visuais que compõem a sintaxe visual, conforme esclarece Dondis (2007):

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras (Dondis, 2007, p.18).

Com isso, a autora ressalta que a sintaxe visual não se trata de um processo automático ou espontâneo, mas sim de uma habilidade a ser adquirida. Para adquirir essa habilidade, pode-se adotar uma abordagem sistematizada que capacite o observador a desenvolve-la por meio de uma linguagem visual, habilitando-o a decompor uma imagem em partes distintas. Isso não apenas auxilia na compreensão de cada parte da imagem de forma separada, mas também contribui para uma compreensão mais profunda do processo de decodificação que ocorre quando se observa a imagem como um todo.

Ao fracionar a imagem em partes distintas, torna-se possível uma compreensão mais aprofundada de seu significado geral. Este processo contribui para a assimilação da informação

visual e impulsiona a apropriação da sintaxe visual, visando a construção de significados e o desenvolvimento de uma habilidade refinada de leitura visual. O resultado final é a capacidade do indivíduo de compreender profundamente as significações presentes nas imagens, tornando-o a uma pessoa letrada visualmente.

Cabe ressaltar que a leitura de imagens não adere estritamente à estrutura linear de um texto escrito, embora compartilhe algumas semelhanças. Em contexto educacional, particularmente nas etapas iniciais, nas aulas de português e literatura, os estudantes aprendem a distinguir as partes de um texto escrito, como letras, palavras, frases e parágrafos, assim como suas categorias gramaticais, como sujeito e predicado, verbo, substantivo, adjetivo e advérbio. Em outras palavras, desenvolvemos nossa compreensão da estrutura da gramática textual. De maneira análoga, é possível desenvolver uma compreensão da estrutura e dos elementos presentes em imagens, tais como composição visual, uso de cores, objetos e suas interrelações, as diversas superfícies, como papel, tela, vidro e monitores. Esse processo de leitura é fundamentado na observação cuidadosa dos elementos constituintes, atividades, variações e relações.

Quando se identifica e se atribui nomes aos elementos visuais presentes em uma imagem, é possível adquirir uma compreensão mais abrangente do conjunto de percepções, sensações e sentimentos vivenciados ao contemplá-la em sua totalidade (Rosado e Taveira, 2022).

No entanto, a fim de alcançar um entendimento aprofundado das informações visuais que permita designar uma pessoa como letrada visualmente, Dondis (2007) enfatiza que:

É preciso que haja uma grande familiaridade com os elementos visuais. Precisamos conhecê-los “de cor” (...) seu reconhecimento ou sua utilização deve alcançar a nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente, para que o acesso até eles sejam praticamente automáticos. (Dondis, 2007, p.228)

A presente contextualização acerca do letramento visual tem como objetivo enfatizar sua relevância como um processo de letramento complementar na organização do ensino dos gêneros textuais, tendo por base o material didático estruturado de ensino que atualmente compõe a proposta curricular vigente do estado de Mato Grosso para as escolas da rede pública de ensino.

A proposta deste trabalho é fomentar a inserção do letramento visual nas atividades delineadas no material estruturado destinado ao componente curricular de Português para o 7º Ano do Ensino Fundamental. Desse modo, busca-se a aprendizagem dos gêneros textuais por

parte dos estudantes surdos, proporcionando-lhes uma compreensão mais profunda do conteúdo, alinhando-se às diretrizes curriculares vigentes. O uso do letramento visual no ensino dos gêneros textuais surge como uma estratégia promissora para atender as necessidades específicas dos estudantes surdos, ao mesmo tempo que enriquece o processo de aprendizagem para os demais estudantes ouvintes.

No contexto da utilização dos gêneros textuais, é amplamente reconhecido que estes se manifestam em quantidade praticamente infinita (Marcuschi, 2008; Rojo; Barbosa, 2015), sendo influenciados por fatores temporais, traços culturais e objetivos sociais específicos. Nesse sentido, a tentativa de uma abordagem exaustiva de todos os gêneros textuais existentes no ambiente escolar se revelaria uma expectativa irrealista aos objetivos e ao tempo de condução do presente estudo. Em conformidade com isso, na formulação da proposta curricular voltada para o ensino do componente de Português na Educação Básica, destaca-se a necessidade de priorizar uma quantidade específica de tipos textuais (BNCC, 2018).

Essa seleção estratégica busca otimizar os recursos educacionais e aprofundar a compreensão dos estudantes em relação a gêneros textuais específicos. Deve-se ressaltar que, sem menosprezar a importância dos textos usados em outras situações comunicativas, é essencial que as atividades educacionais no ensino de português envolvam textos que representem como a linguagem é utilizada em contextos sociais e possibilitem a participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BNCC, 2018). Assim, fica evidente que o ensino do português no contexto escolar deve ser fundamentado na seleção de gêneros textuais com base em suas características e usos, visando estimular a reflexão crítica.

Quanto aos estudantes surdos, ressalta-se a importância do acesso e da aprendizagem do português escrita, uma vez que esta se estabelece como o canal fundamental de comunicação entre a comunidade surda e a sociedade em geral, abrangendo tanto indivíduos surdos quanto ouvintes¹⁸. O domínio do português escrita por parte dos surdos é essencial para estabelecer uma comunicação eficaz nos diversos setores da sociedade. No entanto, de acordo com Fernandes (2006) a aquisição dessa competência linguística pode ser influenciada pela abordagem metodológica adotada pela instituição educacional e pelas interações comunicativas diárias, que demandam a produção de vários tipos textuais como parte integrante do processo comunicativo com outros membros da sociedade.

¹⁸ Segundo Strobel a noção de comunidade surda inclui não só surdos, mas também ouvintes.

Outro ponto fundamental a ser enfatizado é que, se os estudantes surdos aprendem principalmente através da experiência visual, torna-se imperativo que os educadores utilizem artefatos visuais em suas aulas para efetivamente viabilizar o letramento visual. Nesse cenário, assume um caráter preponderante a necessidade de os professores de português, que atendem estudantes surdos dedicar especial atenção ao enriquecimento visual em suas atividades voltadas ao ensino dos gêneros textuais.

No que se refere aos artefatos visuais propostos por Luckner, Bowen & Carter (2001) para enriquecimento visual, destaca-se a possibilidade de incorporar nas atividades o uso de fotografias, imagens, desenhos, listas com a distribuição de tarefas rotineiras, logotipos e ícones, cartões sequenciais de atividades, linha do tempo, bem como um quadro de avisos e uma agenda semanal visualmente acessível.

Além disso, segundo Lebedeff, os recursos visuais apresentados em formato de vídeo constituem-se artefatos visuais de grande impacto. Suas pesquisas sobre o letramento visual na educação de surdos, abordam ainda a aplicação de outras estratégias de enriquecimento visual. Estas incluem a utilização de gráficos em formato de árvore (equivalentes aos mapas mentais), gráficos em forma de teia (equivalentes aos mapas conceituais), tabelas para a comparação de informações, diagramas que fornecem uma representação visual dos principais elementos de uma narrativa e histórias em quadrinhos, que apresentam uma combinação de elementos textuais e visuais. Esses artefatos visuais possibilitam o desenvolvimento de estratégias visuais específicas de origem na cultura e na experiência surda, inserindo, assim, a leitura e a escrita no contexto particular vivenciado pelos surdos, conforme delineado por Lebedeff (2010).

Portanto, ao viabilizar a experiência visual, por meio do enriquecimento visual incorporado no planejamento e na implementação das atividades, aliada à medidas que assegurem a acessibilidade linguística ao estudante surdo, quer por meio da presença do tradutor intérprete de Língua de Sinais (TILS) em ambientes educacionais inclusivos, quer pelo uso da Libras como língua de instrução por parte do professor regente, são requisitos essenciais no processo educacional do estudante surdo, conforme corroborado por Taveira e Rosado:

[...] a visualidade nos espaços escolares com estudantes surdos apresenta, pelo menos, duas vertentes que podem potencializar-se através de uma interação mútua: (1) o uso da língua de sinais, um ato linguístico essencialmente visual mobilizado pelo instrumento corpo, e (2) o uso de categorias/artefatos visuais tais como imagens fotográficas, pinturas manuais, gráficos matemáticos, infográficos, tabelas, mapas mentais e conceituais, desenhos, maquetes 3D, esculturas e filmes (Taveira; Rosado, 2022, p. 48):

Frente a essa consideração, torna-se evidente que no contexto educacional do estudante surdo, a presença de artefatos visuais na organização de informações e, consequentemente, na prática pedagógica, deve ser uma prioridade. No entanto, de acordo com Taveira e Rosado, existe uma carência de enriquecimento visual no âmbito escolar, atribuída à falta de letramento visual entre os educadores e à baixa qualidade dos artefatos visuais comumente utilizados em sala de aula. Essa problemática é assim definida por esses pesquisadores: “encontramos em sala de aula figuras malfeitas, infantilizadas, de baixa qualidade e outras tantas banais, de cunho claramente mercadológico, no material didático oferecido aos estudantes.” (Taveira; Rosado, 2022 p. 42)

Portanto, é primordial que o educador que atua no ensino do português para estudantes surdos adote o perfil de professor visual. Sobre a definição de professor visual, Daniels pontua que “professores que se esforçam para aumentar seu conhecimento e aplicar estratégias de ensino que aumentem a alfabetização visual dos estudantes, ou seja, sua habilidade de decodificar, imaginar e criar imagens visuais, são professores visuais” (Daniels, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva, pode-se definir o professor visual como aquele que possui a habilidade de potencializar a aprendizagem de todos os estudantes por meio de práticas visuais eficazes de ensino. O professor visual compreende que esse enfoque nas abordagens visuais ativa de maneira mais abrangente as áreas cerebrais dos estudantes, em comparação com métodos estritamente verbais ou orais. Ele acompanha o progresso dos estudantes na representação visual de seu aprendizado e serve de exemplo ao compartilhar e utilizar suas próprias representações visuais. Em resumo, ele estimula ativamente os estudantes a combinar imagens e texto para compartilhar ideias de forma mais expressiva (Daniels, 2018).

A aplicação dessas práticas no contexto da sala de aula é demonstrada de forma ativa e encontra respaldo na pesquisa conduzida por Daniels (2018). Todos os referenciais citados nesta seção do presente trabalho sustentam a premissa de que a inclusão sistemática de elementos visuais no currículo pelos educadores, pode promover uma interação mais significativa com os materiais. Esse enfoque possibilita que os estudantes surdos desenvolvam habilidades de conceituação visual, que, por sua vez, fortalecem sua capacidade de retenção de conteúdo e, em última instância, aprimoram seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto específico, esta pesquisa se propõe a aplicar e avaliar a eficácia dos princípios do letramento visual no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos. Para alcançar esse objetivo, será desenvolvido um guia de atividades educacionais contendo os mesmos gêneros textuais presentes no material didático utilizados nas turmas do 7º ano do

Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Mato Grosso. A proposta visa oferecer alternativas para o ensino de gêneros textuais, destacando a aplicação sistemática dos princípios do letramento visual. A pesquisa incluirá uma análise detalhada dos gêneros textuais que comporão o referido guia educacional.

Capítulo 2 – Metodologia

As pessoas surdas percebem, interpretam e interagem com o mundo principalmente por meio de suas experiências visuais, bem como pontua Skliar (2013), “A surdez é uma experiência visual. Isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2013, p. 28). Isso sublinha a necessidade de que os materiais didáticos e pedagógicos sejam elaborados considerando essa perspectiva, a fim de assegurar uma educação eficaz e inclusiva para os estudantes surdos.

Portanto, compreende-se que alcançar avanços no ensino do português para surdos requer não apenas a valorização da língua de sinais, mas também a utilização de práticas de letramento e letramento visual como elementos indissociáveis. No entanto, no atual contexto educacional, observa-se uma disparidade entre o currículo proposto pelo MEC para o ensino do português como segunda língua para surdos e sua efetiva implementação nas instituições educacionais.

Com base nestas considerações, este trabalho consiste em uma pesquisa de natureza aplicada que de acordo com Nascimento (2016):

é dedicada à geração de conhecimento para solução de problemas específicos, é dirigida à busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular. (Nascimento, 2016, p.).

Na etapa inicial deste trabalho, foi delineado o problema de pesquisa, o qual consiste em investigar a presença do letramento visual no material didático de Português utilizado para o ensino de gêneros textuais para estudantes surdos na Educação Básica. Para a geração de conhecimento, realizou-se uma pesquisa abrangente incluindo publicações acadêmicas, livros e outros materiais científicos, com o intuito de identificar estudos que abordassem temas relacionados (1) ao processo educacional de estudantes surdos e possíveis implicações para o ensino de português, (2) o currículo escolar e as diretrizes para o ensino de estudantes surdos e (3) possibilidades metodológicas por meio de gêneros textuais e letramento visual.

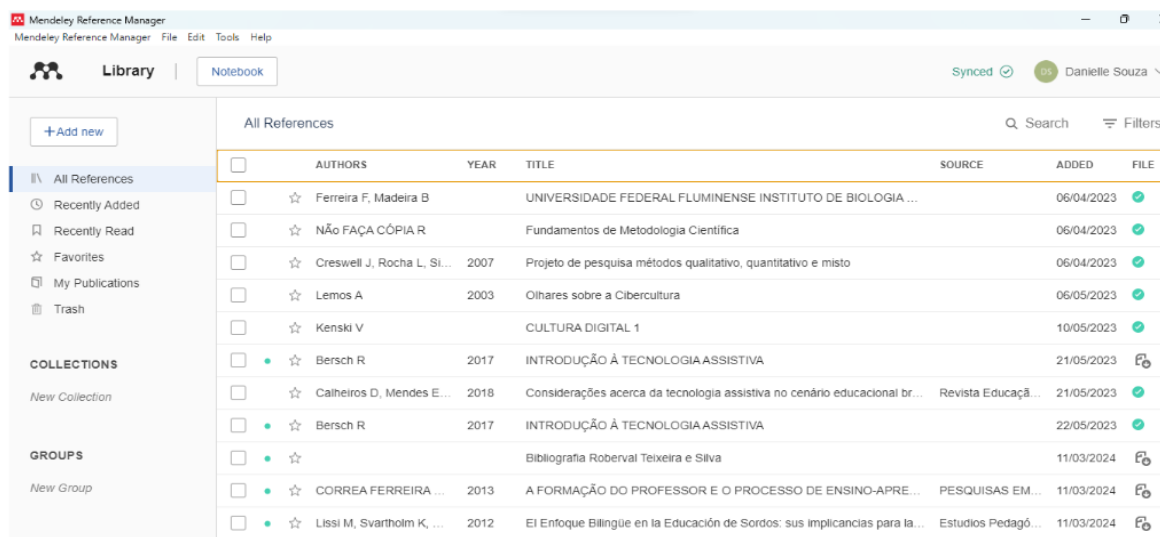
A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva metodológica de Creswell (2007), que defende o uso sistemático e consistente da literatura científica, alinhando-se às suposições de aprendizagem dos participantes e às particularidades do estudo em questão. Para direcionar o levantamento bibliográfico, foi utilizado um sistema de busca com as seguintes palavras-chave: educação de surdos, currículo, letramento visual,

gêneros textuais no ensino do português e ensino do português como segunda língua para surdos.

Para o levantamento de referencial teórico, foram exploradas bases de dados de renome internacional, como o *Scielo*, *Eric* e o *Scopus*, que proporcionam acesso a uma vasta gama de periódicos científicos. Também foram consultadas plataformas acadêmicas especializadas, como a Sucupira e a Capes, que oferecem uma extensa coleção de teses, dissertações e outros documentos acadêmicos. Além disso, foram consultados os acervos físicos e digitais da biblioteca da UFMT, para uma busca mais abrangente por literatura pertinente que pudesse fornecer o embasamento tanto teórico quanto metodológico para esta pesquisa.

Após a identificação das principais referências pertinentes ao problema da pesquisa, procedeu-se à seleção das obras diretamente relacionadas ao problema de pesquisa em questão. Assim, o arcabouço teórico selecionado foi registrado e organizado utilizando o Mendeley (Figura 4), um software que permite a importação e o gerenciamento de referências bibliográficas. Essa ferramenta facilita também a categorização por temas, autores, ou projetos de pesquisa, proporcionando recursos, tais como realce de texto, anotações e resumo do conteúdo.

Figura 4 - Página inicial do Mendeley



Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se, porém, que o levantamento bibliográfico não foi exaustivo, sendo influenciado por fatores como a vasta gama de literatura existente nesse campo específico,

limitações de tempo e recursos, e, principalmente, a pertinência do material aos objetivos da pesquisa.

Quanto ao objetivo da pesquisa, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, conforme definição de Gil (1991):

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 1991, p. 42).

Portanto, a presente pesquisa objetiva descrever com precisão a importância do letramento visual na compreensão de conceitos no processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais para estudantes surdos.

Quanto ao procedimento utilizado, a pesquisa é experimental, conforme definido por Gil (2001):

A pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo Gil (2001, p. 48).

Com essa finalidade, foram selecionados quatro gêneros textuais e suas atividades correspondentes do material didático do 7º Ano do Ensino Fundamental, visando avaliar a aplicabilidade do letramento visual. A partir dos resultados dessa análise, foi elaborada uma sequência de atividades destinada a proporcionar aos estudantes surdos um domínio mais aprofundado dos gêneros textuais por meio do letramento visual.

Para favorecer a experiência visual do estudante surdo, a proposta metodológica deste trabalho consiste na criação de quatro sequências didáticas que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser definidas como conjuntos de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual.

O uso de sequências didáticas no trabalho com gêneros textuais possibilita ao estudante compreender os gêneros textuais presentes no contexto escolar e social, bem como suas funções comunicativas, características e estilos de escrita. Isso permite que os estudantes alcancem um domínio mais aprofundado de diferentes situações comunicativas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Sendo assim, foram criadas quatro unidades didáticas com uma série ordenada e articulada de atividades voltadas aos estudantes surdos, baseada em quatro gêneros textuais retirados do material didático e utilizando como técnica o letramento visual.

Consequentemente, foram desenvolvidas quatro unidades didáticas, baseadas em quatro gêneros textuais extraídos do material didático, contendo uma série ordenada e articulada de atividades utilizando como técnica o letramento visual.

O letramento visual, também denominado alfabetização visual ou *visual literacy* em inglês, é conceituado por Santaella (2012) da seguinte maneira:

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, (...) Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p. 13).

Para o estudante surdo, a presença do letramento visual no processo de ensino e aprendizagem do português reveste-se de grande importância para a assimilação dos conceitos, pois a visualidade proporciona ao aluno surdo a capacidade de “gravar, copiar, visualizar, ler com os olhos ou arquivar a sua imagem, o seu referente, a sua representação através da imagem visual” (Campello, 2008, p. 94).

Capítulo 3 – Análise dos gêneros textuais

A delimitação do escopo para a análise do material didático foi realizada identificando, na rede estadual de ensino de Mato Grosso, o ano com o maior contingente de estudantes surdos matriculados durante o período de 2023. Após consulta ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso (CAS/MT), constatou-se que o 7º ano do ensino fundamental apresentava a maior concentração desses estudantes.

O material didático de Português da coleção do Sistema Maxi de Ensino para o 7º ano do Ensino Fundamental está composto de quatro apostilas, entregues aos estudantes a cada início de bimestre. Para contemplar cada bimestre, um texto de cada apostila foi escolhido, resultando na seleção de quatro gêneros textuais diferentes. O objetivo dessa análise é proporcionar um conjunto de dados para investigar a presença do letramento visual no referido material. Os textos selecionados incluem “Maio”, uma autobiografia escrita por Lima Barreto; “Jovens cuidam de hortas na quarentena”, uma notícia publicada no Jornal Joca; “Bicicleta na Rua”, uma propaganda que retrata uma ação publicitária desenvolvida no ano de 2013; e “Serões de Dona Benta”, um mito escrito por Monteiro Lobato. A Tabela 1 apresenta os gêneros textuais selecionados.

Tabela 1 - Gêneros textuais selecionados para a análise

1. Autobiografia: Maio
2. Notícias: Jovens cuidam de hortas na quarentena
3. Propaganda: Bicicleta na rua
4. Mito: Serões de Dona Benta

Fonte: Elaborado pela autora

Para analisar a estrutura e o estilo dos textos, a abordagem foi embasada nos estudos de Bechara (2009) e Travaglia (2018). Em relação à análise da presença do letramento visual nos textos selecionados, foram consultadas as pesquisas de Daniels (2018), Lebedeff (2017), Dondis (2007), Santaella (2012) e Rosado e Taveira (2022). Esses pesquisadores destacam a importância do letramento visual no ensino de aprendizes visuais, enfatizando que, especialmente no caso de estudantes surdos, torna-se ainda mais importante enriquecer o objeto

de conhecimento com recursos visuais, como imagens, símbolos, gráficos e outros recursos visuais para facilitar a compreensão.

A análise do material foi conduzida com base em seis critérios, sendo o primeiro a identificação da tipologia textual. Segundo Travaglia (2018), “o tipo de texto é identificado e caracteriza-se por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar, constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes” (Travaglia, 2018, p. 1341). Dessa forma, os textos foram analisados e categorizados como descritivos, dissertativos, injuntivos, narrativos, argumentativos, preditivos, humorístico ou lírico.

O segundo critério envolveu a identificação do gênero textual. Conforme Travaglia (2018) destaca, “os gêneros textuais são reconhecidos e distintos por sua função social específica, que corresponde a uma demanda comunicativa de uma determinada comunidade ou esfera social.” Portanto, realizou-se uma análise das características próprias de cada gênero textual, visando discernir sua função social e, conseqüentemente, classificá-lo de acordo com sua nomenclatura.

O terceiro e o quarto critérios dizem respeito à observação do emprego da linguagem verbal e não verbal no texto analisado. A linguagem verbal é caracterizada pelo uso de palavras, tanto na forma oral quanto na escrita. Por sua vez, a linguagem não verbal faz uso de recursos comunicativos que não se utilizam de palavras para transmitir uma mensagem, abarcando uma variedade de sinais como expressões faciais, gestos, postura corporal, uso do espaço e elementos visuais, como imagens e símbolos (Bechara, 2009).

Nos textos selecionados, realizou-se uma análise cuidadosa dos elementos presentes para determinar a proporção de linguagem verbal e não verbal. Essa avaliação levou em conta como esses elementos se combinavam para transmitir a mensagem de maneira eficaz. Os resultados dessa análise foram registrados em percentuais. No caso de completa ausência de linguagem verbal ou não verbal, a conclusão da análise foi registrada como "AUSENTE".

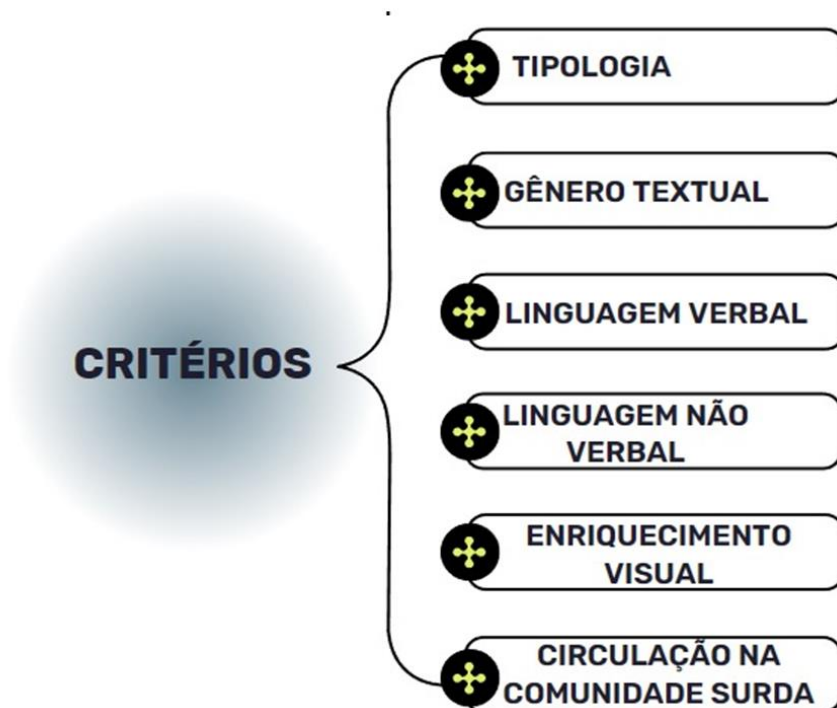
O quinto critério envolve a análise dos elementos que contribuem para o enriquecimento visual do texto. Na literatura acadêmica, podem-se encontrar sugestões para melhorar visualmente o ambiente da sala de aula (e, por conseguinte, de toda a escola). Luckner, Bowen e Carter (2001) recomendam que os professores utilizem fotografias, imagens e desenhos, listas com a distribuição de tarefas diárias, logotipos e ícones, cartões sequenciais de atividades (como uma linha do tempo), quadros de avisos e uma agenda semanal visualmente exposta.

Dessa forma, a análise proposta neste trabalho busca identificar os recursos visuais presentes no texto e avaliar como esses recursos contribuem para a organização das informações e a expressão dos conteúdos.

O sexto critério envolveu a verificação da circulação do texto dentro da comunidade surda. Para isso, a pesquisadora fundamentou-se em sua experiência como professora de português para estudantes surdos. Os textos selecionados para análise foram utilizados na preparação das aulas desses estudantes. Como parte da rotina de trabalho da Equipe do Atendimento Pedagógico CAS/MT, realizam-se discussões com professores surdos acerca da circulação de determinados gêneros textuais na comunidade surda. São examinadas tanto a receptividade do texto pelo surdo quanto as estratégias que promovem o entendimento do estudante surdo para um determinado gênero textual. Os resultados dessas discussões foram incorporados à análise deste critério.

Além disso, pesquisas científicas sobre o letramento na comunidade surda (Alves, 2020; Miranda, 2020; Rosado e Taveira, 2020) foram utilizadas como referencial teórico para esta análise. Essas pesquisas constataram que a escrita mantém sua relevância em situações específicas, tais como atas de reuniões, abaixo-assinados, cartazes informativos, panfletos de eventos sociais e até mesmo em discussões sobre artigos de revistas ou jornais que sejam pertinentes para a comunidade surda (Menezes, 2007, p. 72).

Dessa forma, para registrar os resultados da análise deste critério, a presença do gênero como meio de circulação na comunidade surda será indicada pela letra (X), enquanto a ausência será representada por um traço (-). Abaixo, é apresentada um diagrama contendo os critérios que foram objeto de análise.

Figura 5 - Diagrama com os critérios utilizados para à análise dos gêneros textuais

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados desta análise fundamentaram a elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino dos gêneros textuais. Partindo do conceito de letramento visual, reconhecido como um complemento crucial no ensino de estudantes surdos, essas estratégias visam promover uma abordagem educacional mais inclusiva e eficaz, destacando a importância da experiência visual no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

Conforme anteriormente discutido com base nos estudos de Fernandes (2006) e Soares (2009), o uso de gêneros textuais é imprescindível para o ensino do português para surdos.¹⁹ Nascimento (2021) ressalta a importância do uso dos gêneros textuais no ensino de PSLS, afirmando que:

O ensino de PSLS parte da oferta de inputs visuais, a saber, textos autênticos, de diferentes gêneros textuais; nunca se parte do léxico isolado e/ou descontextualizado. Para o efetivo ensino, é preciso oferecer o maior número possível de textos, de diferentes gêneros textuais e literários para serem explorados pela leitura visual dos estudantes, tomando-se os textos escritos em português como fonte. (Nascimento *et al.*, 2021, p. 30)

¹⁹ Veja o tópico 1.3 - Gêneros Textuais e Letramento Visual: Uma Possibilidade Metodológica.

Diante da importância do uso dos gêneros textuais no processo de letramento do estudante surdo, esta etapa da pesquisa é dedicada à análise de quatro gêneros textuais, um ponto crucial nos desdobramentos deste estudo sobre o ensino de gêneros textuais a partir do letramento visual para estudantes surdos.

Ao examinar a presença ou ausência de elementos visuais nos textos do material didático, busca-se compreender se os objetos de conhecimento e a apresentação do material contemplam o uso de estratégias visuais, porque, de acordo com a proposta curricular do MEC para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos, a visualidade,

implica registrar que a língua de ensino é visual, o conteúdo é visual, o texto é visual, a leitura é visual, a metodologia a ser empregada para o ensino de PLSLS deverá ser VISUAL, com base em um currículo VISUAL passível de ser ministrado em LÍNGUA DE SINAIS para os estudantes essencialmente visuais. Assim, também, as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual (Nascimento et al., 2021, p. 21).

Essa proposta se destaca por seu potencial de influenciar positivamente a aprendizagem dos estudantes surdos ao considerar suas especificidades, visto que são, em grande parte, aprendizagens visuais (MEC, 2021).

Para isso, foram selecionados quatro gêneros textuais da Coleção Didática do Sistema Maxi de Ensino, parte integrante do Sistema Estruturado de Ensino do Estado de Mato Grosso, para o 7º ano²⁰ do Ensino Fundamental. Essa seleção visa oferecer a base de dados para a análise dos elementos visuais presentes nos gêneros textuais do referido material.

²⁰ Este material, de acesso exclusivo e restrito, está disponível apenas para professores da rede estadual de ensino mediante login e senha pessoal.

3.1 - Análise do texto “Maio”

Figura 6 - Texto Maio

Texto 1

Maio

Lima Barreto

Estamos em maio, o mês das flores, o mês sagrado pela poesia. Não é sem emoção que o vejo entrar. [...] Nasci sob o seu signo, a treze, e creio que em sexta-feira; e, por isso, também à emoção que o mês sagrado me traz, se misturam recordações da minha meninice.

Agora mesmo estou a lembrar-me que, em 1888, dias antes da **data áurea**, meu pai chegou em casa e disse-me: a lei da abolição vai passar no dia de teus anos. E de fato passou; e nós fomos esperar a assinatura no largo do Paço. [...]

Havia uma imensa multidão ansiosa, com o olhar preso às janelas do velho casarão. Afinal a lei foi assinada e, num segundo, todos aqueles milhares de pessoas o souberam. A princesa veio à janela. Foi uma **ovação**: palmas, acenos com lenços, vivas... [...]

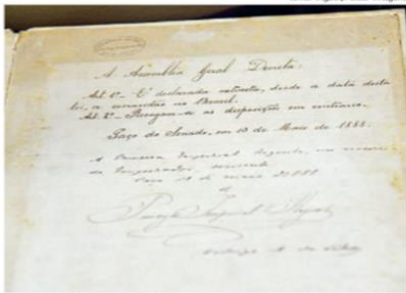
Eu tinha então 7 anos e o **cativeiro** não me impressionava. Não lhe imaginava o horror; não conhecia a sua injustiça. [...] Mas como ainda estamos longe de ser livres! Como ainda nos **enleamos** nas teias dos preconceitos, das regras e das leis! [...]

E maio volta... Há pelo ar **blandícias** e afagos; as coisas ligeiras têm mais poesia; os pássaros como que cantam melhor; o verde das encostas é mais macio; um forte **flux** de vida percorre e anima tudo...

O mês agosto e sagrado pela poesia e pela arte [...] volta; e os galhos da nossa alma que tinham sido **amputados** – os sonhos, enchem-se de brotos muito verdes, de um claro e macio verde de pelúcia, reverdecem mais uma vez, para de novo perderem as folhas, secarem, antes mesmo de chegar o **tórrido** dezembro.

E assim se faz a vida, com **desalentos** e esperanças, com recordações e saudades, com tolices e coisas sensatas [...].

BARRETO, Lima. Maio. In: BARRETO, Lima. *A crônica militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 279-283.



Cópia do Decreto da Assembleia Geral sancionado pela Princesa Isabel declarando extinta a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888. Está exposta na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Amputar
Cortar, podar.

Blandícia
Carícia.

Cativeiro
Escravidão.

Data áurea
Dia da Abolição da Escravidura.

Desalento
Desencanto.

Enlevar
Embaraçar-se, enrolar-se.

Flux
Termo em inglês para “fluxo”.

Ovação
Aplausos.

Tórrido
Seco, árido.

Fonte: Coleção do Ens. Fundamental, 7ºANO, Sistema Maxi de Ensino, Português, 2023.

O primeiro gênero textual selecionado é a autobiografia intitulada “Maio”, escrita por Lima Barreto, amplamente reconhecido como um dos mais importantes escritores do Pré-modernismo. O texto constitui uma reflexão pessoal do autor acerca de seu nascimento no mês de maio. O autor descreve a atmosfera de euforia que antecedeu a abolição da escravatura no Brasil, fornecendo detalhes vívidos sobre esse momento histórico, como a expectativa e a reação de uma imensa multidão “que com o olhar preso às janelas do velho casarão”, aguardava a princesa assinar a lei. Por ter apenas sete anos na época, ele não tinha vivenciado diretamente os horrores e injustiças da escravidão. Contudo, ele admite estar ainda impregnado pelo preconceito decorrente daquele sistema social. Utilizando uma linguagem poética e nostálgica, o autor transmite suas memórias e sentimentos associados ao mês de maio. Na conclusão, ele ressalta a importância da esperança, recordações e saudades na construção da vida, entrelaçando

elementos autobiográficos que destacam a relevância desse momento singular em sua trajetória pessoal.

Na análise desse texto, observa-se que o material do sistema estruturado de ensino adota uma abordagem centrada na compreensão das características do gênero autobiografia. Conforme Moura (2021), esse gênero é definido pela compilação dos registros biográficos de alguém e pela narrativa de sua trajetória com suas próprias palavras. Quanto à tipologia, o texto Maio apresenta uma estrutura predominantemente narrativa, voltada para a exposição e narração dos eventos que antecedem a abolição da escravatura, bem como às recordações da infância do autor, especialmente no que diz respeito ao período relacionado ao mês de seu nascimento.

Esse tipo de texto literário tem uma presença limitada na comunidade surda, sendo predominantemente abordado no contexto escolar. Muitos estudantes surdos não estão familiarizados com a função comunicativa desse tipo textual, o que decorre da ausência de associação entre a estrutura do texto Maio, conforme apresentada no material, e os textos autênticos atualmente em circulação na sociedade.

A importância desse enfoque é ressaltada pelo caderno introdutório da proposta curricular sobre o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos. O documento enfatiza a necessidade de fornecer uma ampla variedade de textos, englobando diversos gêneros textuais e literários, para uma análise minuciosa por meio da leitura visual dos estudantes, utilizando os textos escritos em português como principal fonte de referência (MEC, 2021, p. 30).

Quanto à organização do texto no material didático, observa-se que a linguagem utilizada é totalmente verbal, caracterizada pelo uso de palavras rebuscadas, o que pode dificultar a compreensão dos estudantes surdos que estão aprendendo o português como segunda língua (Quadros, 1998).

No que se refere à análise do enriquecimento visual, o material do sistema estruturado de ensino utiliza três recursos visuais distintos, conforme pode ser visto na figura 6. O primeiro consiste em uma imagem ilegível da cópia do Decreto da Assembleia Geral, sancionado pela princesa Isabel, declarando o fim da escravidão no Brasil. O segundo recurso envolve a utilização de um grande colchete ao longo de toda a margem esquerda do texto, cuja função comunicativa não é claramente definida e parece ser meramente decorativa. O terceiro recurso compreende o destaque de certas palavras em amarelo, realçando termos menos familiares aos

falantes nativos do português, cujos significados são explicados em um glossário localizado na margem direita do texto. No entanto, essas marcações e definições são insuficientes para a compreensão dos estudantes surdos, uma vez que não são acompanhadas por outros recursos visuais consistentes, como imagens e diagramas ilustrativos, que poderiam facilitar a acessibilidade linguística desse público.

Reily (2003) destaca a importância das representações visuais no ensino de estudantes surdos, salientando a necessidade dos educadores compreenderem seu potencial construtivo. Conforme destacado pela autora, a utilização dessas representações facilita a construção de conceitos e promove o desenvolvimento do pensamento conceitual, uma vez que as imagens fornecem uma estrutura visual tangível que potencializa habilidades cognitivas, contribuindo assim para uma transmissão eficaz do conhecimento e para o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes. Em outros termos, as imagens desempenham funções descritivas e lexicais repletas de potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos (Leão *et al.*, 2017).

Assim, para alcançar resultados mais efetivos no ensino do gênero autobiografia para estudantes surdos, uma sugestão seria explorá-lo antecipadamente em situações comunicativas reais. Isso pode incluir a elaboração de perfis em diários, em páginas de redes sociais ou até mesmo em formatos de vídeos em Libras. Essa estratégia permite que os estudantes surdos se familiarizem com a estrutura da autobiografia antes de serem confrontados com esse tipo de texto, especialmente dentro da complexidade desse gênero.

3.2 - Análise do texto “Jovens cuidam de hortas na quarentena”

Figura 7 - Texto “Jovens cuidam de hortas na quarentena”

Jovens cuidam de hortas na quarentena

[...]

Heloísa B., 11 anos, sempre foi fã de salsinha e cebolinha. Na quarentena, com terra e vasos que tinham em casa, ela e a mãe resolveram cultivar esses alimentos. “Gosto porque a cada dia você vê a evolução das plantas”. [...], conta Heloísa.

Por que ter uma horta?

[...]

De acordo com o biólogo Anderson Santos, da Escola de Botânica (SP), [...] muitas pessoas têm pouca conexão com a natureza. Cuidar de uma horta ajuda a criar ou retomar essa ligação. [...]

Dicas de cultivo do Anderson

Para fazer hortas em casa:

1) *Separe sementes ou alimentos que você já tenha na sua residência*

Usando sementes: a vantagem de começar uma horta com sementes é que você poderá acompanhar todas as etapas do crescimento das plantas. [...] Basta separar e plantá-las na terra.

Alimentos que já tenha em casa: itens que os seus pais ou responsáveis adquirem no mercado podem ser aproveitados na sua horta. No caso da alface e da cebolinha, por exemplo, basta cortá-las um centímetro acima do fim da raiz (peça a ajuda de um adulto para fazer isso) e plantá-las na horta. [...]

2) *Molhe a horta todos os dias*

As hortaliças que ficam em áreas externas devem ser molhadas todos os dias. [...]

Para fazer hortas dentro de apartamentos: 1) Coloque as hortaliças no lugar mais iluminado do apartamento. A maioria das plantas que usamos em hortas precisa de muita luz solar [...] 2) Não exagere na quantidade de água. [...]

Dicas gerais [...]

Adubos

Toda planta cultivada [...] precisa de três elementos básicos para sobreviver: água, luz e adubo. [...]

Dicas divertidas

- Faça plaquinhas com o nome de cada planta e coloque-as na terra ou no recipiente em que as plantas estão. [...]
- Faça uma tabela de acompanhamento das plantas. Marque o dia em que você a plantou, o dia em que a primeira folha apareceu, o dia em que fez a colheita... [...]

JORNAL JOCA. *Jovens cuidam de hortas na quarentena*. 12 ago. 2020.
Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/jovens-cuidam-de-hortas-na-quarentena/>.
Acesso em: 19 mar. 2021.

O segundo gênero textual selecionado para análise consiste em uma notícia extraída do Jornal Joca, intitulada “Jovens cuidam de hortas na quarentena”. Esta notícia destaca uma iniciativa interessante de jovens que, durante o período de quarentena, decidiram se dedicar ao cultivo de hortas. No texto, os estudantes estão investindo seu tempo nessa atividade não apenas como uma ocupação, mas também como uma oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o cultivo de alimentos. A essência dessa ação ressalta a importância de manter práticas produtivas e saudáveis mesmo em momentos desafiadores.

A proposta do material didático é que os estudantes realizem a análise do texto, visando reconhecer as características de uma notícia e identificar a subdivisão da organização dos argumentos neste texto de tipologia narrativa. Para alcançar esse objetivo, o material sugere que três partes mínimas do texto sejam exploradas com os estudantes: a apresentação da tese, a exposição dos argumentos que sustentam a tese e a conclusão.

Ao analisar a estrutura mencionada, constatou-se que o texto ressalta o cultivo de hortas não apenas como um meio de promover uma alimentação saudável, livre de agrotóxicos, mas também como uma oportunidade para o indivíduo envolvido experimentar as diversas fases do processo de aquisição de conhecimento, incluindo a observação meticulosa do desenvolvimento das plantas e o registro do ciclo de vida, desde a germinação até a colheita.

Este texto aborda um tema com o qual vários estudantes surdos de Mato Grosso estão bem familiarizados, uma vez que muitas escolas da rede estadual de ensino implementaram o projeto “Hortas Escolares”²¹, uma iniciativa da SEDUC-MT em parceria com a Secretaria de Estado de Agricultura Familiar (SEAF). Nessas unidades escolares, as hortas desempenham um papel como ferramenta pedagógica, visando promover conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao cultivo de hortaliças e plantas medicinais, além de incentivar hábitos alimentares saudáveis.

O texto 2, em sua versão original disponível no site do Jornal Joca, apresenta uma linguagem predominantemente verbal, incluindo como recurso visual apenas duas fotos dos participantes. Por outro lado, a versão encontrada no material do sistema estruturado omite qualquer elemento visual, o que desfavorece a experiência visual do estudante surdo. Assim, tendo em vista que os surdos são, em sua maioria, aprendizes visuais, torna-se imprescindível

²¹ Segundo matéria publicada no site da Seduc-MT, em 27 de janeiro de 2023, o projeto visa a implementação de hortas como uma ferramenta pedagógica para consolidação educacional que favoreça os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que resultem em autonomia para que os estudantes exerçam a cidadania, qualificação para o mercado de trabalho e protagonismo juvenil.

priorizar a experiência visual em seu processo educacional. Segundo Lebedeff (2017), “é a experiência visual que precisa basilar as propostas educacionais para os surdos”.

Em relação ao realce do texto, o título da notícia, o objetivo do cultivo da horta e os tópicos que representavam as dicas para um bom cultivo foram destacados em negrito. No entanto, não se observa a presença de quaisquer símbolos ou ícones que acompanhem essas informações, o que poderia contribuir para uma leitura visual mais acessível aos estudantes surdos. Além disso, não foram adotadas estratégias de destaque por meio do uso de cores para elementos ou palavras específicas. Apesar da subdivisão do texto por meio de dois grandes colchetes para separar os parágrafos, esse efeito aparenta não cumprir uma função comunicativa definida.

Na comunidade surda, as notícias desempenham um papel crucial, sendo a principal fonte pela qual os surdos acessam informações diversas e compreendem os eventos atuais. No entanto, quando as notícias são predominantemente verbais, os estudantes surdos que ainda não dominam o português escrito enfrentam dificuldades para interpretar o conteúdo. Nesses casos, muitas informações relevantes podem passar despercebidas, mesmo aquelas que poderiam impactá-los diretamente.

Por outro lado, quando as notícias são acompanhadas por *inputs* visuais, como imagens, gráficos ou vídeos, a compreensão se torna mais acessível. A visualização proporcionada por esses elementos visuais permite aos surdos interpretar o contexto, identificar os tópicos principais e compreender as características das notícias, ao mesmo tempo em que supre as lacunas deixadas pela linguagem escrita.

3.3 - Análise do “Ação publicitária Bicicleta na Rua”

Figura 8 - Ação publicitária Bicicleta na Rua

Reprodução/Bicicleta na rua/<https://bicicletanarua.files.wordpress.com>



Ação publicitária Bicicleta na Rua, de 2013

Fonte: Coleção do Ens. Fundamental, Anos Finais, Sistema Maxi de Ensino, 7ºANO, Português, 2023.

O terceiro gênero selecionado foi uma propaganda de uma ação publicitária intitulada “Bicicleta na Rua”. A propaganda, caracterizada como uma forma discursiva predominantemente argumentativa, tem como objetivo incentivar os receptores a aderirem a uma determinada ideia, proposta de ação ou conceito (Travaglia, 2018). Na comunidade surda, a circulação do gênero textual propaganda desempenha um papel de destaque na disseminação de informações, produtos e ideias. Estratégias visuais impactantes, acompanhadas de legendas e língua de sinais, são empregadas pela comunidade surda para permitir uma comunicação eficaz. Ao reconhecer a diversidade de experiências presentes na comunidade surda, as propagandas contribuem para a conscientização e o entendimento mútuo, facilitando a integração de diferentes formas de expressão e comunicação na sociedade.

A proposta do material estruturado é abordar com os estudantes a intencionalidade e os objetivos das propagandas. Além disso, busca-se explorar os diferentes meios de divulgação utilizados para veicular propagandas, tais como jornais, televisão, revistas impressas e digitais, *outdoors* e *websites*. O objetivo é que os estudantes sejam capazes de identificar os elementos comunicativos fundamentais, tais como o emissor (destinador), a mensagem (códigos a serem decifrados) e o receptor (destinatário) (Moura, 2021).

O gênero textual em análise tem a finalidade de persuadir o consumidor a adotar determinado comportamento, baseando-se na credibilidade do conteúdo veiculado. A frase principal, “Troque seu símbolo de *status* por um de inteligência”, propõe uma mudança de atitude em relação aos símbolos de status convencionais, incentivando a substituição por elementos que representem inteligência. A opção por uma bicicleta na rua sugere a valorização de meios de transporte mais sustentáveis e conscientes, em contraste com formas de *status* mais ostensivas, como o carro. O material do sistema estruturado de ensino espera que os estudantes identifiquem a intenção comunicativa da propaganda, começando por explorar a compreensão dos estudantes acerca do termo *status*, a fim de que compreendam a proposta da propaganda de substituir o carro, apresentado como símbolo de prestígio social, *status* pela bicicleta, apresentada como símbolo de inteligência.

Essa proposta de atividade pode ser desafiadora, pois a palavra *status* é mais comumente associada pelos surdos ao contexto das redes sociais. Portanto, seria importante ampliar o entendimento do vocabulário, considerando o contexto específico apresentado pela propaganda, onde a palavra *status* é empregada para indicar prestígio ou renome. Essa necessidade de ampliação conceitual é respaldada por Reily (2003), que destaca que as imagens desempenham funções tanto descritivas quanto lexicais, permitindo a identificação e nomeação das figuras.

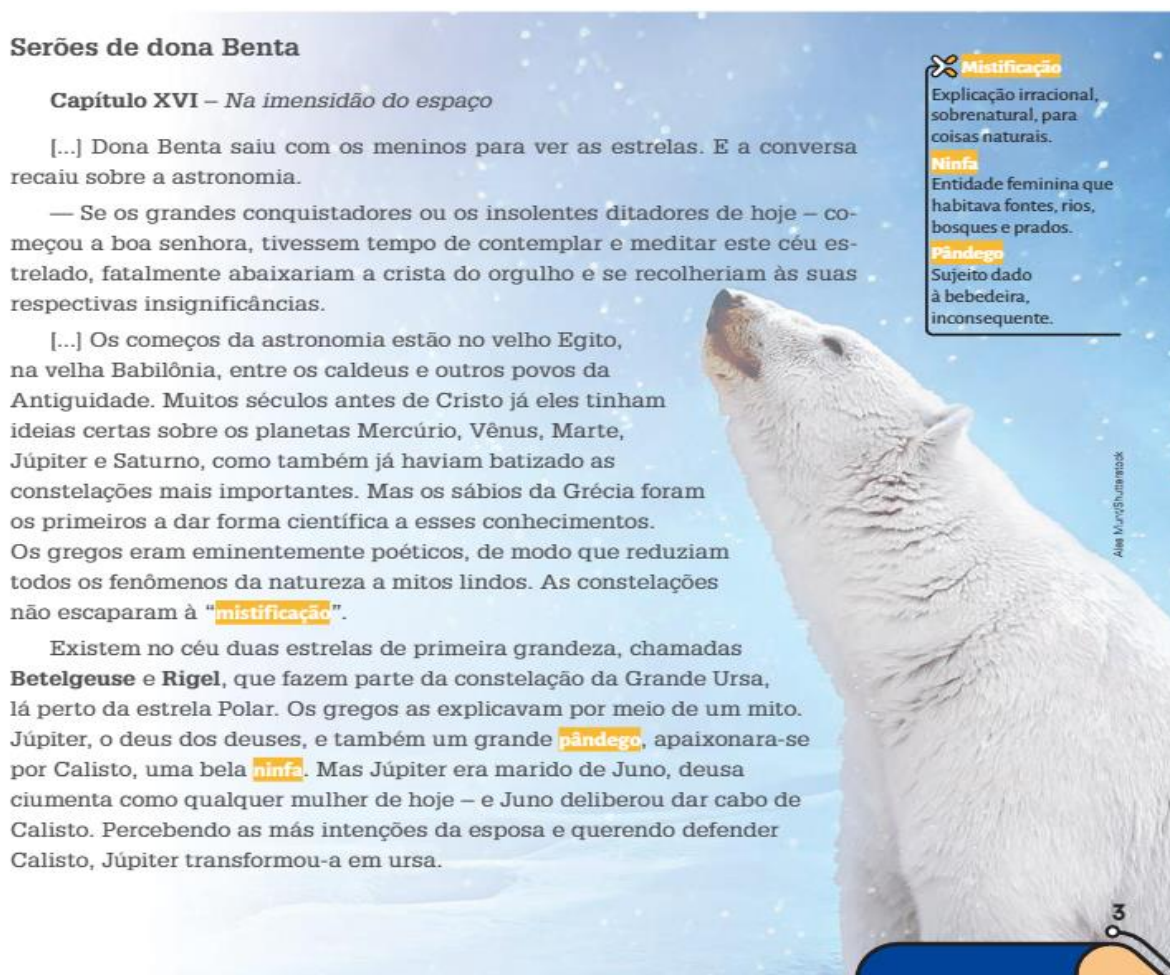
Quanto à linguagem empregada, a propaganda aqui analisada utiliza uma abordagem mista, combinando linguagem verbal com a não verbal para transmitir a mensagem, numa proporção equilibrada para cada tipo de linguagem. Essa estratégia é vantajosa para o ensino de estudantes surdos, visto que, como observado por Nery e Batista (2004), a formação de conceitos por meio de imagens contribui para um desenvolvimento cognitivo mais significativo.

Outra proposta do material estruturado em relação a essa propaganda é a análise da função do sinal de pontuação, aspas. No entanto, a disposição visual da propaganda, dificulta a identificação desse sinal de pontuação devido ao pouco contraste entre o fundo amarelo da imagem e as aspas em cor mostarda. Para os estudantes surdos, a organização visual da

informação desempenha um papel crucial, visto que o mundo é percebido principalmente pela visão, sendo o primeiro contato com a leitura conduzido por meio de imagens (Almeida Peres, 2012). Uma sugestão para uma marcação visual mais eficaz seria a adoção de um contraste de cores mais acentuado para as aspas, tornando-as mais perceptíveis para os estudantes.

3.4 - Análise do texto “Serões de dona Benta”

Figura 9 - Texto Serões de dona Benta



Serões de dona Benta

Capítulo XVI – Na imensidão do espaço

[...] Dona Benta saiu com os meninos para ver as estrelas. E a conversa recaiu sobre a astronomia.

— Se os grandes conquistadores ou os insolentes ditadores de hoje – começou a boa senhora, tivessem tempo de contemplar e meditar este céu estrelado, fatalmente abaixariam a crista do orgulho e se recolheriam às suas respectivas insignificâncias.

[...] Os começos da astronomia estão no velho Egito, na velha Babilônia, entre os caldeus e outros povos da Antiguidade. Muitos séculos antes de Cristo já eles tinham ideias certas sobre os planetas Mercúrio, Vênus, Marte, Júpiter e Saturno, como também já haviam batizado as constelações mais importantes. Mas os sábios da Grécia foram os primeiros a dar forma científica a esses conhecimentos. Os gregos eram eminentemente poéticos, de modo que reduziam todos os fenômenos da natureza a mitos lindos. As constelações não escaparam à “mistificação”.

Existem no céu duas estrelas de primeira grandeza, chamadas **Betelgeuse** e **Rigel**, que fazem parte da constelação da Grande Ursa, lá perto da estrela Polar. Os gregos as explicavam por meio de um mito. Júpiter, o deus dos deuses, e também um grande **pândego**, apaixonara-se por Calisto, uma bela **ninfa**. Mas Júpiter era marido de Juno, deusa ciumenta como qualquer mulher de hoje – e Juno deliberou dar cabo de Calisto. Percebendo as más intenções da esposa e querendo defender Calisto, Júpiter transformou-a em urso.

Mistificação
Explicação irracional, sobrenatural, para coisas naturais.

Ninfa
Entidade feminina que habitava fontes, rios, bosques e prados.

Pândego
Sujeito dado à bebedeira, inconsequente.

Alma Muniz/Shutterstock

— Ah! — exclamou Emília —, então o negócio de virar uma coisa noutra, que as fadas tanto gostam, é invenção velha — de Júpiter...

— Sim, Júpiter virou Calisto em urso: mas Juno veio a saber e encarregou **Diana**, a caçadora, de matá-la em uma de suas caçadas. Vai Júpiter e descobre a combinação (porque os deuses eram danados para adivinhar o pensamento uns dos outros) e virou a urso em estrela. Nasceu assim a Grande Ursa.

— E a Pequena Ursa?

— Um filhinho de Calisto, de nome Arcas, ficou sendo a Pequena Ursa, ao lado de sua mãe. Mas Juno percebeu a trama e, furiosíssima, **foi ter** com Oceano, o rei dos mares, ao qual pediu que nunca deixasse as duas Ursas “deitarem-se” no oceano, como fazem as outras estrelas que não ficam no rumo do **Polo**. Por esse motivo ficaram as duas coitadinhas perpetuamente grudadas no céu, sem poderem nunca regalar-se com os banhos de mar que refrescam suas companheiras.

— Então os gregos, tão inteligentes, acreditavam que as estrelas se deitam no mar?

— Poeticamente era assim. Como a terra está sempre girando, as estrelas dão a impressão de desaparecerem no oceano para reaparecerem na noite seguinte — como quem todas as noites vai para a cama. Juno condenou as Ursas a não repousarem nunca...

— Interessante o mito, vovó. Um dia precisamos estudar a tal mitologia grega. Pelo que sei dela, é das coisas mais lindas que os poetas inventaram.

— Os mitos não foram inventados pelos poetas e sim pelo povo; os poetas apenas lhes deram forma literária. Os gregos batizaram as principais estrelas e constelações. Por isso há tantas trazendo nomes de deuses e heróis gregos. Mas os gregos não podiam ir longe no estudo do céu por falta de instrumentos. O telescópio só foi inventado há uns 300 anos [...].

LOBATO, Monteiro. *Serões de dona Benta*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1997. Disponível em: <http://icesp.br/baixe-20-obras-de-monteiro-lobato/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

Diana
Deusa romana da caça (equivalente a Ártemis, deusa grega da caça).

Foi ter
Expressão que tem sentido de “foi encontrar com alguém para conversar”.

Polo
Extremo do planeta (Polo Norte ou Polo Sul).

Fonte: Coleção do Ens. Fundamental, Anos Finais, Sistema Maxi de Ensino, 7ºANO, Português, 2023.

O quarto gênero analisado é um mito intitulado “Serões de Dona Benta”. Considerado um gênero textual de tipologia narrativa, o mito é definido no dicionário contemporâneo do português como “uma narrativa fantasiosa, simbólica, geralmente com elementos sobrenaturais, transmitida pela tradição oral de um povo, retratando sua visão de mundo e aspectos da natureza humana, explicando fenômenos naturais” (Aulete, 2021).

O mito “Serões de Dona Benta” constitui um fragmento destacado da obra do renomado autor Monteiro Lobato. Nele, a personagem emblemática Dona Benta narra para seus netos Pedrinho e Narizinho, bem como para a boneca de pano Emília, percepções ancestrais acerca da observação celestial. Este acontecimento se desenrola no ambiente sereno do quintal do Sítio do Pica Pau Amarelo, sob um majestoso céu estrelado.

O material adota uma estratégia pedagógica visual ao introduzir a concepção da constelação Ursa Maior. Inicialmente, apresenta uma imagem que exhibe apenas as estrelas (figura 10), sem fornecer qualquer indicação do que representam. Em seguida, em outra

imagem, é introduzido o contorno tracejado da constelação (figura 10), elucidando que as posições das estrelas formam o desenho de uma urso. Essa abordagem facilita a compreensão da imagem da urso branca presente no texto em análise.

Figura 10 - Imagens que contextualizam o texto “Serões de Dona Benta”



Fonte: Coleção do Ens. Fundamental, Anos Finais, Sistema Maxi de Ensino, 7ºANO, Português, 2023.

No entanto, ao analisar a linguagem 100% verbal presente no gênero textual, é possível inferir que essa característica representa um obstáculo para sua circulação dentro comunidade surda. Além disso, a proposta de atividades no material do sistema estruturado de ensino é explorar os personagens principais do texto, o desfecho de um desses personagens e a realização de comparações com as informações de um vídeo explicativo sobre as percepções dos povos antigos em relação à constelação da Ursa. Contudo, verificou-se que o *link* no material digital do professor, destinado ao acesso ao vídeo sobre a constelação Ursa Maior, encontra-se inativo. Além disso, não há indicação da página de destino, tanto no material impresso quanto no digital, o que inviabiliza a realização da atividade. Por outro lado, o *link* para o vídeo sobre a constelação Ursa Menor, embora funcione, não apresenta legendas nem interpretação em Libras, prejudicando significativamente a acessibilidade linguística para os surdos.

O título do mito, “Serões de Dona Benta”, também pode representar um desafio para a compreensão do estudante surdo, visto que a palavra “Serões”, referindo-se ao período entre o jantar e a hora de dormir, pode não ser amplamente reconhecida por muitos surdos. Uma estratégia simples seria a utilização de uma atividade de quebra-gelo com *flashcards*²² contendo

²² *Flashcards* são cartões geralmente pequenos, nos quais são apresentados termos, conceitos, imagens ou perguntas de um lado, e suas respectivas definições, explicações ou respostas do outro lado (Daniels, 2018).

este e outros termos relevantes, para melhorar a compreensão visual do estudante surdo, assim como de toda a turma.

Quanto aos elementos visuais do texto, observa-se um fundo azul claro complementado por uma imagem de várias estrelas, representando um céu estrelado. Além disso, o *layout* do texto inclui a representação visual de uma grande urso. Estes elementos visuais, quando devidamente contextualizados com as imagens anteriores podem induzir o estudante surdo a realizar uma interpretação visual e a inferir que o texto discutirá o tema da constelação Ursa. Contudo, tais elementos isolados não são suficientes para garantir a compreensão do estudante surdo, sendo imprescindível a implementação de outras estratégias visuais no processo educacional. Nesse contexto, Lacerda e Caetano (2011) ressaltam:

[...] a escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos Surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético. (Lacerda; Santos; Caetano, 2011, P. 108)

Neste sentido, uma abordagem visual para trabalhar o gênero textual analisado poderia envolver a utilização de um gráfico em teia. Segundo Lebedeff (2017), o gráfico em teia é um tipo não linear de gráfico organizador, destinado a sistematizar ideias originadas a partir de um tópico central. Esse tipo de gráfico viabiliza a organização dos tópicos, facilitando a construção e compreensão coerente do texto. Especificamente no texto “Serões de Dona Benta”, uma estratégia viável seria desenvolver um gráfico em teia com personagens mitológico bem conhecidos como, Zeus, Thor, Ares, Apolo, entre outros, e, a partir desse gráfico, elaborar outro sobre o mito da constelação da Ursa.

Além disso, é fundamental assegurar a acessibilidade do texto em Libras, seja por meio de intérpretes em sala de aula ou por vídeos gravados na língua de sinais. No que à organização visual do texto, destaca-se a marcação de algumas palavras em amarelo no corpo do texto, acompanhadas de definições em formato de notas ao redor. Embora essa prática facilite a compreensão dos conceitos das palavras, observa-se a ausência de pistas visuais associadas para integrar esses conceitos. A disposição atual do texto no material pode não ser tão eficaz para a compreensão do estudante surdo, uma vez que não contempla de maneira eficiente os recursos visuais necessários para facilitar a absorção do conteúdo.

Uma limitação substancial desse gênero textual reside na escassez de representações e adaptações dos mitos para a língua de sinais. Com frequência, as narrativas mitológicas têm suas origens em tradições orais específicas que podem não ter sido devidamente traduzidas para

a língua de sinais utilizada pela comunidade surda. Isso resulta em uma falta de familiaridade e identificação dos surdos com os mitos, reduzindo sua propensão a serem disseminados e compartilhados dentro dessa comunidade.

De forma resumida e visual apresentamos, na tabela 1, as características analisadas e os elementos destacados em cada uma das análises nos quatro gêneros textuais examinados.

Tabela 2 - Resultado da análise dos gêneros textuais

TIPOLOGIA	GÊNERO TEXTUAL	LINGUAGEM VERBAL	LINGUAGEM NÃO VERBAL	ENRIQUECIMENTO VISUAL	CIRCULAÇÃO NA COMUNIDADE SURDA
Narrativa	Autobiografia	100%	ausente	Imagem e palavras em destaque com cor diferente	X
Narrativa	Notícia	100%	ausente	ausente	X
Argumentativo	Propaganda	50%	50%	Imagem e palavras em destaque com cor diferente	X
Narrativa	Mito	90%	ausente	Imagem	—

Fonte: elaborado pela autora

3.5. Resultados

A partir da análise dos textos selecionados, foi possível inferir a necessidade premente de aprimorar e ampliar a utilização de estratégias visuais no ensino de gêneros textuais aos estudantes surdos. A análise revelou uma predominância de linguagem verbal e uma escassez de recursos visuais consistentes para favorecer a aprendizagem dos estudantes que aprendem visualmente.

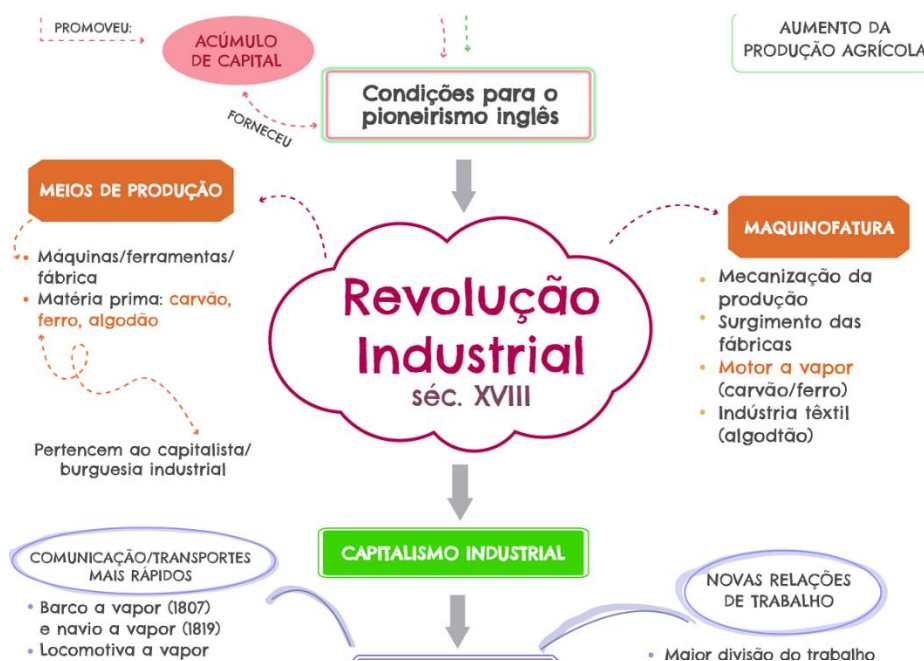
Essa observação está em consonância com as considerações de Dondis (2007), que destacam a importância da avaliação crítica da organização curricular, muitas vezes influenciada por uma tendência persistente de um viés anti-intelectual em relação às artes. No cenário educacional contemporâneo, é perceptível a escassez de propostas que se dediquem a atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, especialmente no que diz respeito à promoção de um letramento visual eficiente.

Portanto, ao abordar os gêneros textuais com estudantes surdos, torna-se imperativo considerar cuidadosamente sua experiência visual. Com base na importância da visualidade para o estudante surdo, a análise serviu para delinear alguns recursos visuais que estarão

presentes no produto educacional. Conforme enfatizado por Lebedeff (2017), é fundamental adotar uma perspectiva visual que promova a reflexão sobre as práticas pedagógicas, fornecendo propostas construídas a partir da compreensão da experiência visual.

Neste sentido, a autora propõe o uso de mapas de histórias (figura 11) como uma abordagem para o ensino dos gêneros textuais aos estudantes surdos. “Mapas de história são gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o estudante a analisar ou escrever uma narrativa” (LEBEDEFF 2017, p. 241), podendo incluir elementos como cenário, local, personagens, problema, eventos principais e conclusão.

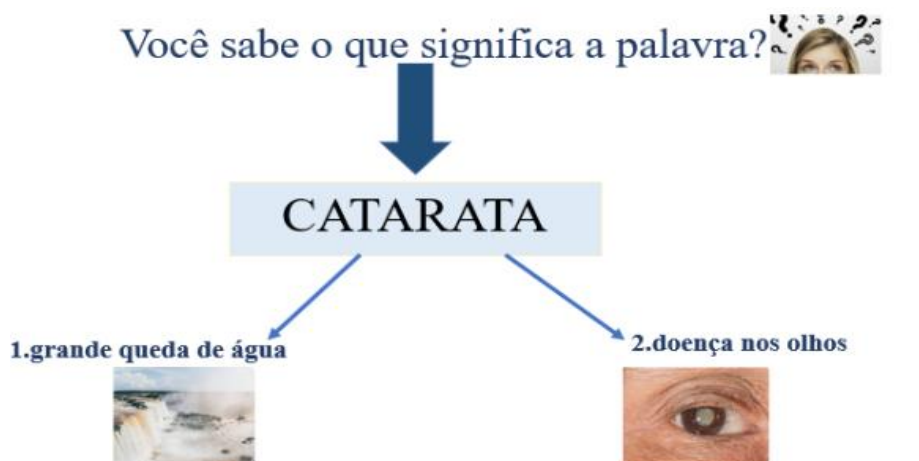
Figura 11 - Exemplo de mapa de história



Fonte: site stud-história.com.br. Acesso em: 18 de jan. 2024

Esse recurso proporciona uma estrutura visual que não apenas facilita a compreensão, mas também favorece uma organização fluida e coesa dos elementos textuais.

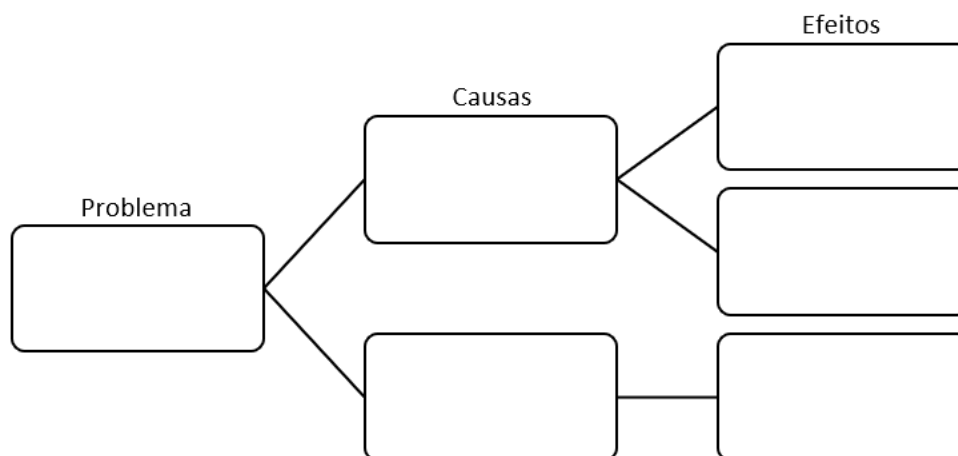
Outra estratégia visual que será incorporada no produto educacional envolve o uso de diagramas ilustrados (figura 11). Esses diagramas são representações gráficas que combinam elementos visuais e textuais, visando transmitir informações de maneira clara e compreensível.

Figura 12 - Exemplo de diagrama ilustrado

Fonte: elaborado pela autora

Esses diagramas são comumente utilizados na explicação de processos, sistemas, conceitos ou ideias complexas de maneira visualmente atrativa. Ao integrar elementos visuais e textuais, os diagramas oferecerem uma representação de fácil compreensão e mais abrangente do que apenas palavras ou imagens isoladas.

Uma alternativa adicional a ser utilizada no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos é o diagrama (ou gráfico) de árvore (figura 13). Este recurso possibilita a organização hierárquica e a interconexão dos elementos presentes no texto, conforme destacado por Lebedeff (2017).

Figura 13 - Exemplo de diagrama em árvore

Fonte: elaborado pela autora

Outra estratégia visual a ser utilizada na elaboração das atividades do produto educacional para o ensino de gêneros textuais aos estudantes surdos é o emprego de tabelas (figura 13). De acordo com Lebedeff (2017), as tabelas são recursos gráficos que consolidam e organizam dados, permitindo destacar atributos, realizar comparações e contrastes entre diferentes tópicos, avaliar informações, entre outras possibilidades (LEBEDEFF, 2017, p. 240).

Figura 14 - Exemplo de tabela

Produto	Preço
Café	5,00
Açúcar	2,00
Bolacha	8,00
Sal	3,00

Fonte: elaborado pela autora

Todos esses tipos de gráficos são embasados nos princípios do letramento visual, empregando imagens como ferramenta para a leitura e compreensão de textos, ao mesmo tempo em que organizam o conteúdo textual por meio de estratégias visuais. Essa disposição visual não apenas facilita a compreensão do texto pelos estudantes surdos, mas também promove uma compreensão mais abrangente do tema entre os demais estudantes.

Diante do exposto nos resultados preliminares, o letramento visual emerge como uma estratégia pedagógica apropriada, especialmente no ensino de estudantes surdos, cujo acesso à informação muitas vezes depende de elementos visuais para uma compreensão mais eficaz. Ao adotar estratégias visuais nos processos de ensino, ampliam-se as possibilidades para uma compreensão mais abrangente e significativa dos gêneros textuais. Essas estratégias não apenas auxiliam na decodificação e interpretação de textos, mas também na internalização dos conceitos e na conexão com o conteúdo, alinhando-se à experiência visual dos estudantes, sendo, portanto, adequadas e eficazes para o ensino dos gêneros textuais para estudantes surdos.

Capítulo 4 - Recurso educacional

No programa de mestrado profissional, o Recurso Educacional (RE) representa a materialização da pesquisa, devolvida à realidade de origem do pesquisador. O RE surge de suas experiências, problematizações e inquietações, oferecendo uma resposta prática e aplicada às demandas e desafios específicos do contexto educacional em que está inserido (Pinheiro; Aires, 2023).

Em linha com essa perspectiva, o RE desenvolvido nesta pesquisa será um caderno pedagógico intitulado **Gêneros Textuais e Letramento Visual: Contribuições para o Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos**²³. (Figura 15)

Figura 15 - Capa do caderno pedagógico



Fonte: elaborado pela autora

²³ Para acessar o recurso educacional utilize este link: <https://acesse.one/uZ0Bg>.

O objetivo deste recurso educacional é oferecer suporte aos professores que ensinam português como segunda língua para alunos surdos, utilizando estratégias, atividades e recursos visuais elaborados para o ensino dos gêneros na perspectiva do letramento visual.

As fontes utilizadas para a fundamentação teórica e prática do caderno pedagógico incluem a pesquisa bibliográfica sobre o ensino de português para estudantes surdos realizada neste estudo, bem como a análise de quatro gêneros textuais da Coleção Didática do Sistema Maxi de Ensino do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem permite que o RE esteja alinhado com as atividades e textos do material didático adotado pela rede estadual de ensino, possibilitado maior coerência e conformidade com as diretrizes curriculares vigentes.

O caderno pedagógico foi estruturado seguindo a seguinte organização: (1) Introdução teórica, (2) Orientações para o professor, (3) Sequências didáticas e (4) Material de enriquecimento visual.

1. Introdução teórica: apresenta um texto informativo sobre o letramento visual e sua relevância no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos. Esta seção foi elaborada com base na pesquisa apresentada na seção 1.3 – Gêneros textuais e letramento visual: uma possibilidade metodológica. O objetivo da introdução teórica é conscientizar os professores de português sobre a importância do enriquecimento visual no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. No final da introdução, há um quadro com dicas de leitura, apresentando referências bibliográficas sobre letramento visual, para professores que desejam aprofundar seus estudos sobre o tema.

2. Orientações ao professor: esta seção tem como objetivo oferecer uma visão geral das sequências didáticas. Para isso, são apresentadas orientações antes de cada sequência, que norteiam a condução das atividades voltadas para os estudantes surdos. As orientações foram desenvolvidas em paralelo com a elaboração das atividades específicas para cada gênero textual, para possibilitar uma integração técnica e coerente entre as diretrizes e os conteúdos propostos.

3. Sequências didáticas: consistem no que Zabala (1998) denomina “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes” (ZABALA, 1998, p. 18). Desta forma, as sequências didáticas presentes no caderno pedagógico foram desenvolvidas especificamente para auxiliar professores de português que

ensinam estudantes surdos do 7º ano do Ensino Fundamental, elaboradas a partir dos quatro textos analisados no presente trabalho.

4. Material de enriquecimento visual: destina-se a auxiliar os professores na organização visual dos conceitos e vocabulários abordados nas sequências didáticas. Este material inclui elementos visuais para recorte, como imagens, mapas conceituais, infográficos, tabelas e outros recursos visuais empregados nas atividades. Esses recursos são projetados para serem destacados e utilizados pelos professores durante as aulas, visando proporcionar uma melhor percepção visual e a retenção dos conteúdos por parte dos estudantes.

O caderno pedagógico centraliza-se nas sequências didáticas, subdivididas em duas práticas de linguagem: (1) leitura visual e (2) produção escrita. De acordo com o Quadro de Referência para o Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos (QREPS) do 7º ano, nível B2, a prática de leitura visual é essencial para a elaboração de atividades que utilizam gêneros textuais, visando o desenvolvimento das seguintes competências gerais (Silva *et al.*, 2021, p. 28-42):

- Compreender textos multissemióticos (imagem e escrita) que circulem em diferentes campos de atuação e suportes.
- Ampliar o léxico, atentando para o caráter polissêmico das palavras em diversos contextos.
- Envolver-se em práticas de leitura para estimular o prazer de ler e apreciar a literatura produzida mundialmente, no Brasil, em sua região e na comunidade surda.
- Compreender textos multissemióticos, relacionando-os à sua vivência e apropriando-se das características textuais e suas finalidades.
- Refletir sobre o funcionamento da língua escrita para apropriar-se dela, por meio da leitura dos gêneros textuais estudados.

No que se refere às atividades desenvolvidas na prática de linguagem voltada para a produção escrita, o objetivo é aprimorar as seguintes competências gerais: (1) desenvolver a capacidade de gerar sentido por meio da produção escrita de variados gêneros e (2) aplicar conhecimentos gramaticais em diferentes contextos de produção textual, considerando aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos (Silva *et al.*, 2021).

Com base nesses pressupostos, as atividades incluídas nas sequências didáticas foram desenvolvidas com ênfase no enriquecimento visual, fundamentadas nas sequências de atividades propostas no material didático do sistema estruturado de ensino.

Os conceitos foram explicados por meio de estratégias visuais e atividades adicionais para ampliar a compreensão dos estudantes surdos. Para a elaboração dessas atividades, foi utilizada a plataforma de design gráfico *Canva* (figura 16), que oferece uma interface intuitiva e uma ampla gama de recursos visuais, como imagens, ilustrações, mapas conceituais, diagramas e elementos de design infográfico. Esses recursos visuais são uma estratégia eficaz que contribui para a leitura visual e a aprendizagem dos estudantes surdos.

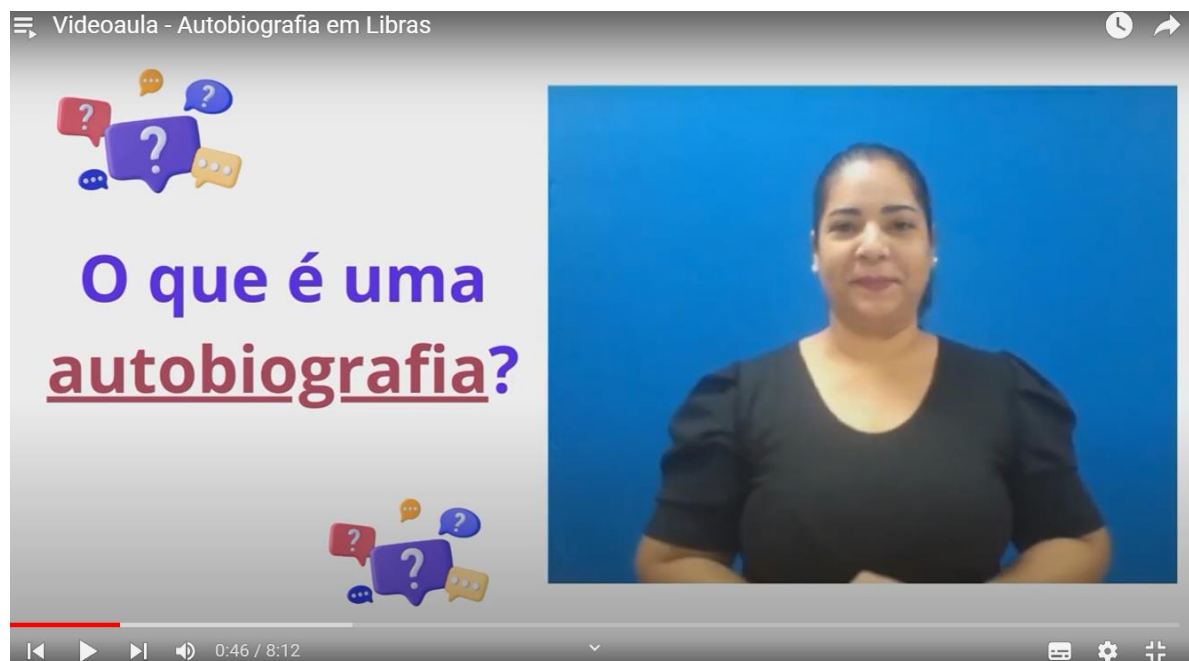
Figura 16 - Exemplo de mapa conceitual elaborado no Canva



Fonte: elaborado pela autora

Cada sequência didática está estruturada com práticas específicas de leitura visual e produção escrita, com base nas competências anteriormente mencionadas. As práticas de leitura visual têm como objetivo utilizar recursos visuais para facilitar a compreensão do português pelos estudantes surdos. Já as práticas de leitura e produção escrita consistem em estratégias e atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em português como segunda língua.

Em vez de se limitar à apresentação de atividades visuais, o caderno pedagógico se diferencia por integrar vídeos explicativos em Libras nas sequências didáticas (figura 17). Esses vídeos, que podem ser acessados por meio de códigos QR presentes em cada sequência, fornecem uma explanação clara da definição dos gêneros textuais, de seu meio de circulação na sociedade ouvinte e na comunidade surda, e das principais características desses gêneros no português escrito.

Figura 17 - Videoaula em Libras do gênero Autobiografia

Fonte: elaborado pela autora

Os vídeos foram apresentados em Libras por duas professoras surdas do CAS/MT, que tornaram o conteúdo acessível à comunidade surda. As gravações ocorreram no estúdio do CAS/MT, e a edição, assim como a inclusão de recursos de acessibilidade, foram realizadas em parceria com os profissionais do Núcleo de Tecnologia do CAS/MT.

O conteúdo e o formato dos vídeos foram idealizados e desenvolvidos pela autora da pesquisa, com as seções destinadas à gravação em Libras integradas ao projeto por meio de glosas²⁴ (figura 18), inseridas nas notas de cada slide. Essa metodologia otimizou o processo de gravação dos vídeos pelas professoras surdas, conforme ilustrado na imagem abaixo.

²⁴ Glosa é uma representação simplificada que traduz os morfemas da língua de sinais para os morfemas de uma língua oral, facilitando a análise e a comparação entre os sistemas linguísticos. (fonte?)

Figura 18 - Glosa de gravação de vídeo

Fonte: elaborado pela autora

Além disso, o caderno pedagógico inclui interpretações completas em Libras dos quatro gêneros textuais, elaboradas especificamente para os estudantes surdos. Esse recurso de acessibilidade enriquece a compreensão dos gêneros textuais na língua de sinais e influencia diretamente na aprendizagem dos alunos surdos (Quadros, 2004).

A primeira sequência didática do caderno pedagógico aborda o gênero textual autobiografia, com o texto principal sendo "Maio", de Lima Barreto. Tendo por base o QREPS do 7º Ano, a seção de leitura visual oferece ao professor uma sequência de atividades projetadas para auxiliar os estudantes na compreensão de textos multissemióticos, que combinam elementos visuais e textuais.

A unidade didática proporciona uma introdução ao gênero autobiografia, abordando o conceito e o contexto de circulação desse gênero textual. Inclui um vídeo em Libras com tradução para o português oral, que define o gênero e apresenta seus principais elementos. Este recurso audiovisual pode ser utilizado para complementar a explicação do professor conforme a necessidade. Dentre os diversos recursos de enriquecimento visual, destaca-se uma tabela ilustrada (figura 19) que, conforme (Alves, 2020), serve para ampliar o repertório vocabular dos estudantes surdos.

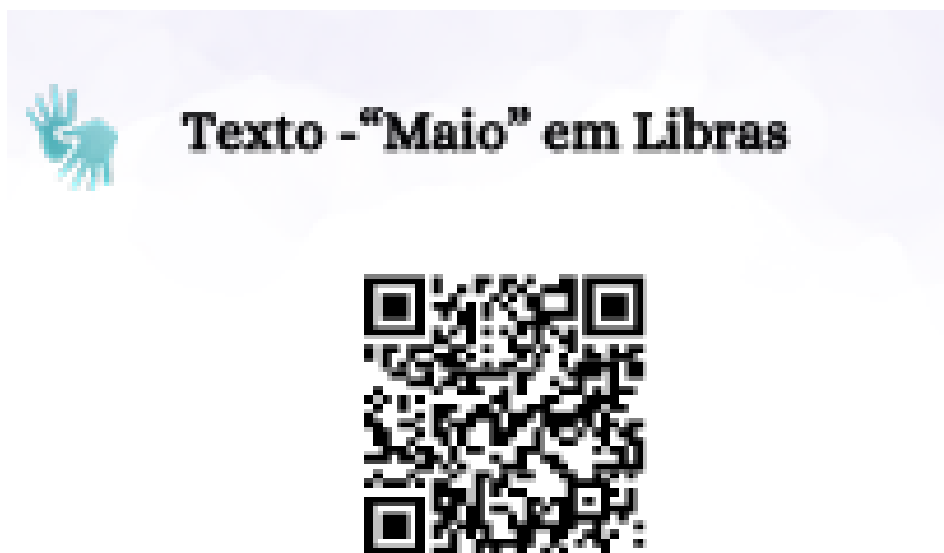
Figura 19 - Tabela ilustrada de palavras integrantes do texto Maio

Ampliando o vocabulário

AMPUTAR  cortar, podar	BLANDÍCIA  carícia	CATIVEIRO  escravidão
DATA ÁUREA  Dia da abolição da escravidão	DESALENTO  desencanto	ENLEAR  embarçar-se, enrolar-se
FLUX  fluxo	OVAÇÃO  aplausos	TÓRRIDO  seco, árido

Fonte: elaborado pela autora

Na seção de produção escrita, as atividades foram desenvolvidas para que os estudantes respondam por escrito às questões relacionadas ao texto, respeitando a ordem cronológica e a coerência dos eventos narrados. Foram empregadas as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*. De acordo com Nuttall (2005), o *skimming* refere-se a uma técnica de leitura rápida cujo objetivo é proporcionar uma visão geral do texto e identificar sua ideia central. Por sua vez, o *scanning* consiste em localizar informações específicas, sem a necessidade de ler o texto na íntegra. Além disso, a tradução do texto "Maio" para Libras (figura 20) está disponível aos estudantes surdos e pode ser utilizada antes ou após a leitura do texto escrito, conforme as necessidades específicas dos estudantes.

Figura 20 - Código QR da tradução do texto Maio em Libras

Fonte: elaborado pela autora

Na segunda sequência didática do caderno pedagógico, as atividades enfocam o gênero textual notícias, com a notícia principal sendo "Jovens cuidam de horta na quarentena", extraída do Jornal do Joca. Na seção de leitura visual, essa notícia pode ser utilizada para ilustrar a estrutura específica do gênero textual notícia. Considerando que o estudante surdo pode confundir a palavra "horta" com "hora", é importante explicitar o conceito de "horta", destacado no título da notícia. Para apoiar essa compreensão, a unidade disponibiliza um vídeo explicativo em Libras (figura 21) que facilita a compreensão desse conceito.

Figura 21 - Vídeo acessível em Libras sobre horta

Fonte: Canal Cepagro no YouTube

Esta seção inclui um vídeo em Libras, destinado a expandir o repertório vocabular do estudante. O vídeo apresenta sinais e a correspondência escrita em português para diversas verduras e hortaliças cultiváveis em uma horta.

Figura 22 - Glossário em Libras



Fonte: elaborado pela autora

Na seção de produção escrita foram aplicadas as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*, que auxiliam na compreensão de textos em uma segunda língua. Um vídeo com a tradução da notícia para a Libras é disponibilizado para facilitar a compreensão do conteúdo pelo estudante surdo. O professor determinará o momento mais apropriado para exibir o vídeo, seja antes ou após a leitura e análise do texto escrito. Além disso, atividades que incluem notícias em Libras foram integradas a esta sequência, com o objetivo de aprofundar o entendimento do estudante sobre a circulação e características desse gênero textual.

Figura 23 - Notícias em Libras

15. Capture o código QR, assista à notícia em Libras e responda às seguintes perguntas abaixo.



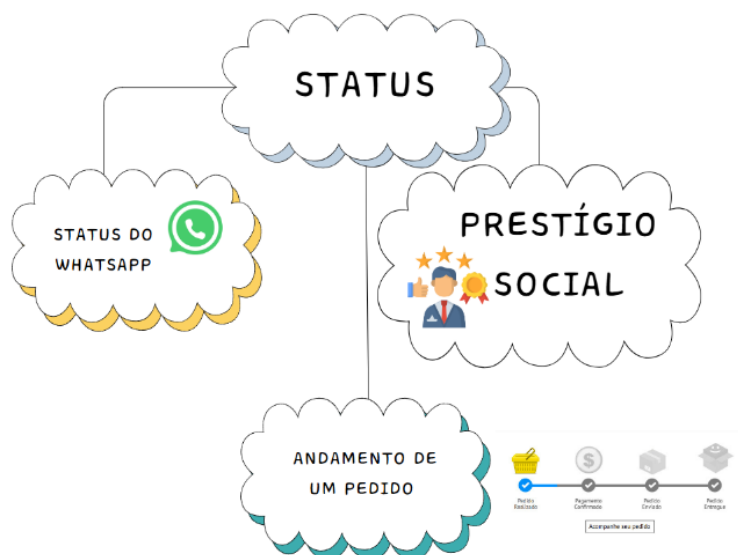
Atenção: Este vídeo em sua versão original está em Língua de Sinais. Se necessário, o professor pode solicitar o auxílio de um intérprete de Libras.



Fonte: elaborado pela autora

A terceira sequência didática do caderno pedagógico foca no gênero textual propaganda, tendo como texto principal a propaganda "Bicicleta na Rua". Na seção de leitura visual, foi desenvolvida uma sequência de atividades que visa proporcionar ao estudante surdo um contato inicial com o texto. O estudante será estimulado a explicar em Libras sua compreensão do conteúdo. Caso o entendimento seja limitado, um vídeo em Libras com a tradução da propaganda está disponível para uso preliminar.

A sequência de atividades inclui a introdução ao gênero, abordando a análise dos meios de circulação e dos elementos constitutivos da propaganda. Adicionalmente, um mapa conceitual sobre a definição de "STATUS" está incluído (figura 24), sendo crucial esclarecer qual definição de "STATUS" se relaciona com a propaganda "Bicicleta na Rua" para permitir a adequada compreensão do conteúdo pelo estudante surdo.

Figura 24 - Diagrama dos conceitos da palavra status

Fonte: elaborado pela autora

Nesta seção de produção escrita, recomenda-se o uso de um vídeo complementar e uma sequência de atividades que, por meio de uma série de imagens, ilustram o contraste entre o uso da bicicleta e do carro. Para explorar as regras referentes ao uso das aspas presentes no texto, a proposta é apresentar as principais regras e, posteriormente, trabalhar cada uma delas com exemplos ilustrados. Neste momento, é importante contrastar a Libras com o português. Para isso, foram incluídas perguntas específicas que facilitam esse contraste (figura 25).

Figura 25 - Linguística contrastiva

Comparando a LIBRAS com o português escrito

Na LIBRAS usa sinais estrangeiros?

Na Libras precisa de aspas (“ ”) para usar sinais estrangeiros?

Assista o vídeo abaixo e saiba mais sobre os empréstimos linguísticos da Libras.

Fonte: elaborado pela autora

A quarta sequência didática do caderno pedagógico aborda o gênero textual mito, utilizando como texto principal "Serões de Dona Benta", de Monteiro Lobato. Desenvolver uma unidade didática sobre mitos para estudantes surdos representa um desafio significativo, dado que esse gênero, tradicionalmente transmitido oralmente, não costuma ser amplamente difundido na comunidade surda.

A seção de leitura visual oferece uma sequência de atividades para introduzir o gênero mito ao estudante, explorando sua definição, contextos de ocorrência e estrutura. Inclui também uma seleção dos principais mitos brasileiros (figura 26), complementada por vídeos acessíveis em Libras, visando ampliar o conhecimento do estudante sobre o gênero.

Figura 26 - Exemplos de mitos brasileiros



Fonte: elaborado pela autora

Como o texto "Serões de Dona Benta" aborda uma história mitológica greco-romana, a unidade didática inclui diagramas ilustrados que apresentam os principais personagens

mitológicos gregos e romanos. Além disso, um vídeo explicativo em Libras está disponível para aprofundar o entendimento do estudante sobre esses personagens e sua relevância no contexto mitológico.

A seção de produção escrita inicia-se com a apresentação do autor Monteiro Lobato e a contextualização dos personagens presentes no texto "Serões de Dona Benta". As atividades incluem um vídeo em Libras que apresenta os personagens da obra "O Sítio do Picapau Amarelo", bem como uma proposta de ampliação de vocabulário baseada na narrativa. Recomenda-se exibir o vídeo com a interpretação em Libras do texto "Serões de Dona Benta" antes da leitura do texto escrito, permitindo ao estudante surdo contextualizar o conteúdo em sua língua materna. Para a produção escrita, foram empregadas as estratégias de leitura *skimming* e *scanning*, para destacar as informações mais relevantes do texto (figura 27).

Figura 27 - Estratégias de leitura *skimming* e *scanning*



Fonte: elaborado pela autora

Na conclusão desta seção, apresenta-se uma proposta de produção escrita na qual o estudante surdo é incentivado a expressar suas reflexões sobre o mito da constelação da Ursa Maior, conforme detalhado no texto. Recomenda-se que o professor implemente atividades de reescrita do texto produzido pelo estudante, visando otimizar o desenvolvimento e o refinamento das habilidades de escrita.

A proposta deste RE foi desenvolvida para oferecer alternativas pedagógicas eficazes no ensino de gêneros textuais para estudantes surdos, utilizando uma abordagem

essencialmente visual. O RE integra elementos multimodais, como vídeos explicativos em Libras, materiais de enriquecimento visual e estratégias de leitura específicas, alinhados aos princípios do letramento visual. Esta abordagem visa facilitar a compreensão dos gêneros textuais e aprimorar as habilidades de leitura e produção escrita dos estudantes surdos, atendendo às suas necessidades educacionais específicas e promovendo um ensino mais inclusivo e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a constituição do pensamento surdo está intimamente ligada à percepção visual, um componente fundamental para o desenvolvimento do sujeito e a compreensão de mundo. Em vista disso, a metodologia de ensino para estudantes surdos deve ser fundamentada em recursos visuais, especialmente no processo de ensino e aprendizagem do Português. A carência de estratégias visuais compromete de forma significativa o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita desses estudantes.

Conforme delineado nesta pesquisa, a publicação do Decreto nº 1497, que instituiu o Programa Educação – 10 anos, estabeleceu que o material didático utilizado nas escolas da rede estadual se tornasse um componente integrante da Política Pública do Sistema Estruturado de Ensino, sob a gestão da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT).

Diante desse contexto e considerando a importância da experiência visual para o estudante surdo, a pesquisa investigou a adequação dos recursos visuais presentes no material didático de português utilizado na Educação Básica da rede pública de Mato Grosso para promover efetivamente o letramento visual dos estudantes surdos. A análise de quatro sequências de atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem do português revelou que os recursos visuais disponíveis no material didático são insuficientes para proporcionar uma experiência visual efetiva para o estudante surdo.

Além disso, identificou-se um problema adicional relacionado à falta de acessibilidade do conteúdo do livro em Libras. O recurso de tecnologia assistiva disponibilizado pela plataforma Plurall, denominado Rybená, realiza a tradução e interpretação automática entre o Português e a Língua de sinais. No entanto, a Rybená executa uma tradução literal palavra por palavra, o que compromete a adequação da estrutura linguística da Libras e dificulta a compreensão do conteúdo pelos estudantes surdos.

Consequentemente, os problemas identificados, somados à carência de formação adequada, agravam as dificuldades enfrentadas pelos professores de Português no ensino desse componente curricular para estudantes surdos. Essa lacuna na formação acadêmica resulta em uma preparação inadequada dos profissionais para atender às exigências estabelecidas no artigo 13 do Decreto 5626/2005, que dispõe:

O ensino da modalidade escrita Português como Segunda Língua para Pessoas Surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio

e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Português (BRASIL, 2005).

Em vista disso, esta pesquisa propôs o desenvolvimento de um recurso educacional na forma de um caderno pedagógico, contendo quatro sequências didáticas focadas no ensino de gêneros textuais, com ênfase no enriquecimento visual.

Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação das sequências didáticas desenvolvidas em contextos educacionais bilíngues para surdos ou em salas inclusivas, com o objetivo de mensurar e analisar empiricamente os resultados. A avaliação dessas práticas em diferentes ambientes poderá fornecer insights valiosos sobre a eficácia do recurso, contribuindo para a consolidação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

- PERES, Diego Luiz de Almeida. A utilização da ilustração e da imagem artística na divulgação científica para surdos. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Química Biológica, UFRJ, 2012.
- SOUZA, Sebastiana Almeida. A metodologia da sala de recursos multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo bakhtiniano/Sebastiana Almeida Souza.2014. Disponível em: <https://encr.pw/n92TA>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa** / Edneia de Oliveira Alves. - João Pessoa: Ideia, 2020.
- ALVES, Maria da Luz de Souza. As contribuições da literatura visual no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. 2020. 41 f. : il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB, Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação, Diretoria de Educação a Distância. Orientadora: Profª Drª Janaína Aguiar Peixoto. Disponível em: <https://acesse.dev/J6YmR>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo** / Miguel Gonzáles Arroyo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.
- AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo do português**. Versão online. 2021. Disponível em: <https://acesse.dev/coYKb>. Acesso em: [26/01/2024].
- BECHARA, Evanildo, 1928-**Moderna gramática portuguesa** /Evanildo Bechara. – 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEHARES, Luis Ernesto; MASSONE, María Ignacia; CURIEL, María N. **Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales**. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria: n. 4. 1993b, p. 20-52.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: <https://l1nk.dev/EYq58>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://l1nk.dev/R9L4M>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://l1nk.dev/TZ0p9>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://acesse.one/ec3yN>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://acesse.one/G8Mae>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://acesse.one/vkkw9>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva** / organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: SEESP, 1997. VI, (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4). CDU 376.353. Disponível em: <https://acesse.one/SWFjP>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) UFSC, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://encr.pw/2EIB6>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual: sinal na educação dos surdos**. In: QUADROS, R. M. de; PELIN, G. (orgs). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. p. 100-131, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANIELS, Susan. **Visual learning and teaching: an essential guide for educators k-8**. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2018.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1973].

EMMOREY, Karen. (2001). **Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research**. 10.4324/9781410603982.

FARACO, Carlos Alberto. **As Sete Pragas do Ensino de Português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3ª ed. Cascavel - PR: Assoeste, 1987.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. [Livro eletrônico]. Ilustração de Lorrane Flaira da Silva Cordeiro; design gráfico de Ivone Ramos Martins Malaquias. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. (Educação bilíngue de surdos; 1). Disponível em: <https://acesse.one/Q5EoH>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior** [livro eletrônico]: Caderno Introdutório, 1 ed., Brasília: Secretaria de

Modalidades Especializadas de Educação – DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/VGVVX>. Acesso em 04 de agosto de 2023.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. **Formação de professores: que peças temos e que peças faltam ao quebra-cabeças do ensino de português como segunda língua para surdos?**. In: SIPLE - Simpósio da Sociedade Internacional de Português Línguas Estrangeira, 2018, Natal. *Anais...* [livro eletrônico]. Londrina: SIPLE, 2019. 1 livro digital.

FERNANDES, Eulalia. **Surdez e Bilinguismo: Leitura de Mundo e Mundo da Leitura**. In: Seminário Repensando a Educação da Pessoa Surda. Rio de Janeiro, INES: Teatral, 1996. p.57-60.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos/** Sueli F. Fernandes. - Curitiba: SEED,2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael G. **The moral imperative of school leadership**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOÊS, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista** / Marcia Goldfeld. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOHNSTON, David. **Seeing sense: visual literacy as a tool for libraries, learning and reader development**. Education in the North, v. 27, n. 2, p. 272-273, 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais e Educação: Questões para Reflexão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de estudantes ouvintes: problematizando a questão**. In: _____. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000. Cap. IV, p. 51-84.

LANE, Harlan; PILLARD, Richard C.; HEDBERG, Ulf. **The People of the Eye: stories from de deaf world**. Oxford: Oxford University Press,2011.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas; OLIVEIRA, Margarete de. **A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 1, p. 51-63, 2017. Disponível em: <https://encr.pw/Gtae7>. Acesso em: 17 mar. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPel), 36, 2010, p. 175-196.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Letramento Visual e surdez**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araújo. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez.** [4. ed.] / Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p.: il.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Ensino do português como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica.** In: GÓES, A. M. et al. (Orgs). *Língua Brasileira de Sinais: uma introdução.* São Carlos-SP: UFSCAR, 2011. p. 83-99.

LUCKNER, John; BOWEN, Sandra; CARTER, Kathy. **Visual teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing.** *Teaching Exceptional Children*, v.33, n.3, jan.2001, p.38-44.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2008.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 001/2012-CEE/MT, de 3 de fevereiro de 2012.** Fixa normas para a oferta da Educação Especial na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 010/2023-CEE/MT, de 6 de junho de 2023.** Estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT): concepções para a educação básica.** 2018.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto nº 1497, de 10 de outubro de 2022.** Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <https://acesse.dev/i2PRD>. Acesso em: 4 de agosto de 2023.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.962, de 27 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso - CAS/MT. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 27 ago. 2008. Disponível em: <https://acesse.dev/rBJle>. Acesso em: 9 de abril de 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Horta.** Cuiabá: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://acesse.one/om1Am>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MAXI: 7º ano: **Ensino Fundamental, Anos Finais: Caderno 1: Multidisciplinar /** Coordenadores Responsáveis Denise de Barros Guimarães. – 1. ed. – São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023. (Ensino Fundamental 2)

MENEZES, Denise Costa. **Letramento em comunidade de surdos /** Denise Costa Menezes-Recife: O autor, 2007. 152 folhas.il, fig., tab.

MIRANDA, Dayse Garcia. **Letramento visual: um possível caminho para a criança surda chegar à escrita.** *Línguas & Letras*, v. 20, n. 48, p. 196-211, 2020.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Classificação da Pesquisa: Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos.** In: *Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC.* Brasília: Thesaurus, 2016.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso.** *Paidéia (Ribeirão Preto).*

2004. Vol. 14(29):287-299. Disponível em: <https://l1nq.com/rb3nU>. Acesso em 4 de abr. 2024.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília. **Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 14, n. 29, p. 287-299, 2004. Disponível em: <https://l1nq.com/rb3nU>. Acesso em: 4 abr. 2024.

NUTTALL, Christine. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**. 2. ed. Oxford: Macmillan Education, 2005.

PERLIN, Gládis T.T. **Identidades surdas**. In Skliar Carlos (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

PINHEIRO, Fabiana Fatima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, [S. l.], v. 16, n. 8, p. 12151–12168, 2023. Disponível em: <https://acesse.dev/OSXyB>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PIOVESAN RIBEIRO BARTOLOMEI, Nayara. **Produções performáticas em Libras: o uso do corpo e da máquina em produções literárias em língua brasileira de sinais**/Nayara Piovesan Ribeiro Bartolomei.2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª Edição**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem** / Ronice Muller de Quadro. Porto Alegre: Artmed, 1997

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. H. (2003). **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. Em I. R. Silva; S. Kauchakje & Z. M. Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp.161-192). SP: Plexus Editora.

ROJO, Roxane H.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: INES, 2022.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. **Soluções visuais atípicas em vídeos digitais em línguas de sinais**: proposta de um catálogo para os produtores de vídeo. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020.

RUIZ-AHMED, Y. M. (2010). Estilos de Aprendizaje en el Aula. Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, ISSN: 1989-4023.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). (2013). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso.

SÁNCHEZ, Carlos. **La Increíble y Triste Historia de la Sordera**. 1ª ed. Ceprosord, 1990

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: Aspectos e implicações neurolinguísticas / Ana Paula Santana – São Paulo: Plexus, 2007

SANTOS, Adriana Maria dos; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecilio. Leitura e escrita: um relato de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 12, n. 42, supl. 1, p. 481-490, 2018. ISSN 1981-1179.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, **Currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. In: _____ (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 3ª Ed, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilingue para surdos**: concepções e implicações práticas / Vilma Geni Slomski./ 1ª ed. (2010), 2ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2012. 124 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STOKOE, William C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. Ed. Ver. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 148 p, 2015.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. UFSC, Florianópolis, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Linguagem e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 5a edição. São Paulo: Cortez, 2000

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Tipologia textual e ensino de língua Textual**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. p. 1336-1400, jul. - set. 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015. 128 p. il.; 20 x 25,5 cm. Disponível em: <https://l1nk.dev/MmW6i>. Acesso em 4 de agosto de 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. ISBN 978-85-7307-426-0.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM PESSOAL

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob o nº _____, autorizo o uso de minha imagem e voz no recurso educacional elaborado por Danielle Silva Ramos de Souza, destinado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Esta autorização é concedida de forma gratuita, por tempo indeterminado e exclusivamente para atividades educacionais. Inclui o uso de áudios e vídeos em todo o território nacional, abrangendo sua veiculação em mídias eletrônicas, impressas e na internet.

Declaro ainda que a presente autorização não permite a modificação das imagens que alterem seu sentido original ou violem a inviolabilidade da imagem, conforme disposto na Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 5º, inciso X), no Código Civil Brasileiro (Art. 20 da Lei 10.406/2002) e na Lei Geral de Proteção de Dados (Art. 20, inciso IV, da Lei 13.709/2018).

Por fim, autorizo o uso descrito acima sem quaisquer reivindicações de direitos conexos à imagem ou outros relacionados.

_____/MT, _____ de _____

Assinatura