

ARTIGO

EXPLORANDO A IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS: APRENDIZAGEM E SOCIALIZAÇÃO

ROSIMEIRE PEREIRA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação. Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9112-1865>

CLAUDIONEI VICENTE CASSOL

Doutor em Educação nas Ciências. Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>

RESUMO: Este estudo explora o papel das imagens na educação de pessoas surdas, analisando sua importância na visibilidade da surdez, na identidade dos/as alunos/as e nas práticas pedagógicas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, revisa a literatura sobre recursos visuais na educação de surdos/as. A visibilidade da surdez é essencial para valorizar a diversidade e impactar a autoestima dos/as alunos/as. As imagens, como ferramentas pedagógicas, facilitam a compreensão de conteúdos e a comunicação entre professores/as e alunos/as, contribuindo para a formação da identidade cultural e visual dos surdos. Destaca-se a importância de desenvolver materiais didáticos visuais acessíveis, promovendo um ambiente inclusivo que respeite as vozes das comunidades surdas. Políticas públicas que apoiem essa abordagem são essenciais para garantir uma educação bilíngue que valorize a cultura surda.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Recursos Visuais; Identidade Cultural; Educação Bilíngue.

EXPLORING THE ROLE OF IMAGES IN THE EDUCATION OF DEAF STUDENTS:

LEARNING AND SOCIALIZATION

ABSTRACT: This study explores the role of images in the education of deaf individuals, analyzing their importance in the visibility of deafness, the identity of students, and pedagogical practices. The research, of a bibliographic nature, reviews the literature on visual resources in the education of deaf students. The visibility of deafness is essential for valuing diversity and impacting students' self-esteem. Images, as pedagogical tools, facilitate the understanding of complex content and communication between teachers and students, contributing to the formation of the cultural and visual identity of the deaf. The importance of developing accessible visual teaching materials is emphasized, promoting an inclusive environment that respects the voices of deaf communities. Public policies that support this approach are essential to ensure a bilingual education that values deaf culture.

KEYWORDS: Inclusion; Visual Resources; Cultural Identity; Bilingual Education.

DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2025v83p46-73>

Recebido em: 21/11/2024

Aprovado em: 23/04/2025



Introdução

"[...]as imagens, assim como as histórias, nos informam"
(Manguel, 2001, p. 21).

Neste estudo, será explorado o papel das imagens na educação de pessoas surdas, abordando diversos temas e objetivos interrelacionados. Inicialmente, a discussão focará na visibilidade da surdez, destacando a importância de reconhecer e valorizar a surdez como parte da diversidade humana. Este segmento abordará como a visibilidade pode influenciar a percepção social e a autoestima dos/as alunos/as surdos/as.

Em seguida, será analisada a utilização de imagens no processo de ensino para pessoas surdas. Aqui, serão examinados os recursos visuais como ferramentas pedagógicas eficazes, destacando como facilitam a compreensão de conteúdos complexos e melhoram a comunicação entre professores/as e alunos/as. O estudo também examinará como as imagens contribuem para a identidade e a compreensão de mundo dos/as alunos/as surdos/as. As imagens serão apresentadas como parte constituinte da pessoa surda, evidenciando seu papel na formação da identidade visual e cultural dos/as estudantes. Será discutido como essas representações visuais ajudam os/as alunos/as a se reconhecerem e se conectarem com a comunidade surda.

A seguir, a reflexão se voltará para a ação escolar diante das contribuições da imagem no ensino-aprendizagem dos/as alunos/as surdos/as. Será debatido o papel das escolas na implementação de recursos visuais no currículo e como essas instituições podem se adaptar para melhor atender às necessidades educacionais dos/as alunos/as surdos/as. A prática docente também terá um foco importante, com considerações sobre as estratégias e abordagens que os/as professores/as podem adotar para integrar imagens de forma eficaz no ensino. Este segmento discutirá as melhores práticas e a formação necessária para que os/as docentes possam utilizar recursos visuais de maneira eficiente e inclusiva.

Por fim, a pesquisa avaliará os materiais didáticos visuais e sua eficácia no ensino de alunos/as surdos/as, será analisada a qualidade dos recursos disponíveis, como podem ser melhorados e adaptados, e o impacto que esses materiais têm no aprendizado dos/as estudantes. Este trecho sublinha a

importância de desenvolver e disponibilizar materiais didáticos que não apenas contenham informações relevantes, mas que também sejam acessíveis e envolventes.

Nesse sentido, cabe trazer os escritos de Nadja Hermann (2009), que discute a relevância da imagem na educação das pessoas surdas, destacando como a experiência visual é fundamental para a constituição da cultura e identidade surdas. Ela argumenta que o aprendizado de surdos/as deve ser centrado em recursos visuais, já que sua linguagem e formas de pensar são profundamente enraizadas em expressões visuais, como a LIBRAS e outras formas de letramento visual. Hermann (2009) enfatiza que a inclusão de imagens no ambiente educativo não apenas facilita a compreensão de conteúdos, mas também promove um ambiente mais inclusivo, no qual as necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as são atendidas. Defende ainda que a formação contínua de educadores/as é essencial, pois esses profissionais devem estar preparados/as para utilizar as imagens de maneira crítica e eficaz, reconhecendo o caráter polissêmico e ambíguo das representações visuais.

Além disso, Hermann (2009) sugere que a elaboração do currículo na educação bilíngue deve incorporar uma perspectiva intercultural e visual, garantindo que os interesses e valores das comunidades surdas sejam respeitados e integrados ao processo educativo. Isso envolve a criação de espaços de diálogo que contemplem as vozes das pessoas surdas e suas famílias, reforçando a importância de políticas públicas que apoiem essa abordagem educativa.

A Visibilidade da Surdez

Visto que a surdez não é percebida visualmente, ela representa uma pequena parte na anatomia do ser humano, mas as consequências no desenvolvimento da criança no que se diz respeito ao emocional, social e educacional podem ser catastróficas. A surdez pouco provoca análises e reflexões por parte das pessoas quanto as suas consequências na vida do indivíduo surdo, Sacks (2010, p. 19) aponta que “quando chegam a pensar, as pessoas tendem a considerá-la menos grave do que a cegueira, a vê-la como desvantagem, um incômodo ou uma invalidez, mas quase nunca como algo

devastador num sentido radical”.

A visibilidade da surdez e a ontologia da pessoa surda constituem temas centrais no campo da ética educacional, especialmente quando explorados à luz dos textos do professor Pedro Pagni (2007; 2010), da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O autor aborda a necessidade de reconhecer e valorizar a surdez não apenas como uma condição clínica, mas como uma identidade cultural e linguística. Isso implica uma ontologia que compreende a pessoa surda como um sujeito pleno, cuja experiência do mundo é mediada visualmente e cuja linguagem e cultura próprias devem ser respeitadas e promovidas.

A ética, nesse contexto, exige uma postura inclusiva que transcende a mera aceitação da diferença para promover uma verdadeira valorização da diversidade. Conforme Pagni (2007; 2010), é essencial criar espaços educacionais e sociais nos quais a identidade surda possa ser visível e afirmada. Isso significa garantir o acesso à educação bilíngue (LIBRAS e português), promover a presença de intérpretes e educadores/as surdos/as, e fomentar a produção e circulação de materiais didáticos visuais e adaptados às necessidades dos/as alunos/as surdos/as.

Além disso, a ontologia da pessoa surda, no campo ético, propõe um respeito profundo pela subjetividade. Não se trata apenas de incluir a pessoa surda nos moldes do mundo ouvinte, mas de reconhecer e valorizar a surdez como uma maneira única de ser no mundo. Pagni (2007; 2010) sublinha que essa abordagem envolve um compromisso ético com a equidade, no qual o objetivo é possibilitar que a pessoa surda desenvolva sua autonomia e potencialidades de acordo com suas próprias condições e perspectivas visuais.

Em suma, a argumentação sobre a visibilidade da surdez ressalta a importância de uma ética que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística. Isso envolve tanto políticas públicas inclusivas quanto práticas pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem no qual a identidade visual e linguística dos/as surdos/as seja não apenas reconhecida, mas celebrada e fortalecida (Pagni, 2007; 2010). Segundo Oliveira (2001, p. 106),

O hemisfério esquerdo do cérebro é o responsável pelas funções da linguagem, sendo que as línguas de sinais e as línguas orais apresentam organizações cerebrais semelhantes. Porém, além do uso

do hemisfério esquerdo na Língua de Sinais, ocorre o uso do hemisfério direito devido à sua modalidade visuoespacial.

Por essa razão, o/a surdo/a, de maneira natural, faz uso dos dois hemisférios, o que contribuiu para provar que a Língua de Sinais é uma língua natural, que ela depende do visuoespacial para ser construída, transmitida e compreendida. Mesmo sem o conhecimento ou exposição à Língua de Sinais, a criança ou o indivíduo surdo desenvolve formas de linguagens para interagir no ambiente que vive.

O/a surdo/a tem a mesma capacidade de desenvolvimento cognitivo que o/a ouvinte, mas esse desenvolvimento depende de como suas necessidades de aprendizado serão desenvolvidas e supridas ao longo de seu crescimento. Dizeu e Caparoli (2005) reforçam que um dos meios para esse pleno desenvolvimento do sujeito surdo é o respeito à Língua de Sinais como uma língua natural e completa, que usa do campo gesto-visual.

A aquisição da Língua de Sinais pelas crianças surdas frequentemente ocorre de forma tardia devido a vários fatores. Entre eles, destaca-se a falta de conscientização por parte dos profissionais de saúde, durante o diagnóstico e acompanhamento, sobre a importância da LIBRAS para promover autonomia e desenvolvimento. Além disso, a escassez de profissionais qualificados para ensinar a Língua de Sinais às famílias e o desinteresse de algumas delas em aprendê-la também contribuem para essa demora. Outro fator relevante é a falta de convívio com outros/as surdos/as de diferentes faixas etárias, o que dificulta a aquisição e o domínio linguístico. Esses e outros aspectos mencionados anteriormente influenciam o processo de aprendizagem da LIBRAS.

Goldbach (1997) afirma que a linguagem não está limitada somente a uma forma de comunicação, assim, tudo que pode envolver significação é linguagem, ela está presente no sujeito mesmo que não esteja se comunicando com outros, pode transmiti-la levando em consideração o modo como concebe a si e ao mundo.

Para Vygotsky (1989), o modo como o sujeito enxerga o mundo é influenciado pela língua que ele fala, o autor explica que durante o transcorrer do desenvolvimento, as habilidades de linguagem e o pensamento são separadas; entretanto, eles se encontram para compor o comportamento verbal até formar a língua, organizando a maneira de pensar do sujeito e o

meio social contribui para essa construção.

No caso do sujeito surdo, essa construção inicia pela visão, são poucos os estudos voltados à construção do aprendizado por meio do canal visual. Dos/as poucos/as pesquisadores/as sobre o assunto, temos alguns que têm estudado o uso de imagens e recursos visuais no processo de ensino de alunos/as surdos/as, como Silva, Kauchakje e Gesueli (2003); Reily (2003; 2015); Strobel (2008), entre outros.

Partiremos agora para a história e conceito da imagem, que colabora para compreensão e reflexão em busca de abranger a importância e as contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a.

A Imagem no Processo de Ensino para pessoas surdas

Manguel (2001, p. 21) afirma que “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. A imagem, há séculos, vem transmitindo ensinamentos e proporcionando conhecimento. A história nos apresenta registros de imagens diversas, algumas feitas com variadas intenções acompanhadas ou não de escrita. Temos como exemplo, o Livro dos mortos dos egípcios, que servia como referência de sua história e de instruções para os rituais de mumificação. Ele apresenta imagens (Figura 01) com as sequências das ações a serem executadas pelos envolvidos no processo de mumificação, além de informar o povo egípcio como ocorria o ritual.

Figura 01 - Livros dos Mortos - A Cena de Hunefer.



Fonte: ©Trustees of the British Museum.

Reily (2015) destaca que, na Idade Média, as imagens foram

reconhecidas como recursos para iletrados, utilizando miniaturas e iluminuras em manuscritos para facilitar a compreensão. Parmegiani (2011) aponta que os códices, com a combinação de texto e imagem, transformaram a relação entre eles, tornando a prática irreversível. A imagem não é apenas um conceito; ela organiza a sociedade, conforme Francastel (1983). Avanços como a invenção do papel e da fotografia ampliaram a circulação do conhecimento visual, que hoje é central na comunicação, conforme Barbosa (2008). A interpretação de imagens é crucial para o ensino-aprendizagem, pois elas influenciam nossos desejos e ações (Rossi, 2009).

Reily (2003) enfatiza que a qualidade das imagens escolhidas impacta o aprendizado, especialmente para aqueles que não dominaram a leitura e a escrita. Por meio da comunicação visual, as pessoas conseguem identificar informações essenciais no cotidiano. A imagem pode, portanto, ser uma ferramenta eficaz para quem está aprendendo a ler e escrever, mas ainda é subutilizada na educação.

Veiga Neto (2001; 2008) defende que a aprendizagem de alunos/as surdos/as é essencialmente visual, e os/as educadores/as devem integrar métodos e materiais visuais para facilitar a compreensão. O uso de recursos visuais como diagramas e vídeos enriquece a experiência de aprendizado e ajuda na memorização. Tecnologias assistivas também são importantes para engajar alunos/as surdos/as, promovendo uma aprendizagem mais autônoma. Ao incorporar imagens de maneira sensível, os/as educadores/as criam um ambiente inclusivo e eficaz, reconhecendo a surdez como uma diferença que enriquece o processo educativo.

A Imagem como parte constituinte da pessoa surda

Segundo o Decreto n. 5.626/2005, “[...] considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (Brasil, 2005, s/p). Para Lane (1992), as pessoas com surdez tendem criar valores morais e éticos adquiridos pela percepção visual, essa experiência está enraizada na cultura, história e identidade.

De acordo com Strobel e Fernandes (2008, p. 38), “O primeiro artefato

da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de sua subjetividade”. Perlin e Miranda (2003, p. 218) afirmam que a “Experiência visual significa a utilização da visão, em [substituição total à audição], como meio de comunicação”. Outra significativa contribuição acerca da potencialidade do uso pedagógico da imagem, nos vem por Skliar (2013, p. 28), ao enfatizar que “a surdez é uma experiência visual [...], e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual”.

Com base na percepção e experiência visual, o ensino da pessoa surda na escola deve levar em consideração o aspecto do aprendizado por meio de imagens e as possíveis interpretações, análises e decodificações, pois a leitura em si abrange muito mais que os símbolos gráficos. As imagens podem contribuir para a construção da subjetividade da criança surda/sujeito surdo e contribuir para melhorar a compreensão do que acontece no meio em que vive, além de possibilitar outras concepções. Sacks (2010, p. 29) afirma que “nada é mais prodigioso, ou mais digno de celebração, do que algo que liberta as capacidades de uma pessoa e lhe permite crescer e pensar [...]”.

Segundo Reily (2003, p. 161), “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidades de interagir para conseguir construir significados”. A autora complementa que essa concepção entende o ser humano “como ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são medidas por sistemas sýgnicos”, e por meio dessa interação utilizam os signos que são formados e organizados socialmente, pelos quais o indivíduo passa a desenvolver e aprender sentidos.

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – produzido pelo grupo de trabalho designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, instituídas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, em outubro de 2013, apresenta que:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente

visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (Brasil, 2014, p. 14).

A visão é o meio de aquisição da linguagem dos/as surdos/as e é por ela que eles/as a desenvolvem. Rossi (2009), nesse sentido, leva-nos a uma reflexão sobre as imagens. Segundo o autor, a imagem surge na nossa frente como um quebra-cabeças e se tenta inferir a ela significados estéticos ou conceituais, pois “ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la” (Rossi, 2009, p. 36). A imagem pode apresentar variadas mensagens compete, então, ao seu/a leitor/a, analisá-la. Desse modo, as imagens precisam ser interpretadas e não apenas contempladas, pois é possível buscar além do que, aparentemente, mostram (Rossi, 2009).

Para Perlin e Miranda (2003, p. 218), a partir “Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela Língua de Sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. A Língua de Sinais é parte integrante e essencial do sujeito surdo, de modo que a imagem e todo recurso visual merecem ser incluídos na metodologia que utilizada em sala de aula, para possibilitar significação e compreensão. Assim, realiza-se uma intervenção no desenvolvimento do sujeito surdo.

Na sequência, direcionamos nossa reflexão para expor ações da escola e de educadores/as em busca de contribuições ao ensino do/a aluno/a surdo/a. Para tal refletiremos a respeito dos questionamentos de Strobel (2008, p. 99): “foi aprovada uma lei; em que constava essa lei? Permitir aos sujeitos surdos o acesso ao ensino regular; mas onde estavam os professores preparados? Qual era a infraestrutura das portas que eram abertas ao povo surdo nas escolas?”.

Ação escolar diante das contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a

De acordo com Libâneo (1994, p. 70), “a atuação da escola consiste na preparação do/a aluno/a para o mundo adulto e suas contradições,

fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. A escola tem buscado oferecer um ensino que possibilite aprendizado a seus/suas alunos/as com necessidades educacionais especiais de aprendizado?

Retomando o conceito de inclusão, olhamos para a escola e a vemos nas palavras de Kassar (1999, p. 69) que “é sempre em um determinado ‘mundo’ (no contato com o outro) que o sujeito nasce, cresce, desenvolve-se, constitui-se. É este mundo (de incontáveis e encantáveis outros) que será, por ele, internalizado, no processo de sua constituição social”, e a escola pode ser um desses mundos. Buscamos uma escola que não exclua aqueles/as que não dominam a língua oral. Lacerda (2000, p. 51) ressalta, nesse sentido, ser fundamental que a formação linguística do sujeito surdo esteja contemplada, pois “na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória”. O que poderia contribuir com a condição linguística do sujeito surdo para produzir aprendizado significativo?

Para que aconteça uma inclusão que realmente contribua e seja significativa para o aprendizado do/a aluno/a surdo/a, enquanto possibilidade, a escola deve buscar operar com as diferenças entre surdos/as e ouvintes e não as semelhanças. As diferenças presentes na história, na cultura e no social apresentam base de elementos da linguística da Língua de Sinais, contidos nos conceitos e definições atuais a respeito da surdez (Silva, 2001). Silva (2001, p. 18) enfatiza que “A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo”. Para que a escola seja, na prática, inclusa quanto à educação de surdos/as, o currículo precisa ser adaptado e incluir as necessidades do/a aluno/a surdo/a. Um currículo organizado em uma perspectiva visual possibilita que o aprendizado seja acessível mais amplamente em todos os conteúdos. É visível que, mesmo diante do longo processo que a educação dos/as surdos/as tem passado no decorrer dos séculos, as escolas estão ligadas e subordinadas à “ideologia oralista conveniente aos padrões dos órgãos de poder” (Silva, 2001, p. 19). Essa ideologia precisa ser quebrada e substituída por conhecimento a respeito de como se dá o processo de aprendizado dos indivíduos surdos, de ações de

sensibilização e práticas desse conhecimento.

Considerando a possibilidade da tomada de consciência a partir da sensibilização e a prática envolvendo o processo de aprendizado da pessoa surda, Reily (2015) enfatiza que o espaço escolar é repleto 'de imagens visuais' que contribuem para uma compreensão do ambiente. Entendemos que o uso da imagem não pode ficar apenas nos espaços e relações cotidianas, precisa fazer parte das estratégias de ensino, adentrar a sala de aula e demais ambientes educativos.

Quadros (2004) aponta a necessidade e a importância da reestruturação curricular diante da Língua de Sinais. Ao defender um currículo escolar organizado em torno do aspecto visual, para que possibilite um ensino-aprendizado significativos ao/às aluno/as surdo/as. Quando a escola deixa de fazer concessões tanto metodológicas e curriculares diante das necessidades educacionais especiais de aprendizado especial, a escolaridade fica comprometida em sua função educadora (Lacerda, 2000). Faz-se necessário, desse modo, compreender com clareza o conceito de currículo, seu papel e importância no processo de ensino-aprendizagem, em razão de sua contribuição para a inclusão ou exclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais de aprendizagem. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 32) enfatizam que:

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante.

Buscamos a reflexão escolar diante das intenções do Currículo e a sua atuação no processo de ensino-aprendizagem diante de cada necessidade especial de aprendizado, pensando no sujeito surdo e na sua identidade visual, contemplando o currículo como "conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas" (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, bem como definir o que ensinar e aprender, de acordo com as especificidades de cada etapa formativa, não é apenas uma alternativa entre diferentes formas de organização escolar e curricular. Trata-se de uma exigência fundamental do direito que os/as educandos/as possuem de ter seus ritmos e tempos mentais

respeitados, como assinalam Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais.

De acordo com os autores, o currículo é o espaço central no qual todos/as atuam na escola, sendo o coração em que se sistematizam os esforços pedagógicos. Assim,

[...] é por intermédio do currículo que as 'coisas' acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

O currículo abrange lugar, espaço e território, representando, por vezes, uma relação de poder. Funciona como uma autobiografia. Nossa identidade é moldada e, simultaneamente, é um texto, discurso e documento, essencialmente um documento de identidade. Para Silva (2007, p. 150),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O currículo presente no projeto pedagógico da escola pode ser meio de exclusão quando o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem não acontece. Segundo Reily (2015), pessoas com diferentes necessidades especiais podem ser favorecidas quando a escola faz adequações baseadas na visualidade em seu currículo.

Entre as pessoas que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente citamos: alunos surdos ou alunos com distúrbios linguísticos, alunos com deficiência mental não alfabetizados, alunos com deficiência neuromotora usuários de sistemas de comunicação pictográficas, pessoas com autismo ou síndrome de Asperger, e outras (Reily, 2015, p. 26).

Cada sujeito apresenta necessidades distintas. Assim, o currículo deve

apresentar diferença e diversidade, formando uma escola de identidade inclusiva. É imprescindível que haja conscientização da escola e de educadores/as da necessidade de um currículo elaborado e baseado no sujeito surdo e seu aspecto visual. Também é importante que o Estado esteja envolvido e dinamize políticas públicas para a efetividade de processos educacionais específicos, adaptados e especializados para as pessoas com surdez.

Diante da ausência de conhecimento e de um currículo voltado à surdez e suas implicações educacionais, Reily (2015) esclarece que é comum a escola considerar que, no período de aquisição da escrita, a imagem é indispensável. Porém, com o domínio da escrita pela criança, as imagens devem ir gradualmente cedendo seu espaço para a escrita ao ponto de não fazer parte dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Devido à prática de substituição gradual do uso das imagens pela escrita, percebemos, na escola contemporânea, o uso e a presença, em maior proporção, da escrita em comparação ao uso e presença das imagens. Essa ação contribui, mesmo sem a intenção, e acaba por dar à escrita maior importância que as imagens. Em contrapartida, as imagens e todo e qualquer recurso que contribua para seu uso possibilitam interatividade com diversos conhecimentos no ambiente escolar. A imagem produz e divulga conhecimento.

O mundo atual se caracteriza por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir os seres, sentimentos, sensações, ideias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o/a aluno/a desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (Brasil, 1997, p. 45).

A conscientização de que a imagem transmite conhecimento deve ser praticado de igual modo com os/as alunos/as, ao explicar a escolha de determinadas fotografias, desenhos ou até mesmo filmes escolhidos para o momento da aula, ensinando a importância de captar detalhes, entres outros aspectos que contribuam para o aprendizado significativo. “A escola deve assumir a responsabilidade no preparo de seus estudantes para uma leitura crítica, conscientizando-os de que estão aprendendo com estas imagens”

(Barbosa, 1998, p. 43).

Um dos preceitos da inclusão é que os/as alunos/as especiais, neste caso os/as surdos/as, tenham aulas desenvolvidas e adequadas a suas necessidades. A escola se adapta às suas necessidades, mas a realidade é outra e exige especialização. A pessoa surda enfrenta uma imposição que a leva a se adaptar ao processo de ensino centrado na fala e escrita, por pertencer a uma minoria linguística. A distância entre a teoria, leis, normas e a realidade que é aplicada nas escolas regulares com alunos/as surdos/as inclusos/as são enormes, de acordo com a doutora em educação, ciência e tecnologia, Ângela Carrancho Silva (2005, p. 43),

[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Este cotidiano nos revela, ainda hoje, uma grande lacuna entre o que é realmente proposto em lei, o desenvolvimento do conhecimento produzido nas universidades e a realidade de nossas escolas no que se refere à educação de surdos. Diferentes práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e aplicadas quanto à educação de surdos. No entanto, nota-se que muitos surdos, ao concluir sua escolarização básica, não são capazes de ler e escrever fluentemente ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a este nível de escolarização. Pode-se, aqui, inferir que essa lacuna esteja diretamente ligada a uma série de fatores que vêm acompanhando o processo educacional do surdo por gerações.

O uso do visual, seja como estratégias visuais, recursos visuais e/ou leitura de imagens, precisa deixar de ser usado apenas como apoio pelos/as educadores/as e pela escola. O visual precisa ser o ponto central, essencial, no ensino de surdos/as. Lebedeff (2017, p. 248) esclarece que “os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes”. O que os/as surdos/as querem é um ensino pensado na sua surdez, que lhes proporcione aprendizado, centrado no visual, com uso da sua língua materna, a LIBRAS acompanhada da presença de intérprete.

Compreendemos que a escola deve estar aberta e disposta a conversar sobre a teoria e a prática em busca de ensino concreto e significativo, proporcionando adequações diante das necessidades de seus/suas alunos/as surdos/as ou aluno/a que apresente qualquer outra necessidade educacional especial de aprendizagem.

Ação Docente quanto às contribuições da imagem no ensino-aprendizagem do/a aluno/a surdo/a

A intencionalidade aqui é sensibilizar sobre o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo como mediador do conhecimento. Os surdos percebem o mundo principalmente pela visão, o que torna fundamental que o educador compreenda que eles aprendem de forma diferente. Como aponta Reily (2003), é essencial que os educadores reflitam sobre a importância da imagem visual na apropriação do conhecimento. A imagem deve ser utilizada não apenas para decorar, mas como um recurso para instruir o pensamento, pois está presente em todos os âmbitos do conhecimento. O MEC, buscando orientar o atendimento a alunos/as surdos/as desde seu ingresso na Educação Infantil, ressalta que:

Os alunos surdos se baseiam mais nas pistas visuais que nas auditivas. A utilização, em sala de aula, de recursos visuais adequados facilita sobremaneira a compreensão e a aprendizagem significativa deste aluno. Alguns recursos visuais que podem ser utilizados pelo professor são objetos concretos, filmes, fitas de vídeo, fotos, gravuras de livros e revistas, desenhos, a escrita e ainda o uso da Língua de Sinais, da mímica, da dramatização, de expressões faciais e corporais, de gestos naturais e espontâneos que ajudam a dar significado ao que está sendo estudado (Brasil, 2006, p. 49).

O/A educador/a deve refletir suas escolhas pedagógicas baseado/a na realidade de cada educando/a. Tratando-se da surdez, o mestre em odontologia e especialista em Língua Brasileira de Sinais, Luiz Antônio Albérico Barbosa Falcão (2012, p. 192), enfatiza que ao assumir uma sala de aula regular, com um/a aluno/a surdo/a incluso/a,

O professor deve procurar saber 'como' o sujeito surdo pensa, investiga, analisa, reformula, ressignifica para aprender, apropria-se do saber. Só depois poderá fazer da sua prática docente um novo coexistir, compartilhando com demais sujeitos aprendentes, todos os saberes anteriores que ancoraram o novo. Tudo aquilo que se carrega desde fora da escola se constitui de motivação cognitiva com os saberes escolares, reestruturando e reconstituindo o conhecimento com cada um dos sujeitos escolares, surdos e ouvintes, segundo suas especificidades cognitivas processuais.

Para que isso ocorra, de acordo com Falcão (2012, p. 192), "a formação do professor deve ter o objetivo de envolver seu discurso e sua prática docente

na perspectiva de observar o desenvolvimento do/a aluno/a, refletir sobre suas observações”. Para as doutoras em educação e linguística, Angélica Bronzatto Paiva Silva e Maria Cristina da Cunha Pereira (2003), os/as professores/as da escola regular apresentam necessidade de instrução e formação para receber um/a aluno/a surdo/a, e quando o/a recebe sem o devido preparo, acabam por formular ideias confusas e equivocadas acerca da surdez e do indivíduo surdo, desconhecendo potencialidades, cultura e direitos, entre outros.

Notamos a necessidade de uma formação voltada para o conhecimento das necessidades educacionais que envolvem a surdez para que os/as docentes possam atender de maneira adequada o/a aluno/a surdo/a. Para Ramos (2008, p. 17), “a formação docente deve se adequar ao novo tempo e à nova escola que está sendo desenhada pelas transformações que se implementam”. Entendemos, assim, que a busca e a atualização por conhecimentos devem ser constantes. Diante dessa adequação “ao novo tempo e à nova escola”, o/a docente pode proporcionar formação, independente se surdos/as, ouvintes ou outras necessidades especiais, quando acontece essa adequação por parte da docência, estará, de acordo com Ramos (2008, p. 17), “privilegiando um processo de formação na qual as características sejam a reflexão, a conexão, compartilhamento e autonomização pessoal e profissional”.

A preocupação em conhecer as necessidades do/a aluno/a vem de longa data. Não é de hoje que conhecer o/a aluno/a e suas necessidades é essencial. De acordo com Fusari (1990, p. 47),

Faz parte da competência teórica do professor e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também, quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia ou dos quarenta ou cinquenta minutos vivenciados durante a hora-aula. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constrói o processo de ensinar e aprender.

Outro aspecto necessário por parte do/a educador/a é seu envolvimento na elaboração do currículo escolar. Moreira e Candau (2007, p. 19) entendem que “o papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula”. Justamente,

porque professores/as têm utilizado um currículo voltado ao ensino de ouvintes. A pessoa surda, ao se deparar com esse currículo, não consegue se considerar surda, pois lhe é exigido ações e comportamentos de um ouvinte. Skliar (2013) defende que não se pode exigir e nem submeter que as crianças surdas apresentem ou tenham uma disciplina em relação à mente e ao corpo semelhante às crianças ouvintes, uma vez que as ouvintes têm e vivem experiências auditivas. O autor propõe a necessidade de análises diante dos espaços, metodologias, comportamentos e posturas para que estejam de acordo com as especificidades do/a aluno/a surdo/a e defende uma escola idealizada pelos sujeitos surdos, que faça a organização de fatores linguísticos, culturais e de identidades para surdos (Skliar, 2013).

Reily (2015, p. 59) enfatiza que a imagem quando utilizada, pode transmitir “conhecimento de alta e baixa qualidade”. Faz necessária uma avaliação crítica das imagens escolhidas por parte de educadores/as para que elas estejam de acordo com o conteúdo verbal com o qual se relacionam. Ao agregar imagens ao conteúdo a ser ensinado, é necessário o mesmo zelo empregado ao procurar textos inspiradores e intrigantes. Essa prática exige, por parte da escola e dos/as educadores/as, uma compreensão mais ampla a respeito da imagem e sua leitura (Reily, 2015).

Ao usar algum tipo de recurso visual, o/a docente fornece e amplia os conhecimentos do/a aluno/a surdo/a e torna o aprendizado significativo, permitindo que haja interação. Reily (2003, p. 26) enfatiza que a “figura visual tanto a representação abstrata quanto a figurativa pictográfica” possibilita a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento de seu raciocínio. A autora ressalta que o aprendizado, tanto do/a aluno/a da rede regular de ensino ou que frequenta instituição de educação especial, deve passar pelo visual. Segundo a autora, os/as educadores/as precisam refletir constantemente sobre o papel dos recursos visuais e como podem contribuir no desenvolvimento das áreas do conhecimento, pois o “[...] o caminho de aprendizagem, necessariamente será visual. [D]aí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las” (Reily, 2003, p. 169).

Moreira e Candau, (2007, p. 19) reforçam, novamente, a importância de uma reflexão, conscientização e ação por parte do/a educador/a quando afirmam a “obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e

criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”. O envolvimento do/a educador/a e sua ação diante das possibilidades de um ensino visual faz diferença na aquisição dos conteúdos pelos/as alunos/as surdos/as.

A utilização de imagens, músicas e tecnologias pode transpor o conteúdo teórico, pois incita as áreas sensoriais e cognitivas construindo conhecimentos. Diante da importância dos recursos visuais, a doutora em ciências da educação, Ilza Martins Sant’Anna (2004, p. 21), aponta que “[...] há materiais de baixo custo como gravuras, jornais, revistas, cartazes que colaboram significativamente na aprendizagem [...] O importante é que haja ensino e, conseqüentemente, aprendizagem, e para tal é preciso que os cinco sentidos sejam estimulados”. Diante disso, Reily (2015) nos apresenta tipos de imagens, como fotografia, pintura, desenho, gravura, esquema, ilustração, gráfico, algumas das possibilidades a serem utilizadas em sala de aula e outros ambientes escolares. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu artigo 3º, o

[...] processo educacional escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos (Brasil, 2001, s/p).

As Diretrizes Nacionais mostram a necessidade de a proposta pedagógica integrar as especificidades do/a aluno/a, gerando efeitos positivos. Fernandes (2006) apresenta algumas possibilidades que contribuem, em nossa compreensão, para resultados positivos, como possibilitar formação de duplas, grupos ou círculos para que o/a aluno/a surdo/a possa observar a interação em sala, “Introduzir métodos e estratégias visuais complementares à Língua de Sinais (alfabeto manual, gestos naturais, dramatização, mímica, ilustrações, vídeo/TV, retroprojektor etc.)” (Fernandes, 2006, p. 9). Sugere, desse modo, que o/a educador/a possibilite atividades que exijam níveis de dificuldades variados de desempenho e expressão, como entrevistas, pesquisas e entrevistas, atividades de desenhos, maquetes, dramatização entre outros.

Fernandes (2006) incentiva o uso de estratégias visuais, complementa

que há a necessidade de desenvolver interação entre os/as educadores/as que fazem parte do processo de ensino regular e educação especial, como “orientações sobre formas de comunicação/interação com os alunos surdos, indicação de práticas pedagógicas alternativas, participação em Conselhos de Classe, entre outros” (Fernandes, 2006, p. 9). Desse modo, a inclusão dos recursos visuais no uso variado de táticas metodológicas possibilita um aprendizado significativo já que o canal visual, primordial aos/às surdos/as, foi priorizado.

De acordo com as pesquisadoras e doutoras Clarisse Alabarce Nery e Cecília Guarnieri Batista (2004, p. 290),

Na linguagem verbal, a palavra possibilita a generalização e o raciocínio classificatório e, no caso dos surdos, a representação visual poderá auxiliar nesses processos de pensamento. Além destas funções, a imagem favorece um pensamento relacional, utilizando os elementos visuais para estabelecer relações e comparações.

Será possível avançar mais nas questões de ensino se os/as professores/as conseguirem “adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” (Moran, 2008, p. 5).

A utilização de recursos visuais implica em tempo e empenho extra por parte do/a educador, no preparo de materiais, montagem e desmontagem de equipamentos, entre outros componentes necessários. Esse trabalho extra e as dificuldades encontradas no ambiente escolar causam desmotivação, cansaço e levam os/as docentes a praticarem apenas o ensino tradicional na sala de aula, com aulas expositivas, com livro didático, giz, canetão e quadro.

No caso da surdez, não é comum a existência de material didático pronto com imagens e com recursos visuais, preparado para ser enviado às escolas. Cada professor/a, de acordo com sua disciplina e busca por resultados no ensino-aprendizado do/a aluno/a surdo, tende a produzir seu material. O/A professor/a se vê compelido/a a procurar atualizações constantes diante das mudanças provocadas pelas tecnologias. Essa operação, um tanto solitária diante do conjunto e organização do sistema de ensino, tanto a nível nacional quanto do Estado do Mato Grosso, desemboca em uma sobrecarga. Em relação a ação da pesquisa de imagens por parte da docência, Reily (2015, p.

118) compreende que “trata-se de um exercício que exige tempo, mas que será de extrema valia”.

Nesse sentido, Reily (2015, p. 48) apresenta fatores que precisam ser observados para que se tenha êxito na busca e coleta para um “acervo de imagens”, não considerar apenas o conteúdo que será ensinado, “mas a autoria, o estilo e a época da produção, o tipo de imagem”, e prezar pela significância em todas elas da “qualidade estética do trabalho”. Entendemos ser uma ação que demande trabalho e tempo, mas é de extrema importância na ação que envolve o ensino e o aprendizado.

Para Nelio Bizzo (2007), doutor em educação, a quantidade, a qualidade e a disponibilidade de equipamentos da escola usados para dar apoio ao uso de recursos visuais em sala de aula para proporcionar aprendizado é algo que pode contribuir ou prejudicar a ação pedagógica. “Cabe ao professor selecionar o melhor material disponível diante de sua realidade. Sua utilização deve ser feita de maneira que possa constituir um apoio efetivo [...]” (Bizzo, 2007, p. 66). Embora concordemos com Bizzo (2007) e com Reily (2015) sobre a necessidade de material variado, atualizado e com qualidade estética, reconhecemos a centralidade da docência nessa seleção, alertamos para a sobrecarga de trabalho, para a desvalorização docente e a desatualização da legislação, que não prevê tempo de preparo de aulas, de diálogo com os/as colegas docentes das classes inclusivas, com as coordenações pedagógicas. São trabalhos adicionais àquele fardo da jornada diária de trabalho, como se professores/as não precisassem de tempo de convivências, de relacionamentos, para além da profissão.

Além disso, uma formação voltada para a utilização dos recursos visuais tecnológicos para que os/as docentes possam usar da forma correta e com todas as vantagens que esses recursos oferecem, contribuiria para que houvesse maior satisfação em relação ao uso, seleção e elaboração de material e obtenção de aprendizagem significativa. Reily (2015, p. 41) aponta que “o uso da mídia e da tecnologia na escola estão auxiliando o professor” para que possam transmitir os conteúdos “por veículos não verbais”. A autora ressalta que situações diversas no decorrer do desenvolvimento de uma criança podem impossibilitar aprendizados, práticas e experiências na sua descoberta do mundo, que o filme, por exemplo, por ser uma imagem em movimento e pode proporcionar à criança conhecimentos não obtidos de outro modo.

Porém, não substitui experiência pessoal.

Novamente, a demanda de tempo, condições e valorização para professores/as é mencionada, porque envolve a importância da pesquisa, a preparação e a organização das imagens e a escolha dos recursos tecnológicos a serem usados para transmitir, expor ou mediar o conhecimento. O material visual exige horas a mais de dedicação, que vai além das horas de planejamento. Pensar nas condições de trabalho docente para viabilizar ações pedagógicas de preparo dos materiais é imprescindível, porque os resultados do uso de imagens e recursos visuais, segundo Coscarelli (1998), causam estímulo nos/as estudantes, como interesse no aprendizado, despertam a busca por mais informações e operam no desenvolvimento intelectual. Os recursos visuais prendem a atenção e promovem interatividade.

Para o doutor em ciência da educação, Marco Antônio Moreira (1990), tanto as imagens quanto os recursos usados para expô-las devem provocar a construção do conhecimento, da análise, da crítica e a junção de conhecimentos já adquiridos em busca de novos. “Lembre-se que a imagem deve ter poder de síntese”, alerta Moreira (1990, p. 9). Desse modo, em um aprendizado com apropriação significativa para o/a estudante surdo/a, o planejamento é primordial nas ações docentes, juntamente com as várias áreas do conhecimento voltadas à escola. Assim, o conteúdo associado a métodos diferenciados pode construir conhecimento diante das capacidades de aprendizagem do/a aluno/a surdo/a. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, nessa linha de pensamento, ressaltam que

[...] habilidades e competências se concretizam em ações, objetos, assuntos, experiências que envolvem um determinado olhar sobre a realidade [...], podendo ser desenvolvido em tópicos diferentes, assumindo formas diferentes em cada caso, tornando-se mais ou menos adequados dependendo do contexto em que estão sendo desenvolvidos. Forma e conteúdo são, portanto, profundamente interdependentes e condicionados aos temas a serem trabalhados (Brasil, 1999. p. 231).

É importante que integre a prática do/a professor/a conhecer o/a aluno/a, se tem necessidades especiais de aprendizado e, fundamentalmente, o que ensinar e como ensinar. Para isso, o/a professor/a precisa estar voltado/a à pesquisa. Compreendemos que em todo o processo de construção do

conhecimento, o/a professor/a se torna aprendiz e, na sequência, desenvolve mediação do aprendizado. No ambiente escolar o/a aluno/a passa a maior parte do tempo com as/os professoras/es. Essa situação proporciona conhecer o/a aluno/a, seu perfil, metas e objetivos, o que ele/a mesma/a avalia como contribuição para avanços no seu desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado, que permitam ao/à professor/a compreender, analisar e desenvolver para auxiliar no crescimento. A participação do/a professor/a no processo de adaptações do currículo e da proposta pedagógica escolar pode render resultados positivos na formação escolar de alunos/as surdos/as. Da mesma forma, pode ser importante prática pedagógica para outros/as alunos/as com necessidades especiais de aprendizado.

É relevante para este estudo apresentar questionamentos referentes ao material didático que, ao longo dos anos, têm sido um dos principais apoios dos/as professores/as em sala de aula para trabalhar conteúdos no decorrer do ano letivo, especialmente quanto ao uso das imagens apresentadas a alunos/as com a intenção de contribuir para seus aprendizados. Diante das imagens que são utilizadas na escola, para finalidades pedagógicas, especialmente nos livros didáticos, Reily (2015) constata que há uma imensa variedade, com excelente qualidade, produzidas por pessoas especializadas nas áreas da fotografia, ilustração, artes plásticas, entre outros. A partir desse ponto, questiona: “por que as figuras pobres, simplificadas, malfeitas, infantilizadas, continuam presentes no material didático oferecido ao/à aluno/a?” (Reily, 2015, p. 46).

Estamos diante de um momento em que, socialmente, desenvolvem-se hábitos de busca por perfeição da imagem. Especialmente, porque do ponto de vista pedagógico, ela pode oferecer ao/à espectador/a situações “distantes no tempo e no espaço”, com “níveis como nunca vistos na história da educação” (Reily, 2015, p. 46). Reily (2015) faz um segundo questionamento, que entendemos necessário a este estudo para pensar em todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais e pedagógicos: “o que explicaria o limitado repertório pictórico oferecido à criança brasileira na escola?” (Reily, 2015, p. 46). A autora aponta que ao longo dos anos, os cursos voltados à área da educação tinham a prática de preparar atividades com imagens prontas, utilizadas ano após ano, essa ação concebeu a postura de não contestar ou indagar sua qualidade. Criou uma tradição negligente e de acomodação em

função de, em nossa análise, várias circunstâncias. As políticas públicas não incentivaram de modo amplo a pesquisa por parte dos/as docentes para a construção de material didático. Os/As professores/as foram condicionados/as a receber material pronto como se não soubessem ou não tivessem condições de desenvolver tecnologias de ensino.

Segundo Reily (2015), há uma percepção de que qualquer material imagético pode ser utilizado nas escolas públicas, desde que aborde o conteúdo em questão. No entanto, essa realidade necessita de mudanças significativas, começando pela iniciativa das escolas e educadores/as em redefinir suas próprias concepções. Isso inclui exigir melhorias na qualidade dos materiais produzidos pelas editoras, como papel menos transparente, impressão com cores mais precisas, imagens nítidas e um repertório imagético mais diversificado que reflita a história da produção visual brasileira. Paralelamente, é preciso demandar a formulação de políticas públicas que garantam às escolas recursos adequados para desenvolver materiais próprios, bem como proporcionar aos/as docentes o tempo e as condições necessárias para formação, planejamento, desenvolvimento e aplicação de materiais pedagogicamente robustos e pertinentes.

A melhoria nas imagens presentes no livro didático, enquanto política pública, contribuiria com o/a professor/a quanto à qualidade de sua aula, na exposição dos conteúdos, no tempo de pesquisa por outras imagens auxiliares ou centrais para potencializar a compreensão e ampliar os aprendizados dos/as alunos/as surdos.

Conclusão

Este estudo evidencia a importância das imagens na educação de pessoas surdas, destacando sua multifacetada contribuição para a visibilidade da surdez, a construção da identidade dos/as alunos/as e a eficácia das práticas pedagógicas. Ao reconhecer a surdez como parte da diversidade humana, promovemos uma percepção mais positiva e inclusiva, que pode fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento dos/as alunos/as surdos/as.

As imagens, como ferramentas pedagógicas, demonstram ser fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a

compreensão de conteúdos complexos e aprimorando a comunicação entre educadores/as e alunos/as. Além disso, elas desempenham um papel essencial na formação da identidade visual e cultural dos/as estudantes, permitindo que se conectem mais profundamente com sua comunidade.

É imperativo que as instituições de ensino se adaptem para incorporar recursos visuais de maneira sistemática em seus currículos, garantindo que as necessidades educacionais dos/as alunos/as surdos/as sejam atendidas de forma eficaz. A formação contínua de educadores/as é igualmente essencial, pois esses profissionais devem estar preparados para utilizar as imagens de maneira crítica e inclusiva, reconhecendo a riqueza e a ambiguidade das representações visuais.

Por fim, a elaboração de materiais didáticos visuais que sejam acessíveis e envolventes é fundamental para promover um ambiente educativo inclusivo. Políticas públicas que apoiem essa abordagem são necessárias para assegurar que as vozes das comunidades surdas sejam respeitadas e integradas no processo educativo, fomentando uma educação bilíngue que valorize tanto a LIBRAS quanto a cultura surda. Este estudo, portanto, contribui para um entendimento mais aprofundado sobre a relevância das imagens na educação de surdos, incentivando novas práticas e pesquisas nessa área vital.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte/MG: Editora C/Arte, 1998.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Ática, 2007.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2005.

BRASIL. **Deficiência auditiva**. Brasília/DF: Ministério da educação; Secretaria de Educação à Distância, 2001.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e Práticas para a Inclusão – Dificuldade de Comunicação e Sinalização Deficiência Auditiva/Surdez**. 4. ed. Brasília/DF: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Adaptações Curriculares**

estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília/DF: Ministério da Educação e Desporto (MEC/SEF/SEESP), 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs): arte**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília/DF: MEC, 1999.

BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013. Brasília/DF: Ministério da Educação; SECADI, 2014.

COSCARELLI, C. V. O uso da informática como instrumento de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 20, mar./abr. 1998.

DIZEU, L. de B.; CAPORALI, S. A. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

FALCÃO, L. A. A. B. **Surdez, Cognição Visual e LIBRAS**: estabelecendo novos diálogos. 3. ed. Recife/PE: Editora do Autor, 2012.

FERNANDES, S. **Práticas de Letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba/PR: Secretaria de estado da educação do Paraná; Superintendência em educação; Departamento de Educação Especial, 2006.

FRANCASTEL, P. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1983.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, [S.l.: s.n.], p. 44-53, 1990.

GOLDBACH, M. G. **A criança surda**. São Paulo/SP: Editora Pexux, 1997.

HERMANN, N. A imagem na educação das pessoas surdas *In: A educação de surdos*: histórias, questões e desafios. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009.

KASSAR, M. de C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1999.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). Surdez: Processo Educativos e Subjetividade*. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.

LANE, H. **A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada**. Lisboa/Portugal: Instituto Piaget, 1992.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). Letramento visual e surdez*. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: WAK Editora, 2017, p. 226-251.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 1994.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo/SP: Editora Companhia das Letras, 2001.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. **Portal José Moran – Educação transformadora**, 2008. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/modificar.htm>. Acesso em: 07 out. 2022.

MOREIRA, M. A. **Pesquisa em ensino**: o Vê epistemológico de Gowin. São Paulo/SP: Editora Pedagógica Universitária, 1990.

MOREIRA, M. A.; CANDAU, V. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 14, n. 29, p. 287-299, dez. 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da surdez**. Curitiba/PR: Editora IESDE Brasil S.A. 2001.

PAGNI, P. A Ontologia da Pessoa Surda e a Ética da Diferença. *In*: ALMEIDA, W.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Perspectivas Filosóficas e Socioculturais da Educação de Surdos**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2010. p. 23-40.

PAGNI, P. A Visibilidade da Surdez: Identidade, Cultura e Educação *In*: BASTOS, L. S. de; CAIADO, K. de F. (Orgs.). **Educação e Surdez**: Políticas e Práticas Educacionais. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2007. p. 45-62.

PARMEGIANI, R. de F. O lugar das iluminuras medievais nas bibliotecas de obras raras. **Com Ciência**, Campinas/SP, n. 127, abr. 2011.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política. **Estudos Surdos – Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis/SC, n. 5, p. 217-226, 2003.

POLITO, R. **Recursos Audiovisuais nas Apresentações de Sucesso**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Saraiva, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2004.

RAMOS, P. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade**. 6. ed. Blumenau/SC: Editora Odorizzi, 2008.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. *In*: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios de realidades. São Paulo/SP: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

REILY, L. **Escola inclusiva**: Linguagem e mediação. 4. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2015.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**: leitura da arte na escola. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2009.

- SACKS, O. **Vendo Vozes**: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo/SP: Editora Companhia de Bolso, 2010.
- SANT'ANNA, D. B. de. Cultos e enigmas do corpo na história *In*: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (Org.). **Corpos e subjetividade em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2004.
- SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar *In*: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2005.
- SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. da C. A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 20, n. 2, p. 5-13, maio/ago. 2003.
- SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2003.
- SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo/SP: Editora Plexus, 2001.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.
- SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2013.
- STROBEL, K. L. **Surdos**: Vestígios Culturais não Registrados na História. 2008, 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2008.
- STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.
- VEIGA NETO, A. **Educação e Diferença**: Problematizando a Inclusão. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2008.
- VEIGA NETO, A. **Educação Inclusiva**: Práticas Pedagógicas e Modos de Subjetivação. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1989. p. 53-60.