



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JENIFFER THAYNA NAZARE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LINGUAGEM E
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS
(AS): DEVE-SE ALFABETIZAR CRIANÇAS DE
TRÊS A CINCO ANOS?**

Belém-Pará
2026



JENIFFER THAYNA NAZARE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS (AS): DEVE-SE ALFABETIZAR CRIANÇAS DE TRÊS A
CINCO ANOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Jose Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém-Pará
2026

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

S719c Souza, Jeniffer Thayna Nazare de
Concepções de infância, linguagem e alfabetização na educação de
surdos (as): deve-se alfabetizar crianças de três a cinco anos? / Jeniffer
Thayna Nazare de Souza. — Belém, 2026.
91 f.

Orientador: Prof. Dr. Jose Anchieta de Oliveira Bentes
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais
e Educação (CCSE), 2026.

1. Educação de surdos. 2. Infância. 3. Linguagem. 4. Alfabetização.
I. Título.

CDD 22.ed. 155.4512

Elaborado por Priscila Melo CRB/2-1345

JENIFFER THAYNA NAZARE DE SOUZA

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS (AS): DEVE-SE ALFABETIZAR CRIANÇAS DE TRÊS A
CINCO ANOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Jose Anchieta de Oliveira Bentes.

Data de defesa: / / .
Banca examinadora

_____ - Orientador.

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.
Doutor em Educação Especial pela Universidade de São Carlos (UFSCAR/SP),
Programa de pós-graduação em educação (PPGED) na Universidade do Estado do
Pará (UEPA)

_____ - Examinadora externa.

Profa. Dra. Waldma Maíra Menezes de Oliveira.
Doutora em Educação pela Universidade Estado do Pará (UEPA) no Programa de
Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), docente da Universidade
Federal do Pará (UFPA).

_____ - Examinadora interna.

Profa. Dra. Marta Genú Soares.
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) na Universidade do Estado do
Pará (UEPA).

Belém-Pará

2026

AGRADECIMENTO

Meus agradecimentos.

Primeiramente, a Deus por mais essa conquista.

Segundo os meus pais, Josias e Lane, e a minha irmã Jessica, por serem minha base neste processo e me incentivarem e apoiarem nesta caminhada do saber.

Terceiro, ao meu orientador, José Anchieta, flexível, amável e gentil.

Quarto, à coordenadora do curso de pedagogia bilíngue, professora Maria Nogueira, por todo o apoio e acolhimento, e à participante Ana Caroline, és uma pessoa querida.

Quinto, à minha querida turma 20, entre mestrandos e doutorandos, que me trataram com muito amor e carinho, tornando-se uma família que vou levar para minha memória de vivência.

Sexto, amiga Maryella Bulcão, que me ajudou neste trajeto, me dando todo o apoio.

Sétimo aos meus educadores(as): Lucélia Bassalo, Sergio Correa, Marta Genú, Socorro Cardozo, Anibal, Josebel Fares, Nazaré Cristina, Taissa Tavenard, Socorro França, Betânia Albuquerque, Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Tânia Regina Lobato dos Santos, Maria das Graças da Silva, José Anchieta.

A banca examinadora é composta por Marta Genú, Waldma Oliveira e José Anchieta.

Concluo dizendo que estou feliz por estar realizando este sonho, sou grata por cada conquista e por conhecer pessoas incríveis e admiráveis, que o jardim chamado vida me proporcionou a criar vínculos com as novas flores do meu jardim. Que venham novos capítulos.

*Olá, sabem quem sou?
Bom, sou uma língua visual-gestual.
Eu, carrego a história de um povo que
lutou e ainda luta. Eu, agora, posso
estar em todos os lugares em
diferentes países.
Eu, posso estar na expressão dos
sentimentos. Eu, posso estar presente
em uma poesia. Eu, posso estar em
um conto infantil.
Eu, estou na comunicação de surdos e
ouvintes. Eu, sou a voz de um povo
surdo que lutou para que eu resistisse.
Afiml, quem sou? A resposta é
simples, sou a resistência de uma
língua que carrega a trajetória de um
povo surdo, e que todos me
conhecem, no Brasil, como Libras.
Jeniffer Thayna Nazare de Souza
(2025)*

RESUMO

SOUZA, J. T. N. **Concepções de infância, linguagem e alfabetização na educação de surdos (as)**: deve-se alfabetizar crianças de três a cinco anos? Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

No presente estudo, ligado a linha de pesquisa “Saberes culturais e educação da Amazônia”, coloca em questionamento a alfabetização de crianças surdas na educação infantil. O problema de pesquisa possui a seguinte formulação: deve-se alfabetizar crianças surdas de 3 a 5 anos? O objetivo geral consiste em analisar um plano de aula de uma egressa do curso de Pedagogia Bilíngue, da Universidade do Estado do Pará, direcionada ao ensino de crianças surdas. Os objetivos específicos consistem em descrever o plano de aula elaborado por uma participante surda egressa do curso de Pedagogia Bilíngue e em analisar a produção didática a partir de três categorias: a) concepção de infância; b) concepção de linguagem; e c) concepção de alfabetização. Trata-se de um estudo do tipo dialógico, a partir do referencial teórico de Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento (1997), da concepção de infância; Wanderley Giraldi (2006) da concepção de linguagem; e Magda Soares da Concepção de alfabetização. O estudo se concretiza em seis passos: (1) identificação da discente egressa do curso de pedagogia bilíngue que queira participar da pesquisa; (2) estabelecimento de uma rede social em que possa ocorrer comunicação em língua de sinais; (3) solicitação de uma atividade de ensino de crianças por meio da modalidade visual; (4) realização de entrevistas para esclarecer possíveis dúvidas; (5) transcrição para a Língua Portuguesa escrita das atividades; (5) Apresentação para o discente das conclusões e discussão conjunta de como melhorar a atividade. Os resultados da análise apontaram que a criança é vista como um projeto de adulto, o plano está direcionado para uma concepção instrumental de linguagem e a alfabetização ainda se centra no método tradicional de ensino, fundado na transmissão de palavras da língua portuguesa descontextualizadas.

Palavras-chave: Educação de surdos; Infância, linguagem; Alfabetização;

ABSTRACT

SOUZA, J. T. N. **Concepts of childhood, language, and literacy in the education of deaf children:** should children aged three to five be taught to read and write? Dissertation (Master's in Education) State University of Pará, Belém, 2026.

This study, which is part of the research line “Cultural Knowledge and Education in the Amazon,” examines the literacy of deaf children in early childhood education. The research problem is formulated as follows: Should deaf children aged 3 to 5 be taught to read and write? The general objective is to analyze a lesson plan developed by a graduate of the Bilingual Education program at the State University of Pará, designed for teaching deaf children. The specific objectives are to describe the lesson plan developed by a deaf graduate of the Bilingual Education program and to analyze the didactic content based on three categories: a) conception of childhood; b) conception of language; and c) conception of literacy. This is a dialogic study based on the theoretical frameworks of Manuel Pinto and Manuel Jacinto Sarmento (1997) regarding the conception of childhood; Wanderley Giraldi (2006) regarding the conception of language; and Magda Soares regarding the conception of literacy. The study is carried out in six steps: (1) identification of a graduate of the bilingual education program who wishes to participate in the research; (2) establishment of a social network where communication in sign language can take place; (3) request for a teaching activity with children using visual methods; (4) conducting interviews to clarify any questions; (5) transcription of the activities into written Portuguese; (5) presentation of the conclusions to the student and joint discussion on how to improve the activity. The results of the analysis indicated that the child is viewed as an adult's project, the plan is oriented toward an instrumental conception of language, and literacy still centers on the traditional teaching method, based on the transmission of decontextualized Portuguese words.

Keywords: Deaf education; Childhood, language; Literacy;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fac-símile do plano de aula de Ana Caroline.....	59
Figura 2 – Fac-símile da imagem do sinal do “Patinho”	62
Figura 3 – Fac-símile da capa do livro “Patinho surdo”	63
Figura 4 – Fac-símile da Cartela do sinal de PATO	66
Figura 5 – Fac-símile do sinal do “Patinho Surdo”	68
Figura 6 – Fac-símile da figura dos sinais de familiares e sentimentos do “Patinho Surdo”	69
Figura 7 – Fac-símile da figura do primeiro contato com o “Patinho Surdo”	71
Figura 8 – Fac-símile da figura com a finalização da história “Patinho Surdo”	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações que combinam os descritores “educação infantil”, “surdos” e “modalidade visual”	22
Quadro 2: resumo das concepções de infância	43
Quadro 3: resumo das concepções de linguagem	47
Quadro 4: resumo das concepções de alfabetização.....	56

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2 TRAJETÓRIA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	21
2.1 O levantamento das dissertações sobre o problema de alfabetizar crianças de 3 a 5 anos.....	21
2.2 Primeiros contatos com o curso de pedagogia bilíngue	24
2.3 Dificuldades enfrentadas	25
2.4 O local de pesquisa	29
2.5 Tipo de pesquisa	30
2.6 Trajetória teórica-filosófica.....	33
2.7 Procedimentos de pesquisa	35
2.8 A participante da pesquisa	36
2.9 As questões éticas	36
3 A MODALIDADE VISUAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS	38
3.1 As concepções da verbo-visualidade	38
3.2 As concepções de infância.....	39
3.3 As concepções de linguagem	43
3.4 As concepções de alfabetização	47
4 A POLÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO PROPOSTA POR ANA CAROLINE	56
4.1 O contato inicial com Ana Caroline.....	57
4.2 O plano de aula de Ana Caroline	58
4.3 O problema do ensino da escrita para crianças surdas de 3 a 5 anos.	74
4.4 Os resultados da pesquisa	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIA	85
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	89

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta dissertação de Mestrado, discuto sobre o alfabetizar e o uso de imagens na educação de crianças surdas. De início, defendo que essa educação deve se dar por meio de imagens para propiciar a aprendizagem dos significados do mundo, mas será que os docentes da educação infantil já devem alfabetizá-los? Esse é o problema que coloco em discussão.

O termo utilizado pelos especialistas da área de surdez para se referir a esse ensino é o de “pedagogia visual”. Termo muito amplo, no meu modo de ver, para especificar essa modalidade de letramento, pois parece indicar mais uma proposta de procedimento metodológico ou didático do que uma pedagogia, uma ciência.

Já deu para perceber o quanto é complexo o tema desta dissertação. Trato do uso de uma modalidade – a visual – como fundamental para o ensino, pois um dos princípios muito difundidos é que as pessoas surdas são visuais, a própria língua de sinais é visual. Os surdos se expressam visualmente, então, é mais do que previsível que a educação deles seja pelo visual. O questionamento: devemos usar as imagens, elaborar atividades para ensinar as letras e palavras da língua portuguesa ou devemos desenvolver apenas a expressividade, a capacidade de contar e recontar histórias, por meio da língua de sinais?

Em outros termos, devemos utilizar as imagens como estratégia para o ensino da escrita da Língua Portuguesa com crianças surdas de 3 a 5 anos?

Estou tratando sobre o alfabetizar como o ensino das letras, das palavras da língua portuguesa e, dessa forma, o ensino dos nomes das coisas, das ações, dos sentimentos, a explicação dos fatos e significados do mundo, para serem utilizados na expressão humana. A polêmica que estamos discutindo é: o uso de imagens é um pretexto para ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa? Ou o uso das imagens deve ser utilizado para o ensino das coisas e fatos do mundo por meio da língua de sinais? É claro que não estamos tratando da modalidade oral, uma vez que são pessoas surdas.

A partir desse problema de pesquisa – devemos alfabetizar crianças surdas de 3 a 5 anos por meio da verbo-visualidade? – nasceu da necessidade de compreender uma prática pedagógica intercultural, que possa ser desenvolvida de forma bilíngue, correlacionando o ambiente em que a criança está inserida, quando está diante de

duas línguas, uma utilizando a comunicação oral e outra a comunicação visual sinalizada, em que se busca relacionar ambas, trazendo suas particularidades, para formação do indivíduo surdo.

Os objetivos surgiram a partir da necessidade de compreender de que forma uma egressa surda elaborará produções imagéticas para o ensino de crianças surdas. Desse modo, tenho como objetivo geral: consiste em analisar um plano de aula de uma egressa do curso de Pedagogia Bilíngue, da Universidade do Estado do Pará, direcionada ao ensino de crianças surdas. E, como objetivo específico, proponho descrever as produções didáticas de uma participante egressa surda do curso de Pedagogia Bilíngue e o plano de aula de desta egressa é analisado a partir de categorias: a) concepção de infância, b) concepção de linguagem e C) concepção de alfabetização. Antes de aprofundar esse debate, quero falar um pouco da minha posição de fala e de como eu me interessei sobre essa temática do visual na educação de surdos. Eu irei lhe contar um pouco sobre a minha trajetória, o meu contato com essa temática e, por conseguinte, com pessoas surdas.

Antes de “contar” como aconteceu essa aproximação com grupos de surdos e surdas, preciso falar de mim, do meu lugar. Estou me constituindo como uma pesquisadora e como ativista da causa das pessoas com deficiência.

Comprometida com os estudos críticos sobre as pessoas com deficiência, sou mulher com deficiência física, sou feminista e busco trazer visibilidade para esta categoria de pessoa, no enfrentamento da visão capacitista – que, por ora, significa a visão que impede as pessoas de serem como são: diferentes do padrão ideal de pessoa, estabelecido por meio de um corpo perfeito que anda com duas pernas, vê com dois olhos, possui uma inteligência invejável, possui audição normal, não precisando usar nenhuma prótese ou tecnologia para estudar ou simplesmente se deslocar.

Pois bem, como pessoa com deficiência, posso dizer que uma das perspectivas de percepção do mundo é a partir do sofrimento de ser alvo de preconceitos capacitistas. Desenvolvo algumas percepções contando alguns fatos que ocorreram na minha vida. Faço um recorte de alguns dos muitos episódios constrangedores que passei na minha vida.

Começo com o meu processo de alfabetização, que ocorreu tardiamente, com a alegação, na época, de não ter escola especializada para atender às minhas

singularidades de pessoa com deficiência – como a locomoção e a coordenação motora diferenciadas, necessitando de muleta para meu deslocamento.

Lembro-me de conhecer as letras na casa da minha madrinha e também no espaço onde eu passava por atendimento de fisioterapia. Minha mãe continuou a procurar uma escola que me aceitasse, até que encontrou a escola de Ensino Fundamental e Médio “Jarbas Passarinho”, no bairro do Marco, em Belém do Pará, que aceitava e continua a matricular pessoas com deficiência.

No ano de 2004, iniciei meus estudos na escola pública. Após ingressar, fui “notada” por alguns professores, em que eu apresentava dificuldades para aprender: não conseguia acompanhar o ritmo da turma e isso era ruim demais. Eu me sentia um ser desprovido de inteligência, por consequência, desta dificuldade no processo da aprendizagem, acabei por repetir por duas vezes no início da escolarização – a primeira e segunda séries –, até encontrar uma forma que eu pudesse compreender e absorver os assuntos que eram ensinados na sala de aula.

A meu ver, a minha aquisição de conhecimentos, nas séries iniciais, entre o primeiro e o segundo ano, não foi tranquila, e sim tensa, com diversas exigências para que eu pudesse alcançar os meus objetivos: compreensão das letras, ter a agilidade para escrever – a minha coordenação motora não era rápida –, e, consequentemente, eu era a última a sair da sala, e, por não conseguir alcançá-los (as), eu sentia a pressão e passava a me cobrar tanto, que passei a ter crise de nervosismo e ansiedade – situação que sinto até hoje. Apesar disso, as docentes sempre procuravam formas para que eu me desenvolvesse, nas etapas da aprendizagem, com paciência e dedicação.

No decorrer do processo, encontramos juntos – eu e os (as) discentes – uma maneira para que eu pudesse aprender e não esquecer: com o uso de imagens, com as histórias em quadrinhos (HQ) – como exemplo o gibi do Sesinha e o da Turma da Mônica – e preparando uma rotina de estudo, e ainda, com as aulas de reforço.

Portanto, não tem como a modalidade visual não ser relevante, pois a percebo como um instrumento essencial no processo de aprendizagem. De tal modo, entendo que é fundamental para o desenvolvimento das Pessoas com Deficiência (PcD), como um alicerce para formação, não auxiliando somente pessoas surdas, mas todos e todas que apresentam dificuldades no momento de aprender, como afirmei no meu

caso. Assim, tendo a possibilidade de assimilar o assunto e o processo de aprendizagem.

Passo para outros acontecimentos que lembro. No ano de 2007, eu percebia o mundo de duas formas: uma conflituosa e outra dolorosa. Talvez seja por presenciar e vivenciar na pele a maneira como uma pessoa com deficiência é tratada por algumas pessoas.

É visível a indiferença por meio dos olhares que as pessoas tinham sobre mim. Era um olhar de julgamento, às vezes modificava para um olhar de “coitadinha” ou até mesmo de medo, associando a deficiência com uma doença. Ocorriam determinadas rotulações e apelidos, como “inválida”, “paralítica”, “impaciente e agressiva”, que não me eram favoráveis e muito menos positivos. Quando não eram apelidos, eram questionamentos: “Qual a razão dela existir?” – perguntavam entre si nos círculos de amizade. Estes ocorriam na escola, na rua, nas praças públicas, o que me provocava a pretensão de não mais sair de casa.

Em 2009, eu praticamente não me relacionava com as pessoas. Vivía em um conflito constante. Estava sempre desconfiada de todo mundo, como uma forma de proteção, e blindei-me para não ter que passar por situações complicadas. O cuidado e a proteção eram dobrados, o relacionamento era reduzido, somente com algumas pessoas: meus professores, a irmã e poucas colegas. Foi nessa época que fiz uma amizade com uma colega surda e tentei pela primeira vez fazer parte de um grupo de surdos. Essa tentativa de aproximação – tentativa, porque não sabia me comunicar com eles – fez-me ver que participar de um grupo de amizade era algo bom, e assim comecei a mudar a visão que eu tinha a respeito das pessoas.

Meu primeiro contato com uma pessoa surda ocorreu em uma escola pública, a escola “Jarbas Passarinho”, no ano de 2009, em Belém. Estava no período do quinto ano do ensino fundamental. Na escola, havia um grupo de surdos que se reunia para conversar na hora do intervalo, em um jardim próximo à minha sala. Eu ficava observando de longe os movimentos de suas mãos e imaginava o que poderia significar, mas, por outro lado, tinham suas expressões faciais que variavam. Apesar de não compreender nada, ficava admirando e pensando: “Será que um dia eu vou conseguir entendê-los ou falar com eles?”

Eu os chamava carinhosamente de “grupo das mãozinhas” – tinha 14 anos, por isso essa designação no diminutivo – em meu pensamento, pois eu não conhecia o

termo “comunicação sinalizada” ou “comunicação visual”, que já era utilizado na época, mas nunca saiu de minha cabeça a curiosidade de conhecer e saber sobre esse grupo: quem eram? Onde moravam? O que conversavam? Em todo caso, é uma reminiscência da juventude que vem à tona quando penso no meu tema.

E fico me remoendo com as lembranças: por que eu não fui até eles para tentar um diálogo? A resposta simples: primeiro, a timidez da adolescência e, segundo, o bullying que tanto eles, provavelmente, quanto eu, sofriamos de onde estudávamos. De certa forma, isto não contribuía para que eu pudesse me relacionar com as pessoas tranquilamente.

Nós frequentávamos a mesma escola, o “Jarbas Passarinho”, no período matutino. Eu os conhecia de vista, pois ficávamos no pátio, aguardando o sinal tocar. A nossa interação era breve, com um sorriso, um “tchau” à distância, no começo. Depois que tocava o sinal, entrávamos no segundo pátio, que dava acesso aos dois corredores; cada um seguia para as suas salas. Éramos de anos escolares¹ diferentes: um surdo no 4ºano, uma surda no 6ºano, dois surdos e uma surda no 7ºano, no total cinco surdos.

Mas, em uma manhã, o corredor da nossa escola estava com uma circulação grande de educandos (as), o que é normal, em um espaço escolar. Teve um determinado momento em que o grupo de educandos (as) surdos (as) passou neste corredor, em frente à minha sala, momento em que aconteceu uma troca de sorrisos.

E por que isso aconteceu? No meu caso, me senti feliz ao vê-los; parece que me conectei por esses sorrisos que trocamos, mas, depois de algumas horas, tive uma sensação de que tinha alguém me observando lá no corredor. Eu olhava e não via ninguém, mas, ainda assim, permanecia a mesma sensação, até que meia hora depois apareceu uma discente toda tímida e sorridente. Eu já tinha levantado da cadeira, pensando: “Será que ela vai fazer algo contra mim?” Eu pensei: “espero que não”. Ficamos meia hora olhando uma para a cara da outra. Eu nem tinha piscado quando percebi aquela jovem sorridente e tímida, que cada vez ficava mais próxima e, de repente, me deu um forte abraço. E eu, sem entender o motivo deste abraço, acabei retribuindo.

¹ A designação “ano escolar” foi instituída pela Lei nº 11.274/2006, substituindo a designação anterior de “série”

Depois, ela sinalizou uma forma de caminhar e, em seguida, oralizou: “Por que você não ir lanchar igual aos outros?” E continuou: “Eu não gostar de ver você sozinha”. Eu tentei explicar, utilizando um pedaço de papel, no qual escrevi que “eu não ando sozinha, só com a ajuda de minha irmã”. Ela disse que entendia, e em seguida, fez um sinal com a palma da mão virada para cima, com dois toques próximos ao peito. Então, na curiosidade, perguntei o significado deste sinal e ela respondeu: “É amizade!”.

Depois deste diálogo, ela perguntou se eu queria ser sua amiga. Eu disse “sim”. Ela disse: “Agora você não está mais sozinha.” Tem amiga. Agora você é meu bebê. Venho te ver todos os dias!” E assim começou o meu vínculo com uma pessoa surda. Após esse primeiro contato, ela foi me apresentando para outros amigos e outras amigas. Do total de quatro pessoas surdas, somente um não gostou que eu fizesse parte do grupo de surdos. Ele achava que eu não poderia fazer parte do seu grupo, por não ser surda, que eu deveria procurar pessoas iguais a mim com deficiência física.

Os três que me acolheram disseram que não era para eu dar atenção ao colega que só queria surdos (as) no grupo. Afirmaram que eu era bem-vinda, que todos somos amigos e amigas, e assim, neste ano de 2009, todos os dias esses meus amigos e minhas amigas passavam na sala para saber como eu estava. Isso aconteceu até quando eles chegaram ao oitavo ano, quando alguns tiveram que ir para outra escola.

Essa história nos remete à aceitação do outro, no caso, a mim. Remete também à possibilidade de união das categorias de pessoas com deficiências. No caso, os grupos de surdos são, geralmente, avessos à entrada de pessoas não surdas. Alguns grupos admitem a entrada de não-surdos, desde que saibam a língua de sinais, para concretizar a interação. No meu caso, aprendi a língua de sinais na convivência com eles.

Bem, nesta época eu era uma menina muito tímida, reservada e observadora demais. Atenta a qualquer coisa que viesse a acontecer. Para expressar minhas emoções, eu produzia cartas, em que expressava como eu me sentia, como tristeza, raiva, amor e angústia.

Quem lesse saberia como eu estaria me sentindo, mas sem saber que eu estava falando sobre mim, pois criava o título e assinava com outro nome, pois tinha um sonho de ser escritora, e ainda permaneço com este sonho.

Eu tinha alguns colegas que interagiam um pouco dentro de sala em questão de atividades e festividades. Outros (as) discentes, dos outros anos escolares, era uma interação de curta duração e com pouco diálogo, mas tinha momento de descontração, que me faziam sorrir. Mesmo assim, eu ainda mantinha aquela postura de resistência e cuidado em aproximação de pessoas, afinal: “Quem vê cara, não vê coração”. Pois focava nas atividades escolares para tentar suprimir a dificuldade que eu tinha, dessa maneira me dedicando aos estudos.

Por suas ações, referentes a mim, a respeito do fato de ela perguntar o motivo de eu estar naquela situação, de estar sozinha, e por seu semblante de preocupação, dizendo: “não gostar de me ver sozinha”, e de se sensibilizar comigo, proporcionar um afeto por meio do abraço, e oferecendo sua amizade, iniciando o nosso vínculo, que se tornou significativo e que carrego em minha vida.

Lembro, ainda, de um episódio em 2016: foi à tardinha, no período de umas 16:00 horas, nas proximidades de minha casa. Eu e minha irmã Jéssica subimos no ônibus, e eu acabei sentando em uma das cadeiras, porém, acabei encostando na moça ao lado, que disparou as seguintes palavras: “Não, não encosta em mim, que isso passa!” Eu respondi prontamente: “O que eu tenho não é doença, e sim deficiência, que se nasce ou fica por algum acidente. Não se passa como resfriado.” A fala da moça foi em um tom de voz baixo, que ninguém ouviu, a não ser eu.

Esses fatores influenciaram o ponto da interação com o outro, que me possibilitou compreender o quanto isso é essencial para o desenvolvimento da pessoa, sendo integrado ao ciclo social, em que se tem troca de vivências. Esse é o primeiro ponto.

O segundo ponto, apesar de eu ser uma pessoa resistente ao contato com o (a) outras pessoas, pelo receio de achar que todos e todas que viriam até mim fariam algum bullying. Eu reconheço que estava muito enganada, pois a etapa que relatei da escola me possibilitou ver que as pessoas que se aproximaram de mim construíram histórias – lembranças que guardo até hoje –, portanto, aprendi que nem sempre a pessoa que se aproxima de mim é para me oprimir.

O terceiro ponto, de uma ótica mais tranquila de diversos questionamentos, faz refletir como eu poderia contribuir no meu ciclo social, percebendo acessibilidade e inclusão como contribuição para a minha formação como pessoa, portanto, fazendo parte de mim, e influenciou no que acho que sou hoje: sensível, gentil, compreensiva e que gosta de um desafio.

Essa fase de conflitos, com poucas amizades, durou de 2007 a 2018, até eu ingressar no curso de Letras Libras, o qual me possibilitou conhecer quem é o sujeito surdo de forma mais aprofundada, e a aprendizagem da Libras para uma comunicação visual-gestual. A Libras foi a forma que conquistei novas amizades.

Comecei o período do Ensino Médio no ano de 2013. Eu conheci outros surdos e constatei na escola as dificuldades que os (as) discentes surdos (as) enfrentam nas disciplinas como Português, História e Geografia, porém, não tinham dificuldades em algumas disciplinas como matemática, química e física. Questionei-me: por que isso acontecia? Também refleti: como a pessoa surda aprende? Quais recursos podem ajudar na aprendizagem? E como esse processo pode ser feito? Não consigo e nem é intenção responder, nesta dissertação, a estas perguntas, mas arrisco em uma hipótese: as disciplinas que exigem maior leitura e interpretação de textos escritos tendem a ser mais difíceis para os (as) discentes surdos (as), em comparação com aquelas que trabalham com problemas concretos, contextualizados e visuais. Em todo caso, estas perguntas permanecem em minha mente. Perguntas que remetem ao tema desta dissertação.

Após os períodos do ensino fundamental e médio, decidi tentar entrar para o ensino superior, fiz vestibular duas vezes, porém não obtive aprovação. Tentei novamente, pela terceira vez, e desta vez fui aprovada no curso de Letras-Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no ano de 2018, campus Belém.

Era uma oportunidade de conhecer a língua de sinais e compreender de que forma os surdos aprendem e a relevância deste no processo de alfabetização. Aqui, a perspectiva do visual é destacada, principalmente, na disciplina Literatura Surda. Em outras, a expectativa com a criação de matérias visuais, na tradução de contos infantis, de fábulas, de poemas e de piadas, todas repletas de modalidade visual, uma vez que a língua de sinais é visual. A tradução seria inicialmente da modalidade escrita da Língua Portuguesa para a modalidade visual, o que permitiria o acesso à cultura escrita da humanidade por meio de imagens, gestos e sinais.

Essa nova fase propiciou ter acesso a novos conhecimentos, dentre os quais, aspectos da gramática das línguas de sinais e da literatura para surdos. A literatura está designada para o visual, que pode ser produzida pelo próprio surdo ou traduzida e adaptada da língua portuguesa para Libras. Assim, iniciei meus estudos na área da “Literatura Surda”, com o foco na “Literatura Visual”, sendo o estopim para a produção do meu TCC, e prossigo com a temática do visual para minha dissertação.

Esses conhecimentos despertaram o interesse cada vez maior pela literatura visual, para a produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o título: “Ensino da Literatura Visual para alunos surdos: uma revisão integrativa”, defendido no ano de 2022, evidenciando três pontos: a) o uso da língua de sinais; b) os materiais visuais na educação de surdos; e c) uma prática pedagógica visual. Portanto, fez-me pensar: por que não ter a modalidade visual na alfabetização de surdos?

Além disso, evidenciei uma ótica relevante a respeito da educação de pessoas surdas e, principalmente, sobre o meu papel como pessoa com deficiência, sendo visto como uma agente de formação de outros (as) pessoas.

Neste processo de formação, eu tive a oportunidade de conhecer, em 2019, o projeto de Extensão da UFRA, intitulado “Inclusão em Debate”, coordenado pela Professora Doutora Ana Paula Sardinha e pela Professora Mestra Alcione Batista, com o objetivo de propor um espaço alternativo de debate sobre a temática da inclusão. Este projeto serviu de base para o meu processo de compreensão acerca do papel da pessoa com deficiência e, sobretudo, em me reconhecer e aceitar como sou, com a condição política e ética na luta pela desconstrução de estereótipos como o do capacitismo, que ainda está muito enraizado na sociedade. A partir desse meu reconhecimento, tenho olhares outros a respeito da deficiência e sobre as diversas questões de inclusão que carrego em minha vida.

Esse projeto, junto à UFRA, contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual, ampliou os meus horizontes sobre a trajetória da pessoa com deficiência, com a discussão a respeito dos preconceitos e estereótipos associados à incapacidade. Dessa forma, trouxe uma percepção do “ser deficiente” de uma forma positiva, leve e compreensiva, respeitando as particularidades de cada um, fazendo com que cada pessoa – inclusive eu – possa se encontrar e se sentir pertencente a um lugar, sendo respeitada nesse lugar – a escola, a praça pública, o shopping, a igreja ou outro.

Nesse processo de desconstrução, na perspectiva de uma postura crítica, tenho compreendido melhor a sobrecarga emocional pela qual passei e, além do mais, a visão crítica me desnuda dessas amarras capacitistas, com as quais tive que conviver por muito tempo de existência, sem muitas vezes perceber e ter como reagir.

Após esse processo de desconstrução, em que pude me enxergar com mais amor e empatia, sem tanto rigor, tornei-me mais paciente, sem tanta exigência e respeitando os meus próprios limites, compreendendo este processo de formação com mais tranquilidade e leveza, para assim, o que me potencializa na criação e produção de textos escritos e orais.

As discussões que busco desenvolver têm dois pontos principais: primeiro, da inclusão, como essa inclusão é feita tanto na questão visual, comunicacional e atitudinal; segundo, do capacitismo, relacionado aos preconceitos e estereótipos, ao combate de uma ideologia da normalidade que oprime as pessoas com deficiência.

Percebo-me como uma aliada no processo de inclusão, trazendo em questão a realidade da pessoa surda com as suas particularidades para que ocorra o desenvolvimento intelectual e social, trazendo a importância do acesso aos espaços educacionais, tendo os direitos garantidos com uma educação de qualidade.

E assim, estudando, conhecendo e me aperfeiçoando, estas são as temáticas pertinentes a serem apresentadas e debatidas nesta dissertação de Mestrado: a modalidade visual, a inclusão e os planos de aula referentes a essa modalidade, feitos por uma pedagoga surda, para a educação de crianças surdas.

Então, se me perguntassem por que realizar esta pesquisa a respeito da modalidade visual, no campo da educação, na alfabetização de crianças surdas? A resposta dessa pergunta propicia o anúncio de duas razões principais para a realização desta pesquisa:

a) por uma razão pessoal, por ter passado por situações de dificuldades de aprendizagem e por reconhecer que é por meio do visual que as crianças aprendem. E as ciências da educação – com aporte interdisciplinar principalmente da linguística, da psicologia e da sociologia – fornecem teorias para atuar em situações de ensino e para que essa aprendizagem aconteça, fornecendo metodologias, formas de trabalhar e condições para que essas crianças não mais fracassem na escola.

b) por uma razão pedagógica, com o esperar de que a modalidade visual represente um aprendizado para além dos padrões de normalidade, construindo

instrumentos eficazes para a aprendizagem. A partir dos resultados desta pesquisa, é possível pensar em recursos para alfabetização de crianças surdas, em recursos lúdicos, para o contato inicial, que apresentem características que correspondam às suas particularidades comunicacionais e à idade das crianças, evidenciando as suas vivências do cotidiano, principalmente em sua comunicação sinalizada.

Acredito que a modalidade visual pode proporcionar uma educação inclusiva, uma educação bilíngue no processo educacional da criança surda, de diversas maneiras: por meio de vídeos, livros e jogos interativos relacionados à temática do conteúdo, de acordo com o que a docente se propõe a desenvolver em sala de aula, e, desse modo, podendo contribuir para o desenvolvimento deste aluno em formação.

Dito isso, apresento as seções desta dissertação. Nesta primeira seção, apresentei brevemente meu memorial, minhas razões, problema e objetivo de pesquisa. Na segunda seção, trato de questões da trajetória teórica-filosófica, o levantamento de dissertações sobre o problema de alfabetizar crianças de 3 a 5 anos, o contato com o curso de pedagogia, dificuldades, o local da pesquisa, tipo de pesquisa, trajetória teórica-filosófica, procedimentos de pesquisa, a participante da pesquisa, as questões éticas. Na terceira seção, trato sobre os seguintes: a modalidade visual e alfabetização de crianças surdas, as concepções da verbo-visualidade, as concepções de criança e infância, as concepções de linguagem, as concepções de alfabetização. Na quarta seção, acerca da polêmica da alfabetização proposta por Ana Caroline, o contato inicial com Ana Caroline, o plano de aula de Ana Caroline, o problema do ensino da escrita para crianças surdas de 3 a 5 anos, os resultados da pesquisa. Nesta quinta seção, apresento as considerações finais, retomando os achados da pesquisa.

2 TRAJETÓRIA METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevo minha trajetória de pesquisa no campo da educação: o local de pesquisa, descrevendo os procedimentos e indicando a participante, e apresentando o local de pesquisa.

Pretendo discorrer nesta seção, o levantamento das dissertações sobre o problema de alfabetizar crianças de 3 a 5 anos, as dificuldades enfrentadas, o local da pesquisa, o tipo de pesquisa, a trajetória teórica-filosófica, os procedimentos de pesquisa, a participante da pesquisa e as questões éticas.

Início com a apresentação do local do curso de Pedagogia Bilíngue.

2.1 O levantamento das dissertações sobre o problema de alfabetizar crianças de 3 a 5 anos

Início esta subseção da trajetória de pesquisa realizando um levantamento das dissertações que investigam o problema da alfabetização de crianças de 3 a 5 anos.

Nesse meu empreendimento, que é qualitativo, o objetivo é saber que pesquisadores(as) realizaram a pesquisa a respeito do meu problema de pesquisa, quais objetivos apresentam e quais trabalhos mais se aproximam do meu objeto de pesquisa.

O levantamento foi feito na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 25 de janeiro de 2026. Para esse empreendimento, utilizo os seguintes descritores: “educação infantil” – que corresponde à fase de 3 a 5 anos de idade –, “surdos” e “modalidade visual”. O período foi de dez anos, ou seja, de 2015 a 2024.

A pesquisa, retirando as produções que não interligam esses três descritores – “educação infantil”, “surdos” e “modalidade visual”, resultou em cinco dissertações, ou seja, retirei todas as dissertações que não tratam da educação infantil.

As dissertações encontradas foram colocadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Dissertações que combinam os descritores “educação infantil”, “surdos” e “modalidade visual”

Ano	Autor	Título	Instituição	Programa
2019	CONCEIÇÃO, Bianca Salles	Práticas Discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
2021	SOUSA, Luciana Teles dos Santos Mesquita de	Ensino de libras para crianças surdas na educação infantil: estudo de caso em uma escola municipal no interior do estado de Goiás – município de pires do rio	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.	PPG em Educação Agrícola
2021	FERNANDES, Rosemeire.	Universo surdo: os desafios da aquisição da língua brasileira de sinais na educação infantil	Universidade Nove de Julho, São Paulo.	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
2022	FERNANDES, Carolina Carvalho Palomo.	Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR	Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Educação.
2023	VITORINO, Gislaine Caroline Guedes	Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de crianças surdas no contexto da educação infantil	Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.	Programa de pós-Educação, Arte e História da Cultura

Fonte: elaborado a partir da pesquisa no site <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 25 jan. 2026.

O procedimento seguinte foi fazer uma leitura prévia dos resumos das dissertações encontradas, conectando-os com o objeto da minha pesquisa, trazendo evidências de que as materialidades selecionadas se aproximam ou se distanciam da proposta do estudo. Desse modo, dissertarei a respeito dessas cinco dissertações selecionadas.

Uma primeira constatação das cinco dissertações é de que estas convergem com a presente pesquisa ao defenderem a perspectiva bilíngue e o uso indispensável de materiais imagéticos e recursos da modalidade visual como prática pedagógica fundamental. O ponto de maior aproximação entre as cinco dissertações analisadas é a confirmação de que o ensino pautado na modalidade visual é plenamente viável e eficaz na Educação.

Uma segunda constatação é a defesa da Libras na prática que ocorre na educação infantil. Há a defesa de um ambiente linguístico adequado que deve ocorrer com o uso da Libras, sendo este uso para o respeito da identidade surda.

A polêmica permanece em relação a se deve ou não alfabetizar crianças nessa fase de idade. Deve-se ensinar formalmente o alfabeto da língua portuguesa? Devem-

se apresentar conteúdos formais de língua portuguesa? A resposta varia em termos de um sim categórico – deve-se ensinar – ou em criar estratégias para essa faixa etária, como, por exemplo, o uso da modalidade visual.

Na primeira dissertação de Bianca Salles Conceição, intitulada **Práticas Discursivas sobre a surdez e a educação infantil**: diálogo com familiares, tem o seguinte objetivo:

analisar os discursos trazidos por pais de alunos surdos inseridos na Educação Infantil, a partir de marcas de suas perspectivas e experiências com a surdez, apontando as relações de saber/poder na construção de verdades sobre a aprendizagem dessa etapa de ensino de surdos, bem como a importância ou não do uso de uma língua gestual (Conceição, 2019, p. 12).

Esta dissertação, apesar de tratar de crianças da educação infantil não trata da alfabetização e sim de problemas relacionados a diagnósticos do discurso da surdez.

Na segunda dissertação de Luciana Teles dos Santos Mesquita de Sousa, intitulada **Ensino de libras para crianças surdas na educação infantil**: estudo de caso em uma escola municipal no interior do estado de Goiás – município de Pires do Rio tem como objetivo:

investigar qualitativamente como se deu parte da alfabetização e do processo de ensino e aprendizagem de libras, de uma criança surda, em um trecho da Educação Infantil (Jardim I) em uma escola pública municipal da cidade de Pires do Rio no Estado de Goiás (Sousa, 2021, p. 6).

Esta dissertação trata da alfabetização em Libras, não da escrita da língua portuguesa para crianças da educação infantil. Ela se aproxima em parte da minha dissertação, uma vez que eu trato da alfabetização na Libras e na língua portuguesa na forma bilíngue. Sousa não trata da aquisição da escrita.

Na terceira dissertação de Rosemeire Fernandes, intitulada **Universo surdo**: os desafios da aquisição da língua brasileira de sinais na educação infantil, tendo o seguinte objetivo: “verificar e analisar a rotina escolar e as atividades desenvolvidas no processo de aquisição da língua de sinais das crianças surdas em um polo bilíngue” (Fernandes, 2021, p. 8).

Esta dissertação também não trata do problema da alfabetização de crianças da educação infantil, e sim de outros problemas, como a formação de professores, a

ausência de estrutura física e materiais necessários para se trabalhar com crianças surdas na educação infantil, portanto não se aproxima da minha pesquisa.

Na quarta dissertação de Carolina Carvalho Palomo Fernandes intitulada: Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR tendo o seguinte objetivo: “compreender os processos de constituição da norma nas experiências de inclusão da criança surda pequena em uma instituição de educação infantil, em Curitiba” (Fernandes, 2022, p. 9).

Esta dissertação, apesar de tratar da ouvintização, ou seja, a imposição da cultura oral-auditiva para crianças surdas, não trata sobre o processo da aquisição da língua portuguesa. Trata das referências de ouvir e de falar e não de escrever, por isso se aproxima em parte da minha dissertação.

A quinta e última dissertação de Gislaine Caroline Guedes Vitorino intitulada: Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de crianças surdas no contexto da educação infantil tendo o seguinte objetivo: “buscou investigar as estratégias para a inclusão de crianças surdas no contexto da Educação Infantil, num polo bilíngue, localizado em uma escola pública administrada pela prefeitura de São Paulo” (Vitorino, 2023, p. 9).

A pesquisa não trata do tema da alfabetização por meio da escrita, portanto, se distancia da minha pesquisa.

A conclusão que cheguei é que nenhuma dissertação do banco de teses discute a alfabetização de crianças na educação infantil, conformando o ineditismo da minha pesquisa.

2.2 Primeiros contatos com o curso de pedagogia bilíngue

A minha primeira visita ao curso de Pedagogia Bilíngue ocorreu no dia 05/05/2025, em uma quinta-feira, no turno da tarde, às 14:00h. O curso fica no térreo, no bloco quatro, e nesta primeira visita eu fui recebida pela coordenadora do curso, que me apresentou a sala de informática.

Na entrada da sala, tem um cartaz com a sinalização em Libras, com o sinal da palavra “sala” e, em seguida, o sinal de computador, também escrito em língua portuguesa.

Logo que entrei nesta sala de aula, vi paredes brancas; nelas tem cartazes, um com o alfabeto manual e outro com um glossário. Tem computadores, mesas e tripés – utilizados caso necessite fazer alguma gravação – e o quadro branco.

Nesse primeiro dia de contato, foi explicado pela professora Joaquina Nogueira como funciona a questão dos horários dos alunos e os dias para frequentar esse espaço.

Após essa explicação do horário, eu conheci a tutora de uma das alunas, que me explicou como ocorrem as aulas e os materiais, e que estes são todos adicionados à plataforma do INES. Nessa plataforma, os alunos têm acesso para responder às atividades dos professores, conforme os comandos de cada tarefa a ser feita. As avaliações são realizadas presencialmente no curso de pedagogia bilíngue, acessando os computadores da instituição.

Neste caso, os alunos só frequentam esse espaço quando não têm acesso à internet dentro de suas casas ou não possuem computador. Caso possuam computador e internet, os (as) discentes podem fazer as atividades na própria residência.

Já outros (as) discentes, que tivessem algumas dificuldades para acessar, optam por vir para a instituição, pois, além de executarem as tarefas, contam com o suporte dos tutores e das tradutoras e intérpretes de Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, caso surja alguma dúvida no momento da atividade.

2.3 Dificuldades enfrentadas

No dia 05/05/2025, fiquei no aguardo se apareceria algum aluno, mas não apareceu nenhum. Foi, então, que a tutora pontuou que os alunos só aparecem no local quando precisam de ajuda ou estão com atrasos em alguma atividade.

A partir desta primeira visita, eu percebi que seria complicado encontrá-los pessoalmente, então tive que pensar em outra possibilidade para chegar aos alunos.

Eu refleti e cheguei à conclusão de que teria que gravar um vídeo apresentando a pesquisa e depois encaminhar para a coordenação para que pudesse compartilhar com os alunos para ver quem gostaria de participar.

Deste modo, eu fiz um vídeo em Libras e em Língua Portuguesa de forma bilíngue: com a sinalização em Libras e a legenda em língua portuguesa. Encaminhei

para a coordenação do Pedagogia Bilíngue, junto com o meu contato, para que esta passasse aos (as) discentes.

Esse foi o começo com algumas dificuldades: encontrar uma forma de chegar até os (as) discentes. Minhas preocupações eram: será que vão me compreender ou aceitar participar da pesquisa? Pensado e definido de início que fossem quatro participantes, podendo ser duas discentes e dois discentes surdos.

Uma semana depois, recebi o retorno de um aluno do curso, informando que aceitava participar da pesquisa. Estabelecemos um dia da semana e horário para fazer os encontros virtuais. O dia escolhido foi toda quinta-feira, a partir das 16:00h. As plataformas virtuais para fazer as videochamadas foram *Google Meet* e *WhatsApp*, pois dependia de como estava a questão da conexão do participante. Nossas conversas eram gravadas para que eu pudesse transcrever depois, para a Língua Portuguesa, para posterior análise.

Então, marcamos o primeiro encontro para que o participante conhecesse um pouco da pesquisa, quando foram apresentados o objetivo geral e específicos, o roteiro das perguntas. Expliquei que a nossa interação seria gravada e a finalidade da produção.

Após essa breve conversa, iniciei as gravações das perguntas que serão demonstradas ainda nesta seção, na parte dos procedimentos, pois ainda fiz um grupo no *WhatsApp* para compartilhar o vídeo com o participante, para que ele pudesse responder às perguntas em vídeo e me enviasse. Dei um prazo de três semanas, no mês de maio.

Apesar de eu ter dado o prazo, o participante não encaminhou o vídeo, então decidi marcar um segundo encontro para saber o que estava acontecendo, para entender as razões pelas quais ainda não havia gravado ou se estava com dificuldade de compreender.

Mas, dois dias antes, eu encaminhei um vídeo em libras com legenda em português perguntando se estava tudo certo para o nosso próximo encontro, que era às quintas-feiras a partir das 16:00h. Ele me respondeu que estava tudo certo.

Marcamos, então, um novo encontro virtual via *WhatsApp*, na quinta-feira, dia 08/05/2025, às 16:00h. Nesse dia, o participante apresentou o seu nome, falou a sua idade, disse o que mais gosta, que é a dança do carimbó, e explicou que esqueceu

de responder às perguntas dos vídeos. Perguntei a ele se teria a possibilidade de responder às perguntas neste momento. Estávamos via WhatsApp. Ele disse que sim.

O participante falou sobre a importância da Libras no processo de alfabetização de crianças surdas, sendo a dança um aliado para o desenvolvimento, como modo de expressão corporal e visual.

A partir desta sua fala, perguntei como faria para alfabetizar a criança surda e quais recursos utilizaria. No caso, o participante pontuou que usaria figuras com sinais em Libras, mas com a escrita em Língua Portuguesa abaixo, para que a criança pudesse conhecer nas duas linguagens, e exemplificou usando as narrativas amazônicas, como o boto e o boi.

Após esse nosso diálogo, solicitei que me apresentasse um plano de aula, algum que já estivesse pronto, que fora feito no decorrer da Disciplina Didática. Apesar de eu ter dado um prazo, o plano não me foi apresentado, com a justificativa de estar muito atarefado com as atividades acadêmicas e também por necessitar viajar com o grupo de dança. Não soube me dizer se haveria conexão de internet e nem quanto tempo ele iria ficar no local em que iria fazer apresentação de dança.

Diante dessa situação, foi preciso ampliar a pesquisa para egressos do curso de pedagogia bilíngue, pois não havia outros alunos que pudessem ou quisessem participar da pesquisa. Por isso, foi necessário incluir mais esse termo: egressos.

Estava constituído o dilema de pesquisa: não conseguia participantes. Depois de muito esforço, encontrei uma egressa surda do curso de pedagogia bilíngue chamada Ana Caroline. Contei com o apoio da coordenação, a qual enviou o meu vídeo para ela, sendo que neste vídeo eu falo sobre a pesquisa e pergunto se a pessoa aceita participar.

Entre duas semanas após encaminhar o vídeo, tive um retorno da coordenação em que a egressa aceitou participar. Marcamos uma reunião via *Google Meet*, no período da manhã, no dia 07/05/2025, às 9h.

E nesta primeira reunião estavam presentes uma intérprete, a coordenadora, eu e a participante. Iniciamos todos nos cumprimentando. A coordenadora Maria Joaquina me apresentou à intérprete chamada Jéssica, a qual passa a ser minha porta-voz para intermediar com a participante. Nos contatos iniciais, para minha surpresa, a egressa do curso era e continua sendo a minha amiga do tempo do ensino fundamental e médio. Fiquei muito feliz em revê-la.

Iniciamos o diálogo, no qual eu apresentei meu nome, sinalizei o meu sinal e contei que estava no Mestrado em Educação. Falei um pouco da minha pesquisa e perguntei novamente se aceitaria participar. Ela afirmou que sim.

Eu continuei, demos andamento à pesquisa, fiz as cinco perguntas, a primeira pergunta: 1) conte o que você já aprendeu, no curso de pedagogia bilíngue, sobre ensinar crianças surdas. A segunda: 2) Conte o que este curso de pedagogia bilíngue representa para você; terceira: 3) Mostre uma atividade que você utilizaria para trabalhar com crianças surdas. Quarta: 4) Elabore uma atividade de ensino de criança por meio de recursos visuais; O quinto: apresente a atividade e justifique sua escolha.

Neste momento, eu irei trazer os trechos dessas perguntas em Libras e depois a tradução para a língua portuguesa escrita, sendo utilizadas as iniciais JE para Jeniffer e AC para Ana Caroline:

(Pergunta 1)

JE: CONTAR-VOCÊ APRENDER^CURSO^PEDAGOGIA^BILÍNGUE
ENSINAR- CRIANÇA-SURDAS?

AC: SIM-PEDAGOGIA^BILÍNGUE^UEPA1sEU-USO^TECNOLOGIA
SURDO-VISUAL-MUITO-IMPORTANTE-NÃO-DIFÍCIL-TER-ESTUDAR
UNIDADES-TER-INTÉRPRETES-TUTORES-DÚVIDAS-NÃO-ENTENDER
PEDIR-TUTOR-AJUDAR-OPNIÃO-RESPOSTA-CONHECIMENTO+EU
PODE- TRABALHAR-DOIS-TIPO- ALUNO+SURDO-OUVINTE- APRENDER
-SINALIZAR (Entrevista realizada no dia 07/05/2025 com Ana Caroline).

Tradução para a língua portuguesa.

JE: Conte o que você já aprendeu, no curso de pedagogia bilíngue, sobre ensinar crianças surdas?

AC: Sim, em pedagogia bilíngue na UEPA, eu uso a tecnologia, pois o surdo é visual e muito importante. Não é difícil, tem que estudar as unidades, têm intérpretes e tutores. Quando tiver dúvida, não entender, pedir ajuda ao tutor. Opinião nas respostas com base no conhecimento. Eu posso trabalhar com dois tipos de alunos: surdos e ouvintes que aprendem a sinalizar (entrevista realizada no dia 09/05/2025 com Ana Caroline).

(Pergunta 2)

JE:CONTAR-CURSO^PEDAGOGIA^BILÍNGUE-REPRESENTA- VOCÊ?

AC:GOSTAR-MUITO-CURSO-TRABALHAR-COMPUTADOR-
PRESENCIAL-CONFUNDE-PROVA-CONHECIMENTO-M-A-I-O-R
3pNOSSA-VIDA-NÃO-TER-NADA-TECNOLOGIA-INTÉRPRETE
BARREIRAS-APRENDIZAGEM-TECNOLOGIAS-SURDOS-WEBS-LIBRAS
NOSSO+ ENTENDER

Tradução para a língua portuguesa.

JE: Conte o que este curso de pedagogia bilíngue representa para você?

AC: Gosto muito do curso, pois trabalha com o computador no presencial e não confunde provas. O conhecimento maior para a nossa vida tinha nada de tecnologia nem intérprete Barreira para a aprendizagem. Tecnologias para os surdos: como a web em Libras para o nosso entendimento.
(Entrevista realizada no dia 07/05/2025 com Ana Caroline).

(Pergunta 3)

JE: MOSTRAR- ATIVIDADE ^VOCÊ^ USAR-TRABALHAR- CRIANÇAS?
 AC: ESCOLA1SEU-USAR 1SDAR2S AULA-ALUNO-SURDOS-OUVINTES
 AUTISTAS- TAMBEM TODAS (@) CRIANÇAS (@) MATRERIAL- SINALIZAR
 AVIÃO^S-I-M-U-L-A-R-TRABALHAR+AUTISTA-LIBRAS-PORTUGUÊS PLANO-
 AULA-ATIVIDADES+ALUNO-DESENVOLVER-TODO (@) SEU (@)
 CONHECIMENTO (...)

Tradução para a língua portuguesa.

JE: Mostre uma atividade que você utilizaria para trabalhar com crianças?

AC: Na escola, eu usaria para dar aula aos alunos surdos, ouvintes e autistas e também para todas as crianças. Material sinalizando avião simulando para trabalhar com os autistas a Libras e português, o plano de aula com atividades para o aluno se desenvolver melhor com todo o seu conhecimento.

(Entrevista realizada no dia 07/05/2025 com Ana Caroline).

(Pergunta 4)

JE: PEDIR- ELABORE- ATIVIDADE- ENSINAR- CRIANÇA- VISUAL?

AC: SURDO-EXPERIÊNCIA-VISUAL-MUITO (@) DIFÍCIL-LEITURA^ -
 TECNOLOGIA-TABLETS-RESPOSTA-ELE (S) 1sDÁ2s ATIVIDADE-TODO
 (@) TIPO-CRIANÇAS-OUVINTES+SURDO +TUDO +VISUAL-DESENHO^
 SINAL SURDOS+SINAL+VISUAL+PORTUGUÊS-MATERIAL^ADAPTADOS
 CRIANÇA+VISUAL+TODOS(@) IMPORTANTES-COMO-RECORTE
 ALFABETO- MANUAL-FUTURO- CONSEGUE- FORMAR.

Tradução da língua portuguesa

JE: Elabore uma atividade de ensino de criança por meio de recursos visuais?

AC: Com o surdo, a experiência é visual, é muito difícil a leitura, portanto a tecnologia e os tablets são as respostas que ele dá para cada atividade para todo o tipo de crianças, tanto ouvintes quanto surdos. Tudo visual, desenho com os sinais surdos sinalizam, visualizava em português materiais adaptados para crianças. A visualidade é para todos, são importantes como recortes do alfabeto manual para que no futuro consiga se formar.

(Entrevista realizada no dia 07/05/2025 com Ana Caroline).

Neste caso, a quinta pergunta não foi adicionada pelo fato de ela ter correspondido à quarta e à quinta pergunta em uma única resposta envolvendo as duas, por isso não foi preciso.

Ao final dessa entrevista, ela destacou que iria produzir o plano de aula e encaminhá-lo para ser analisado².

A partir disso, em conversa informal, ela relatou um pouco de sua vida. Disse que estava grávida há mais ou menos seis meses e estava muito ansiosa para a chegada de seu filho.

2.4 O local de pesquisa

A pesquisa ocorreu na Universidade do Estado do Pará (UEPA), que fica localizada na Travessa Djalma Dutra, s/n, no Bairro do Telegrafo, em Belém do Pará.

² Na seção quatro, apresento e analiso o plano de aula fornecido por Ana Caroline.

Especificamente, o local de pesquisa é a sala do curso de Pedagogia Bilíngue, no campo I, no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE-UEPA). Nesse local, funciona como polo para o projeto de parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A sala funciona de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h, com suporte de tutores de acordo com a demanda de alunos.

2.5 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa tem a abordagem qualitativa, tem a função de investigar um fenômeno a ser desenvolvido em uma perspectiva de compreender de que forma pode ser avaliado por meio do comportamento, de acordo com a experiência do sujeito. Além disso, tem o foco mais na qualidade das informações do que na quantidade. Dessa forma, ocorre a flexibilidade ao pesquisador de analisar a fala da participante a partir das respostas obtidas e, assim, descrever e interpretar de acordo com o problema e os objetivos do estudo.

A opção foi por uma pesquisa dialógica, realizando a análise de documentos – o plano de aula da participante – e entrevistas para complementar a minha avaliação dos documentos solicitados à participante.

Primeiramente, vou indicar as características sobre o que é uma pesquisa dialógica e, em segundo, explicitar o instrumento da entrevista realizada.

No primeiro momento, a pesquisa dialógica busca se aplicar entre três eixos: o primeiro, em torno do contexto histórico do indivíduo e do ambiente em que está inserido, que traz a sua vivência consigo; o segundo, no aspecto linguístico, em seu modo de se comunicar; sendo o terceiro eixo no contexto cultural e os sentidos.

A partir desses eixos, eu irei demonstrar por meio dessa pesquisa a perspectiva histórica que evidencia a relevância de uma educação bilíngue, em específico a modalidade visual, com o objetivo de trazer as características cultural, social e intelectual do sujeito surdo.

Iniciar a apresentação da análise/teoria dialógica do discurso dessa maneira significa, de imediato, conceber estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em

suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro.” (Brait, 2006, p. 01)

Dentro deste estudo, com relação à análise dialógica, proponho trazer como objeto de pesquisa a alfabetização de crianças surdas de 3 a 5 anos por meio da modalidade verbal e visual.

Apesar do foco, não seja centrado na língua de sinais em seu modo gramatical, mas sim na inclusão dela na forma da verbo-visualidade, em que aqui eu me proponho a falar brevemente acerca da análise com relação à visualidade e conectar com relação aos sujeitos da pesquisa, que são a educadora e educandos, em conjunto com o material disponibilizado pela participante.

Em questão, a participante traz uma narrativa como um conto infantil, “O patinho surdo”, em que o aluno possa se identificar e desenvolver o ensino a partir de sua realidade e notar-se de que forma isso pode ser feito nesse processo educativo.

Pois a participante destaca os mecanismos que são importantes para o desenvolvimento, como matérias visuais e recursos tecnológicos, como tablets e celulares, e a produção do alfabeto manual para mostrar aos alunos, respondidas nas perguntas 3 e 4, demonstra de forma que será feito de acordo com o que está elaborado no plano de aula.

A partir desses pontos que demonstram a necessidade da visualidade no processo educativo, acerca de um letramento visual, levanto a questão: como isso pode ocorrer? Qual a relevância disso no processo educativo das crianças surdas? Pois, a esses questionamentos apresento os teóricos Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro. Que discorrem acerca dos conceitos sobre a temática de letramento visual.

A língua escrita e a imagem são duas formas de representação visual que se podem reforçar mutuamente para comunicar mensagens, emoções ou ideias. À medida que as crianças aprendem a construir sentido por meio da escrita e das imagens, elas precisam entender: a) como os elementos visuais criam significado em combinação com a língua; b) como os significados visuais e verbais interagem para se complementarem em um texto; e c) como palavras e imagens podem ser justapostas para contradizer, desafiar ou subverter umas às outras (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 17).

Como afirmado pelos autores, as modalidades imagéticas e verbais podem ser trabalhadas de forma simultânea, até mesmo em paralelos, o que contribui para a

formação do sujeito, tornando-o um ser pensante a partir da sua própria elaboração. A produção de um desenho feito pela criança surda pode indicar o que quer. Já expressa a mensagem por meio da imagem para que, aos poucos, seja introduzida a palavra oral e escrita.

Nessa perspectiva, o processo do visual tem relação com os significados visuais, pois é apontado que não existe uma única forma de significados visuais. Kalantzis, Cope e Pinheiro afirmam:

Os significados visuais não apenas são um dos primeiros designs de significado que compreendemos quando representamos o mundo para nós mesmos e começamos a nos comunicar, mas estão também intimamente ligados aos modos tátil e gestual. Isso porque só podemos apreender o espaço através de imagens perceptuais, que se constituem sempre e inevitavelmente multimodalmente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 17).

Os significados visuais referem-se ao que vemos a partir das nossas primeiras impressões, acerca do que vivemos e nós comunicamos, e estão relacionados a outras formas de comunicação.

Noto que, dentro desta perspectiva, há necessidade de um diálogo que tenha sentido e contexto para que possibilite ambos interagirem, tanto a pesquisadora quanto as participantes da pesquisa.

Esses diálogos trazem características com as quais o(a) participante se identifique e participe.

Ponto a necessidade de um diálogo que tenha sentido e contexto para que possibilite ambos interagirem.

Neste sentido, apresento a necessidade de avaliar a comunicação das participantes surdas para a interação social e comunicacional. É preciso que a mediadora – a pesquisadora – saiba formas de articular os conteúdos e matérias visuais com uso da língua de sinais.

Nessa percepção, busco demonstrar o porquê de ser essencial que as participantes da pesquisa sejam valorizadas, sejam vistas – uma vez que utilizam a língua de sinais – e, dessa forma, expressem seus pontos de vista de como alfabetizar-letrando seus alunos e suas alunas.

2.6 Trajetória teórica-filosófica

Neste tópico, apresento os autores base que auxiliam na construção da minha dissertação, como Beth Brait (2020) e os autores Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020).

Iniciarei com a primeira autora, Elisabeth Brait, fazendo uma breve apresentação sobre a sua trajetória acadêmica, em quais áreas atuou e que obras marcam a sua carreira como educadora, pois a educadora Elizabeth Brait³ é conhecida por ser crítica e ensaísta. No entanto, a professora é associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando nos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL e Literatura e Crítica Literária/LCL. É destacado que, durante a sua trajetória, ocorreu a sua aposentadoria na instituição da USP que fica em São Paulo, e a sua graduação é em Letras e o seu doutorado em Livre-Docência em Linguística/Universidade de São Paulo/USP; pós-doutorado/ *École des Hautes Études en Sciences Sociales/ EHESS/ Paris/ França*.

A partir desse momento, apresentarei algumas das obras da autora que marcaram sua trajetória acadêmica, como a produção intitulada “A personagem”, que pode ser encontrada na edição de revista ampliada/2017, e tendo ainda outras produções como “Ironia em perspectiva polifônica”, Literatura e outras linguagens, organizadora acerca do círculo sobre Bakhtin com as obras intituladas: “Dialogismo e construção do sentido”, “Dialogismo e polifonia”.

Pois a área de atuação é demonstrada em cinco eixos: o primeiro em “Teoria de análise do texto e discurso”, o segundo em “Estudos bakhtinianos”, o terceiro em “Análise dialógica do discurso” o quarto em “Leitura e análise da verbo-visualidade”, e o quinto em “Estudos literários”.

As obras que usarei para minha produção textual foram: “Análise dialógica do discurso” e “Análise da verbo-visualidade”, o primeiro texto acerca da análise da dialógica em torno da abordagem no aspecto histórico, linguístico e cultural, no sentido em que busca trazer a identidade com a qual o indivíduo se sinta pertencente, acerca da sua realidade, no que possibilita reconhecer e identificar a partir da sua forma de

³ Beth Brait: disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7028238588180059>> Acesso em 02 ago. 2025.

comunicação, demonstrando a sua língua por meio do diálogo com outro. Desse modo, será analisado este diálogo, segundo Brait:

Os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (Brait, 2006, p. 03).

Brait (2006) destaca a importância de compreender os discursos a partir de sua inserção histórica, social e cultural, reconhecendo-os como parte de tradições e práticas comunicativas específicas. Nesse sentido, a análise dialógica do discurso não se limita à forma textual, mas busca entender como um enunciado participa ativamente de determinadas esferas de produção, circulação e recepção, estabelecendo relações com outros discursos e sujeitos.

Outros autores que apresento para essa discussão são: Mary Kalantzis; Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020), autores que trabalham juntos o conceito da construção do significado visual que são apresentados nesta pesquisa. Apresento uma pequena biografia sobre os autores. Mary Kalantzis é especialista em teorias de linguagem, alfabetização, literatura e educação multicultural, atuando como professora universitária em diversas instituições na Austrália. É bastante conhecida por seus trabalhos em “New Learning” e por desenvolver, junto com Bill Cope, o quadro teórico da literacia multiliteracies – ou “multialfabetismos” –, que propõe uma forma ampliada de entendimento da comunicação na sociedade contemporânea (incluindo meios visuais, digitais, culturais etc.).

Bill Cope é intelectual australiano com formação nas áreas de linguagem, educação, comunicação e tecnologia. Também professor universitário e coautor com Mary Kalantzis de livros e artigos fundamentais sobre literacia e educação contemporânea. Juntos, Kalantzis e Cope têm sido referência importante em discussões relacionadas à aprendizagem, design de significados e práticas comunicativas em ambientes multimodais e diversificados.

Petrilson Pinheiro é professor livre-docente e diretor do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Formado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui mestrado em Linguística Aplicada pela UFRJ, doutorado pela UNICAMP e pós-doutorado pela University of

Illinois, nos Estados Unidos. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP, com foco nas relações entre linguagem, educação e sociedade. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq *Multiletramentos na escola por meio da hipermídia*, envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação. Suas pesquisas abordam ensino e aprendizagem de língua materna com tecnologias digitais, multiletramentos, formação de professores, produção textual, desinformação e ética na internet.

Como mencionado anteriormente, esses autores trabalham juntos o conceito da construção do significado visual que é apresentado nesta pesquisa. Segundo os autores:

Os significados visuais não apenas são um dos primeiros designs de significado que compreendemos quando representamos o mundo para nós mesmos e começamos a nos comunicar, mas estão também intimamente ligados aos modos tátil e gestual. Isso porque só podemos apreender o espaço através de imagens perceptuais, que se constituem sempre e inevitavelmente multimodalmente (kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 263).

Os significados visuais, para os autores, constituem um dos primeiros recursos de design de significado utilizados pelo ser humano na representação do mundo, antecedendo e acompanhando o desenvolvimento de outras formas de comunicação. Essa dimensão visual está profundamente interligada aos modos tátil e gestual, uma vez que nossa percepção espacial é construída a partir de imagens perceptuais, formadas sempre de maneira integrada a múltiplos modos de significação.

O ato de compreender e comunicar-se visualmente não se restringe à visão isolada, mas se articula com experiências corporais e sensoriais, evidenciando a natureza multimodal e contextual da linguagem.

2.7 Procedimentos de pesquisa

Procedimentos de pesquisa de campo: (1) identificação dos discentes que queiram participar da pesquisa; (2) estabelecimento de uma rede social ou plataforma digital que possa ocorrer comunicação em língua de sinais com o discente de pedagogia bilíngue; (3) pedir que elaborem uma atividade de ensino de crianças por meio de recursos visuais; (4) Pedir que apresentem a atividade, justifiquem; (5) Transcrição para a Língua Portuguesa escrita das atividades; Identificação da representação do discente; (5) Apresentação para o discente das conclusões e discussão conjunta de

como melhorar a atividade; (6) Reanálise dos resultados após discussão com os participantes (7) relatório da pesquisa para qualificação e defesa.

2.8 A participante da pesquisa

A participante Ana Caroline Ramos de Santa Brígida da pesquisa é nascida no ano de 1995. As suas características são: gênero feminino, uma mulher surda, usuária da língua de sinais, tem tom de cabelo preto longo e liso, cor da pele clara, com 29 anos no ano de 2025. Egressa do curso de pedagogia bilíngue. Iniciou o curso de pedagogia bilíngue no ano de 2018 e finalizou no ano de 2023.

2.9 As questões éticas

As participantes terão os seus direitos garantidos. Em caso de se sentir constrangida ou queira se retirar da pesquisa, pode se retirar a qualquer momento. Em caso de ter qualquer dúvida, pode entrar em contato comigo a qualquer momento. Todas essas informações serão devidamente pontuadas no documento TCLE. (APÊNDICE A)

O TCLE foi pensado para ser um texto acessível, de fácil compreensão, com detalhamento de todas as etapas no processo da pesquisa, que foi traduzido para a Língua de Sinais por intérpretes.

O documento de TCL contém seguintes informações: a) os dados do pesquisador(a), como o nome: Jeniffer Thayna Nazare de Souza e o nome do orientador responsável: José Anchieta de Oliveira Bentes; b) o título da pesquisa; c) o objetivo estabelecido de analisar os planos de aula de futuros pedagogos da Universidade do Estado do Pará, que utilizam a modalidade visual no ensino de crianças surdas, d) a justificativa ao projeto, que esclarece as razões para fazê-la e a relevância que é de valorizar os materiais visuais no processo de alfabetização de criança surdas, evidenciando a língua de sinais – considerada como uma língua predominantemente visual; e) a solicitação dos dados pessoais e do plano de aula para trabalhar com criança surda e a informação que será feita uma entrevista para esclarecer as possíveis dúvidas a respeito do plano; as informações acerca do risco diante da pesquisa; o direito garantido de sair a qualquer momento da pesquisa sem nenhum prejuízo; a garantia que os dados serão utilizados apenas para fins de

divulgação do trabalho científico, defesa de dissertação pública e publicação de artigos em revistas científicas; o ressarcimento ou indenização para a participação na pesquisa: neste caso fica esclarecido que o indivíduo ao participar não haverá pagamento referente a essa pesquisa, mas em caso de constrangimento ou algum dano é integralmente responsabilidade do pesquisador.

A segunda versão do projeto de pesquisa foi submetida em 11/03/2025. O mesmo foi aceito com os itens apresentados, mais alguns ajuste no projeto foram solicitados e realizados, que foram: O TCLE será disponibilizado em Libras para garantir a compreensão dos participantes surdos: Sim, disponibilizado de forma bilíngue em libras com legenda em português, referente de como serão coletados os dados: Leitura do PPP do curso de Pedagogia Bilíngue e a produção do plano de aula e com a entrevista semiestruturada com alunos surdos com auxílios de gravações e alegações para os Critérios de encerramento ou suspensão da pesquisa: A caso o participante não se sinta confortável para continuar na pesquisa, segundo resultados do estudo (especificando que os resultados serão divulgados aos participantes e instituições onde os dados foram obtidos): Os resultados obtidos serão apresentados para os participantes e à instituição onde foi feita a pesquisa, terceiro divulgação dos resultados (garantia pelo pesquisador de publicar os resultados da pesquisa com os devidos créditos aos autores): Os dados obtidos terão os devidos créditos com os nomes dos participantes, o trabalho foi aceito pelo órgão responsável: comitê de ética no CEP: 374 - Wladirson Ronny da Silva Cardoso - Universidade do Estado do Pará - UEPA em: 24 de abril de 2025, pelas numerações do CAAE: 86916425.7.0000.0374\ Comprovante: 023020/2025

3 A MODALIDADE VISUAL E ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Nesta seção, proponho trazer as concepções de verbo-visualidade, de **criança e de infância, de linguagem** e de **alfabetização** de crianças surdas, por meio dos autores que abordam o processo de alfabetização, destacando todas as bases para esse processo com crianças de três a cinco anos.

3.1 As concepções da verbo-visualidade

É um pressuposto aceito entre docentes que atuam com crianças surdas que a alfabetização destas deve ocorrer por meio de material visual, como imagens, desenhos, fotografias, vídeos, e pela língua de sinais, que já tem uma predominância de modalidade visual. Falo isso porque há outras modalidades que interferem na aprendizagem, como o uso do escrito, do espaço, do tato, dos gestos, do áudio e do oral, em atividades com dramatização, dança, música, uso de imagens, uso de textos verbo-visuais, uso de jogos, produção de pinturas, esculturas e textos escritos. Não tratarei de todas essas modalidades, apenas do visual.

E, como se pode perceber, a intenção é romper com um uso tradicional da alfabetização que utiliza unicamente a escrita para desenvolver a capacidade de interpretação e compreensão das informações visuais.

Emergem duas questões: a primeira pergunta é: o que é visualidade? Bem, essa foi a pergunta que veio à minha mente. A esta pergunta decorre outra mais, com o objetivo didático: como a visualidade ou a verbo-visualidade pode auxiliar no processo educativo de alfabetizar crianças surdas?

Com base nisso, propus-me a pesquisar o conceito da visualidade e de verbo-visualidade, para, em seguida, justificar a sua utilização na educação de surdos.

O estudo acerca da visualidade tem como base os estudos sobre a semiótica, visual, sendo que o significado da palavra semiótica se refere ao signo, pois o estudo da semiótica segundo Nöth, destaca: “A semiótica visual foi fundada nos anos 60 por linguistas estruturais que se esforçavam para estender seus escopos de análise dos estudos da linguagem e da literatura para os contextos visuais da linguagem na mídia” (Nöth, 2013, p. 16).

Um conceito básico de visualidade, para a semiótica, é o estudo das imagens como signos, podendo ser verificado: a estrutura da imagem, a relação com outros signos, como o verbal, e sua interpretação.

Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 248-249) apresentam os seguintes elementos constitutivos do que chamam de gramática do visual:

- 1) “Referência (A que o significado se - refere?)”.
- 2) “Diálogo (Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?)”
- 3) “Estrutura (Como os significados em geral, se mantêm coesos?)”
- 4) Situação (Como os significados são moldados pelo contexto?)”
- 5) Interação (A que interesses esses significados servem?)”

Para Brait (2013), a linguagem não se concretiza apenas por fonemas e grafemas, mas também por meio de figuras, desenhos, fotografias, concretizando o que designa como **dimensão verbo-visual de um enunciado** (Brait, 2013), que inter-relaciona imagem e texto

Nos termos que

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade Literatura e outras linguagens. [...] Assim sendo, exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade. a linguagem verbo-visual será aqui considerada uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual (Brait, p. 193-194).

Diante disso, e baseando-se em grande parte na terminologia da Análise Dialógica, apresento três formas de percepção: 1) a responsiva – referente a interpretação da imagem a partir dos conhecimentos de mundo; 2) a cromática, que se refere às cores; e 3) a topográfica relacionada as perspectivas espaciais do tipo frente e fundo, alto e baixo.

3.2 As concepções de infância

Após leitura de alguns autores da sociologia da infância – dentre os quais Santos (2019); Sarmiento e Pinto (1997) – estabeleci duas concepções que utilizarei na análise a respeito das crianças e de infância. São elas:

1) a criança é um projeto de adulto.

2) a criança é um ser competente em um tempo histórico e em um local específico.

É bom que se diga que não estou considerando os termos criança e infância como sinônimos. A criança é uma fase de idade de 0 a 12 anos. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” (Brasil, 1990, p. 1). A infância é uma categoria social construída historicamente e culturalmente.

Por ser uma categoria histórica e cultural, é que a criança pode ser tratada como um projeto de adulto – a primeira concepção – ou pode ser considerada como um ser de direitos garantidos e respeitados – a segunda concepção.

Na primeira concepção, a criança é um ser que não está formado, é sempre considerada como incompleta, incapaz, universal, sem opinião, sem identidade, que se desenvolve linearmente. São “considerados como adultos menores, mais frágeis, menos inteligentes e a infância considerada universal” (Rodrigues; Garcia; Daniel; Sá, 2022, p. 119). Além dessas características, além de ser considerada uma miniatura de adulto, a criança é vista como um ser assexuado, irracional, como um anjo na terra, ou até mesmo idealmente um ser inocente.

Na segunda concepção, que é contrária a primeira, a criança é um ser competente, um “sujeito e ator do espaço-tempo/processo de crescimento pessoal e social” (Rodrigues, 2016, p. 25).

É claro que a criança, em cada país e em cada fase da história – conforme esta segunda concepção –, não se mantém idêntica, revelando características distintas.

Os autores dizem explicitamente que a infância é uma invenção do período do Iluminismo e do início do capitalismo. Dizem que isso resulta na adultização, devido à não universalização da escola, à existência da televisão e à falta de direcionamento do comércio para essa fase da vida. Foi a partir daí que as crianças começaram a ser estudadas, a ser consideradas.

Isso implica dizer que existiu um período longo da história – não se sabe ao certo se este período já encerrou – que a criança não era vista como tal, com direitos,

com uma infância, mas sim como um miniadulto, pois não existiam interesses referentes à perspectiva da infância. Acreditava-se que logo essa fase passaria, pois a infância era vista como irrelevante (Santos, 2019).

Deste modo, a criança era – e ainda pode ser nos tempos atuais – tratada como um adulto, sem o direito de viver ou saber o que é exatamente o que é ter uma infância. Não vamos tratar de construir uma caracterização histórica da criança e da infância no Brasil, mas basta considerar que a criança só passou a ter direitos no Brasil com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990.

Após a mudança do olhar diante da criança, em que passou a ter um papel em nossa sociedade, em que se nota que são sujeitos que necessitam de cuidados, serem acolhidos e serem protegidos, “Ao refletirmos sobre esse olhar direcionado para a criança e infância, podemos perceber o interesse de uma perspectiva adultocêntrica, caracterizando essa fase como um completo vazio e sem significado” (Santos, 2019, p.19).

Apesar de atualmente a criança ser vista como tal, ainda dá para se ver a forma de adultização, por meio de um padrão que é imposto à criança, no qual não se permite que expresse como criança, o que implica em atividades de pular, correr e gritar, entre outras brincadeiras infantis. Em muitas situações, as crianças são privadas de terem uma infância; basta considerar que a adição de aparelhos eletrônicos e midiáticos é para ter o controle de ter o pequeno(a) quieto.

Segundo Silva, Paiva, Reis e Campos (2014):

A imagem de infância e criança hoje não pode se separada da história, ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos e das diferentes visões, que por sua vez acabaram contribuindo para as condições em que se encontram atualmente (Silva; Paiva; Reis, Campos, 2014, p. 6).

Para compor a temática da concepção de criança e de infância, trago os autores sociólogos Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto (1997), pois esses autores abordam a origem da criança e a infância.

Segundo, Sarmento e Pinto (1997):

crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de

representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmento; Pinto, 1997, p. 11).

A partir da citação de Sarmento e Pinto, percebo que a visão acerca da infância ocorre a partir do contexto social, sendo vista como elemento essencial para formar o sujeito. Passou a ser notada e estudada a partir dos séculos XVII e XVIII, tornando-se uma categoria que vive na relação com adultos, mas que tem seu próprio mundo. Nessa relação, intervêm fatores como os de classe social, raça, etnia, gênero, corpo, religião e local de nascimento.

Ainda prossigo com os mesmos autores, Sarmento e Pinto (1997), nos quais eles evidenciam o quanto é paradoxal o termo infância.

No facto de os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastado da vida social; no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente e no controlo e na disciplina (Sarmento; Pinto, 1997, p.13).

Neste modo, percebe-se a preocupação do adulto em fornecer o que a criança necessita de melhor para o começo de sua existência, mas o fato de não ter acesso ao contexto social, pois parece ser uma situação que fica bem distante, apesar de todo o cuidado com a criança, é preciso que ela tenha acesso ao meio social e momento de interação.

Pois o adulto ainda acredita que a criança precisa ser educada para ter a suposta liberdade, mas por meio de um padrão com o foco em que a criança seja ensinada de forma a disciplinar e tendo tudo sob controle do adulto, sem permitir que a criança viva a fase de ser criança e muito menos a própria infância, cercando-a de muitas tarefas. Por mais que não pareça, ainda estão adultizando.

Portanto, após fazer a leitura acerca da temática sobre criança e infância, em que a criança não tinha ou ainda não tem voz e nem vez, sendo vista como adulta e tratada como tal, pois o termo infância remete etimologicamente a *in-fans*, "incapacidade de falar" ou "ausência de fala “:

Etimologicamente, em latim, a palavra infância significa *in-fans*, ou seja, o ser sem fala, com ausência de linguagem. Percebe-se que durante muito tempo a palavra infância representava a concepção da não valorização da criança como ator social pleno. Por sua vez, não ter linguagem, na nossa tradição

ocidental, significava não ter pensamentos, nem conhecimentos, além de não possuir inteligência. Como se, equivocadamente, não existisse a inteligência antes do surgimento da linguagem verbal. Nesse sentido, durante séculos, a criança foi considerada como desprovida de qualquer capacidade intelectual, emocional e social, reduzida a um ser ínfimo, sem autonomia, passiva de adestramento e disciplina (Alves; Ribeiro, 2021, p. 131).

Quanto ao conceito, percebo a evolução, as alterações do que vinha a ser infância e criança, pois ter infância é favorecer que ela se expresse cantando, pulando, correndo e sorrindo. A infância faz referência ao brincar e vivenciar o momento, seja brincando de bola ou de pira pega, de pular corda, de bonecas ou de carrinhos, entre outros. Se na creche ou na educação infantil ela não tem esse direito, então ela está sendo adultizada, não reconhecida enquanto tal. E mais, no caso das crianças surdas, há o agravante da ausência da língua de sinais como direito, uma vez que grande parte dos pais são ouvintes e as creches e salas de educação infantil não possuem pessoas fluentes em Libras para que possam interagir e brincar com a criança surda.

A seguir um quadro-resumo com as principais ideias das duas concepções:

Quadro 2: resumo das concepções de infância

	A criança é um projeto de adulto	A criança é um ser competente
Posição	Não está formado, é incompleto, incapaz, universal, sem opinião, sem identidade, que se desenvolve linearmente, frágil, sem inteligência, assexuado.	Sujeito e ator, com direitos, com identidade, múltiplo, não universal. Marcado por classe, raça, etnia, gênero, corpo, religião e local de nascimento.
Infância	Não é um ator social ativo, não é reconhecido com capacidade.	Ter infância significa exercer práticas culturais próprias. Tem capacidade.
Direitos	Não tem direitos: educação, lazer, proteção, voz.	Significa ter direitos garantidos e respeitados.
Cultura	Não cria e recria linguagens, proibido de brincar, de conviver com outras crianças.	Significa criar e recriar linguagens, brincadeiras, formas de convivência sadias e seguras.

Fonte: elaboração própria, 2026

3.3 As concepções de linguagem

Neste tópico abordarei acerca das concepções de linguagem iniciando com o autor, João Giraldi, que abordam sobre as três concepções de linguagem, e suas tendências. Geraldi identifica três concepções:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações — correntes — de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Giraldi, 2006, p. 41).

Noto que uma dessas três concepções de linguagem pode estar presente na ação do docente, quando faz atividades em sala de aula.

Na primeira concepção, a língua é a expressão do pensamento. É como se o pensamento fosse uma criação individual e a pessoa o transmitisse. Uma pessoa surda que não oralize não teria linguagem e nem língua. Como se a pessoa fosse um computador, falasse tudo que estivesse armazenado na cabeça dela. Nesta primeira concepção, não tem interação nenhuma, como se a pessoa vivesse sozinha no mundo, pois não existe o outro.

Na segunda concepção, que é de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como código, docente como emissor de informações, então só ele fala e o discente é o mero receptor de informações; portanto, nesta concepção não há interação. A língua é vista como sistema:

Vamos recapitular as características da língua:

1º É um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem.

[...]

2º A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente.

[...]

3º Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: é um sistema de signos onde o que há de essencial é somente a união do sentido e da imagem acústica e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas.

4º A língua é, tanto quanto a fala, um objeto de natureza concreta, O que é uma grande vantagem para o estudo [...] (Saussure, 2021, p. 57-58).

Esta afirmação de Saussure (2021) propõe trazer a relação da língua, da fala e da linguagem. A **língua** não se configura por meio da função do falante, mas sim em um produto que o emissor registra e o receptor recebe passivamente. A **fala** é composta por uma função de um ato individual de vontade e inteligência. Saussure estabelece o estudo da língua, deixando de lado a fala, o social. Nesta concepção, o sujeito não é dono de si, ele é assujeitado pelo sistema da língua.

A terceira concepção é de linguagem como uma forma de interação. O educador é um mediador da interação com o seu educando; isso ocorre por meio da elaboração de atividades e também na forma de interação entre ambos os indivíduos acerca de um diálogo.

A linguagem, como uma forma de interação, não funciona como um mero acessório ou ferramenta mecânica de transmissão de informação, mas sim como a própria via de vivência e o território da interação humana. Sob essa ótica, a linguagem deixa de ser um instrumento que o sujeito utiliza e passa a ser o ambiente em que ele se constitui como ser social; sem ela, o indivíduo não apenas silencia, mas isola-se da própria existência coletiva.

Além disso, a linguagem é uma forma de ação imediata, em que o sujeito pratica ações que ficam no campo das possibilidades e da ideia. É por meio dela que o sujeito influencia – ou seja, age sobre – outra pessoa, cria laços e interações, pois é no exato momento da interação que os compromissos e vínculos são instaurados.

Portanto, a linguagem como interação desloca a perspectiva mecanicista da comunicação para uma visão ontológica, na qual a linguagem é o lugar onde a vida humana acontece, transformando o emissor em um agente que, ao falar, pratica a própria vida em sociedade e define sua posição no mundo.

Seguindo com o mesmo autor Giraldi (2006):

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia — para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? — é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (Giraldi, 2006, p.41).

Nesta análise, faz-se uma crítica contundente que reside no fato de que as diretrizes do ensino contemporâneo estão sustentadas em um tripé meramente operacional: o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Essa estrutura revela uma visão tecnicista da educação, que prioriza a logística curricular e a eficiência técnica em detrimento do sentido existencial e pedagógico, o que acaba por limitar severamente a formação do indivíduo. No entanto, é a resposta à pergunta “para quê?” que deveria, efetivamente, fornecer as diretrizes pedagógicas básicas, servindo como o fundamento de toda a prática educativa.

Quando resgatamos o "para quê", deslocamos o ensino de uma linha limitada a formar modelos de cidadãos aceitos pela sociedade para a formação de sujeitos pensantes. Sob essa ótica, o objetivo final deixa de ser o simples cumprimento de etapas burocráticas e passa a ser a garantia de que o sujeito se aproprie da sua história como ser social. Se o propósito é formar cidadãos capazes de agir no mundo, o conteúdo e o método deixam de ser fins em si mesmos e tornam-se meios para que o indivíduo deixe de ser um receptor passivo e se transforme em um agente social.

Nesta perspectiva, o foco volta-se para o objetivo do ensinar e para a busca de formas que possibilitem transmitir o conhecimento ao público infantil de maneira significativa. É fundamental conectar o conteúdo—que muitas vezes se apresenta de forma complexa para a criança desenvolver ou compreender em determinados contextos—à sua realidade imediata. Por essa razão, nota-se que os educandos frequentemente sentem dificuldades no momento de redigir um texto ou expressar a fala quando o ensino é desvinculado de um propósito claro; daí emerge a necessidade imperativa de aprender sobre o conhecimento e suas etapas a partir da vivência do educando.

Para que se compreenda o ato de ensinar em sua plenitude, é necessário adotar uma ótica que estimule o processo de desenvolvimento do sujeito por meio de tarefas que incentivem a compreensão real do que é exposto durante o conteúdo ministrado. Isso exige conectar a teoria à prática, partindo de questionamentos essenciais: para quem e para que construímos o conhecimento? Portanto, uma educação que ignora o propósito acaba por desumanizar o processo educativo. Somente ao colocar a finalidade a formação humana, a autonomia e a inclusão plena na vida coletiva – como o pilar central, é que podemos transformar a escola em um espaço onde a criança não apenas absorve informações, mas constitui sua identidade, seus vínculos e sua verdadeira cidadania.

Quadro 3: resumo das concepções de linguagem

	Expressão do pensamento	Instrumento de comunicação	Forma de interação
Relação eu com outro	É só o eu	Emissor – ativo – receptor – passivo	Ocorrer a relação eu com o outro
Língua	É o pensamento do falante	É vista como código. A língua é um sistema.	É vista como meio de interação.
Posicionamento	individualista	Assujeitamento	interacionista

Fonte: elaboração própria, 2026

3.4 As concepções de alfabetização

Nesta subseção abordarei acerca das concepções de alfabetização: 1) a concepção tradicional de alfabetização; 2) a concepção construtivista; 3) a concepção interacionista; 4) a concepção de alfabetização como diálogo cultural, que é a concepção freiriana de alfabetização; e 5) a concepção de alfabetizar letrando.

A primeira concepção que apresento – **a concepção tradicional de alfabetização** – está centrada na cartilha do ABC, nos métodos que partem da letra, da sílaba e da palavra – esta última sem contexto. O foco está na decodificação mecânica das letras, das sílabas e da palavra sem contexto.

Apresento essa concepção tradicional por meio de uma cartilha intitulada “Cartilha Maternal ou Arte de Leitura”, de autoria de João de Deus, do ano de 1878, ou seja, do século XIX. O autor apresenta em um material didático modelos sequenciados e padronizados para o começo do processo de alfabetização, a partir de um conjunto de letras e funções em cada letra, demonstrando as diferenças e estruturas destas com suas acentuações e pronúncias, em modo de cartela, com o objetivo de que a pessoa decore. Sua justificativa é a seguinte:

Este systema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um, typo mais frequente, não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciencia numa repetição nescia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras intelligíveis (Deus, 1878, p. VII).

A priori, apresenta neste trecho uma proposta de alteração metodológica no processo de alfabetização, fundamentada na ideia de integrar a familiaridade das letras à formação dos sons correspondentes à palavra. O objetivo central é tornar a

leitura um processo mais acessível, prático e funcional. Essa intenção pedagógica revela um projeto de ruptura com o ensino mecânico da época, pois, ao rejeitar os "abecedários do costume" e a "repetição néscia [nascia]". Propõe um sistema fundado na funcionalidade da linguagem e na experiência de uma "língua viva". Para o autor, a letra é a língua viva. E ele se propõe a ensinar a língua como sistema de letras e sons correspondentes que se juntam em sílabas. Sua premissa é clara: a alfabetização não deve ser um exercício de paciência sobre símbolos abstratos, mas um encontro imediato com a "leitura animada", conferindo sentido ao ato de ler desde os primeiros passos.

No entanto, a implementação dessa ideia por meio de cartelas e lições sistemáticas cria o que hoje se identifica como o paradoxo do ensino tradicional. Sob a ótica da "focalização em partes" em letras e sílabas, a função das lições apresenta-se em três perspectivas fundamentais:

A primeira atua como um filtro que "domestica" a criança e a língua, apresentando apenas combinações fonéticas previstas pelo método para garantir um sucesso imediato, ainda que restrito a um vocabulário controlado.

A segunda estrutura o ensino em lições sequenciais e invariáveis, o que retira a imprevisibilidade da aprendizagem e transforma o método em uma ferramenta replicável em larga escala, independentemente do contexto do aluno ou da formação do docente.

Por fim, a terceira perspectiva serve para direcionar o olhar do principiante: onde vê "familiarização com os valores das letras", estabelece-se, na prática, uma lógica de decodificação que privilegia a forma sonora em detrimento da exploração espontânea dos textos.

Compreende-se, na análise, como principal expoente do ensino tradicional, que não anula sua intenção original de renovação; demonstra, antes, a cristalização de sua metodologia.

O sistema, criado para dar "ânimo" à leitura, acabou por se tornar um modelo rígido de controle pedagógico. Assim, as lições dessas cartilhas deixam de ser meros exercícios para se tornarem dispositivos de disciplina, que tentam equilibrar a vitalidade da fala com a necessidade institucional de um ensino ordenado, previsível e massificado.

A partir deste diálogo, serão apresentadas algumas lições no processo de alfabetização para crianças, por meio do sistema de decorar, trazendo alguns trechos das lições evidenciadas nas cartelas: veja a sequência:

Primeira lição: Como as vogaes representam as vozes, € sem voz não ha palavra fallada, tambem, sem vogal, nio pode haver palavra escrita. [...] Ensinemos por ora essas vogaes pelos seus nomes (á, é, í, ó, ú), que são também muitas vezes os seus valores (Deus, 1878, p. 1).

[...]

Segunda lição: Vamos agora combinar, com as vogaes, a invogal mais perfeita, que é u; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações; nem, como se usa modernamente, uê, ou ue. Não lhe deis nome algum. Ensinai a lél-o com o beijo inferior sempre unido aos dentes de cima, vozeando; e depois não tendes mais do que ir apontando na palavra, successivamente, as letras, demorando-vos na leitura de cada uma o tempo conveniente, porque o valor dessa invogal é tão prolongavel como o das vogaes (Deus, 1878, p. 4).

[...]

Terceira lição: Quando dizemos á, soltamos essa voz sem em- pregarmos beijos nem lingua; mas se dissermos má, soltamos essa voz, despegando os labios; e se dissermos mál, despegamos os labios ao soltál-a, e no fim abafamol-a pondo a lingua no ceo da boca (Deus, 1878, p. 6).

Chama a atenção a escrita das palavras do português do século XIX, suas transformações. O ensino é do som das letras. O conteúdo de ensino são as letras e seus sons que são ensinados na configuração da boca.

O foco está na pureza dos sons das vogais e na articulação da vogal a com a invogal "u" – depois chamada de semivogal quando estiver junta de uma vogal. Sua intenção era começar pelas vogais e não pelas consoantes, apresentando o som das letras, acreditando que a alfabetização deveria ser um processo orgânico de compreensão da voz humana.

No entanto, ao analisar a construção prática do material proposto de ensino, percebe-se que essa ruptura não acontece de fato. A estrutura das cartilhas, fundamentada em inúmeras listas de combinações silábicas e fonéticas, revela a permanência de um modelo pedagógico profundamente tradicional. Embora tenha modificado o modo de ensino por meio do nome da letra para o som da letra, pois mantém a mesma metodologia de base: a fragmentação, a repetição exaustiva e a memorização mecânica.

Nesse sistema, a alfabetização torna-se um processo puramente auditivo-motor. O aluno é conduzido a ligar sons de forma sistemática para formar palavras, desprovidas de qualquer contexto ou significado real.

A cartilha deixa de ser um convite à leitura e passa a ser um instrumento de adestramento da voz. O "sentido" da palavra, que deveria ser o ponto de partida do aprendizado, acaba sendo apenas um subproduto tardio de um exercício repetitivo.

Em suma, o Método Castilha exemplifica o que se pode chamar de tradicionalismo fonético. Ao priorizar a técnica da decodificação sonora em detrimento da função social e interpretativa da língua, acabou por reforçar o modelo de ensino em que a análise fônica é sistemática e mecanicista, que aprisiona em uma estrutura de ensino que ainda via a mente da criança como um mecanismo a ser treinado por meio de listas e repetições, perpetuando o ciclo do ensino tradicional na história da educação.

É possível associar esta concepção de alfabetização tradicional ao método de ensino sintético, que se propõe a começar o ensino pela menor unidade da linguagem, até chegar a uma forma maior, que seria a palavra, como pode ser visto nos três exemplos de lições.

Em sequência, tem-se a apresentação do método alfabético, que se aplica ao ensino por meio da letra, em que o enfoque desta metodologia é fazer com que a criança aprenda acerca da pronúncia e das regras impostas pelo som com relação à escrita, sendo assim, desta forma, trabalhar a língua de origem por meio de uma pedagogia tradicional. Freitas e Silva (2016) anunciam:

No âmbito pedagógico, durante o processo de alfabetização, a criança era considerada uma "tábua rasa" e seu papel era de simplesmente receber a leitura e a escrita transmitidas pelo professor em sala de aula. No contexto da pedagogia tradicional, a alfabetização da criança ocorria de forma descontextualizada de sua realidade e essa tinha que, apenas, decorar as letras e as palavras apresentadas pelo professor (Freitas e Silva, 2016, p.3).

Os princípios dos métodos de ensino do alfabeto, da sílaba ou que comecem pela palavra podem incorrer nesse mesmo tradicionalismo: tirar a vida, o significado das palavras do mundo.

Neste método pedagógico demonstrar de como era a etapa da alfabetização para a criança, pois só tinha somente uma função que era absorver o conhecimento deste período sendo mediado pelo educador por meio da leitura e da escrita, em que a criança nesta fase é vista como um indivíduo receptor do que está sendo imposto a ela, sem ter a oportunidade de expressar-se por meio da própria linguagem, assim sendo o seu ensino entorno era de decorar e copiar.

Em sequência, abordarei a segunda concepção, a **concepção construtivista**. Nessa concepção, o foco é o indivíduo, é como ele aprende, não é o que é ensinado ou como é ensinado, deixando de importar o método de ensino. A formulação dessa concepção está baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com a formulação de que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, passando por níveis de aprendizagens do tipo pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No construtivismo, tudo está em função da criança, é em torno de três óticas: a primeira, com o ambiente; a segunda, com a acomodação; e a terceira, com a adaptação. Com relação ao ambiente: passa-se a observar como a criança compreende o novo objeto; no segundo aplica-se a acomodação, que se refere às mudanças que podem surgir no decorrer do processo. Deste modo, será preciso que a criança tenha a capacidade de lidar com o ambiente, independente se for um objeto ou uma ideia, em que a criança consiga modificar a sua estrutura anteriormente. A terceira é sobre a adaptação, em que o sujeito consiga manter o equilíbrio entre assimilação e acomodação, assim adapta-se de acordo com as necessidades e imposição do ambiente.

Na perspectiva construtivista de Jean Piaget (1996), o indivíduo é o sujeito ativo que, ao se relacionar com o meio, com o ambiente alfabetizador, constrói as bases do seu próprio pensamento por meio da experiência.

O desenvolvimento da criança em seus dois primeiros anos de vida, segundo Piletti, Rossato (2018), passaria por uma fase de construção:

Ao longo desses dois primeiros anos de vida a criança adquire a ação noções causalidade, espaço e tempo são construídas pelas ações, que são caracterizadas por uma inteligência eminentemente prática. Tal inteligência diz respeito à manipulação de objetos, centra-se, portanto, em percepções e movimentos organizado pelo que Piaget chama de esquema de ação (agarrar, balançar, jogar o objeto) (Piletti, Rossato, 2018, p.73)

O construtivismo entende que o desenvolvimento ocorre por meio do ambiente alfabetizador. A criança utiliza seus "esquemas de ação", como agarrar, sugar, balançar e jogar, para explorar as propriedades dos objetos e do espaço ao seu redor. Dentro dessa questão, é fundamental observar que o desenvolvimento de cada faixa etária corresponde diretamente ao estímulo que a criança apresenta sobre o objeto que está em suas mãos. É no contato tátil e na manipulação concreta que a

inteligência se manifesta; o objeto não é apenas um brinquedo, mas uma ferramenta de aprendizado que desafia a criança a coordenar seus movimentos.

A criança não nasce compreendendo como o mundo funciona; ela passa a entender a partir da experimentação. Por exemplo, ao realizar a ação de sacudir um chocalho, ela nota o efeito do som emitido e começa a associar o seu esforço físico ao resultado externo. Essas noções de causalidade e espaço são compreendidas conforme o indivíduo percebe seus limites físicos, verificando distâncias ao esticar o braço e observando a sucessão de eventos em sua rotina de exploração.

A adaptação ocorre por meio de eixos fundamentais: a assimilação, que consiste em aplicar um esquema conhecido a um novo objeto; e a acomodação, que é a modificação do esquema quando o objeto apresenta um desafio inédito. Nesse processo, o ambiente atua como base para o desenvolvimento, que é visto como uma auto-organização, em que cada nova descoberta sensorial e motora serve de suporte para o estágio seguinte.

O "exercício" constante não é apenas uma repetição mecânica, mas uma ferramenta vital para que a criança coordene percepções e movimentos, transformando reflexos biológicos em intenções deliberadas. Ao final deste período, a acumulação dessas experiências práticas permite que a criança comece a interiorizar suas ações, preparando o terreno para a capacidade de representação mental e, eventualmente, para o surgimento da linguagem.

Na alfabetização construtivista, a criança é protagonista. É ela que constrói seu conhecimento a respeito do sistema de escrita. O docente perde em grande parte o seu papel de ensinar e passa a ser designado como mediador, deixando que a criança aprenda a partir de suas hipóteses.

A terceira concepção é a **concepção interacionista**. Nela, a alfabetização torna-se uma prática social. A criança aprende em interação com textos reais e contextos significativos, na relação com o outro.

Esta terceira concepção é também conhecida como a **sociointeracionista**, elaborada pelo teórico Lev Semionovitch Vigotski (2009). O foco trata-se da relação social e cultural do indivíduo com o meio em que está inserido, promovendo uma aprendizagem ativa. Esse método contribui para o desenvolvimento da criança, favorecendo a prática da leitura e da escrita, nas quais a linguagem assume um papel

central, sendo expressa de forma social e intelectual. Assim, estabelece-se uma base educativa que integra dimensões sociais e culturais.

Na continuidade, trato da quarta concepção de alfabetização como diálogo cultural. Para isso, referencio os autores Paulo Freire e Donaldo Macedo, pois estes apresentam a alfabetização em uma outra perspectiva acerca da diversidade cultural na educação. Freire e Macedo (2011) afirmam:

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu que fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento (Freire e Macedo, 2011, p.59).

Nesta perspectiva, o autor aborda a **alfabetização como diálogo cultural**, alinhada com as questões culturais e suas expressões, que podem colaborar no processo educativo nos aspectos social e cultural correlacionados no processo de educação. Percebo que a etapa da educação não exclui a cultura, mas sim inclui para a formação do sujeito a partir da cultura social em que está inserido, sem descartar a realidade em que vive. A cultura ajuda a desenvolver, identifica-se a ser pertencente e capaz de produzir algo como uma poesia, um vídeo ou uma performance expressionista.

Segue com os mesmos autores que tratam sobre o mecanismo do processo da escrita e leitura, referente ao educando. Freire e Macedo (2011) afirmam:

Essa questão transcende a uma compreensão mecânica e estrita do ato de ler, isto é, o ato de aprender a palavra de modo a poder, a seguir, lê-la e escrevê-la. Essa questão traz consigo um sonho que vai além da expectativa de apenas aprender a ler a palavra. Sua pergunta implica uma compreensão profunda do ato de ler. Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social (Freire e Macedo, 2011, p. 62).

Freire e Macedo dialogam sobre a etapa de compreensão, que aponta o processo de forma limitada acerca da leitura e com foco em aprender a palavra. Dessa maneira, a leitura tem uma outra ótica, pois pode auxiliar na construção de um sonho que faça sentido, não só pela palavra em si, mas por meio do contexto que está sendo expresso, podendo ser uma crítica social de modo criativo, para expressar algum acontecimento que venha a acontecer na sociedade. No entanto, o ato de ler e

compreender contribui para mudar a forma de pensar, de como ver o mundo, ampliando o conhecimento para o indivíduo.

Sendo assim, apresentam o processo de alfabetização em uma percepção cultural de forma de uma conexão com a educação, em que demonstra a função da escrita de forma sistemática, mas utilizando a cultura como meio de alfabetização para modificar o olhar do educando acerca do social em que está inserido, sendo visto como um sujeito que pode ser produtivo e criativo, apesar de não evidenciar o letramento diretamente, mas pude perceber que o letramento está presente quando fala no momento de se expressar para interagir com o mundo e com o outro.

Magda Soares apresenta as concepções de Alfabetização e Letramento, separadamente, apontando que ambos estão correlacionados no desenvolvimento na aprendizagem da criança de forma geral.

Neste momento, abordarei o conceito e característica do que é alfabetização:

A alfabetização é composta pela escrita, no caso busca-se desenvolver em fases com um conjunto de técnicas e procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita, é preciso que demonstre o domínio de representação ao sistema de escrita alfabética que compõe a escrita e as normas ortográficas, tendo em questão as habilidades motoras: trata-se de instrumentos com uso da escrita, como: lápis, caneta e borracha. No sentido da aquisição, aplica-se em dois eixos, em modos de escrever e ler: pois apresentam-se posturas corporais para ler e escrever, com relação à escrita, tem enfoque na direção correta da escrita e página no sentido de cima para baixo e de esquerda para a direita, a organização espacial do texto na página, a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nas quais se lê, como livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p. 27).

Neste segundo momento, tratarei sobre o conceito e característica do que venha a ser o letramento. Segue a mesma autora.

Letramento trata-se da capacidade de uso da escrita para se inserir das práticas sociais e pessoais que envolvam a língua escrita O que implica nas habilidades várias tais: como capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar se para interagir com outros para emergir no imaginário do estético para ampliar conhecimentos para seduzir ou induzir para divertir-se para orienta-se, para dar apoio a memória e etc.; Tendo a habilidade de interpretar produzir diferentes tipos e gênero de texto, habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, Tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

Portanto, avaliando os conceitos do que venha a ser alfabetização e letramento, a partir da ótica de Soares, percebo que existe um padrão para o estilo de alfabetização em que abordam nas fases que a criança necessita saber para se desenvolver, como as duas questões de que é necessário que o sujeito conheça o sistema de escrita alfabética e a norma ortográfica, acerca dessas questões que me chamaram a atenção, fazem-me refletir sobre o meu público alvo de pesquisa que são crianças surdas, de que forma isso procederia, para alcançar essas crianças surdas, seria necessário ver o meio de canal de comunicação no qual, não é demonstrado essa possibilidade, apresentando uma lacuna no processo de alfabetização, dessa forma limitando o acesso ao ensino.

Seguindo para o segundo ponto, recai sobre a forma de letramento, na qual se aplica à capacidade que o indivíduo tenha para ler ou escrever, tendo a habilidade de interpretação de diferentes formas textuais, além de utilizar a escrita para desenvolver-se em práticas sociais e pessoais. Desse modo, a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos que não vejo separação de ambas, e sim união delas na etapa do aprendizado da criança, e penso novamente de como isso poderia ser trabalhado com as crianças surdas? Partindo deste ponto, vejo que a etapa da alfabetização não deveria ser restringida ou padronizada, pois exclui o que a criança tem antes de ingressar na escola. Vejam a criança como uma folha de papel em branco, sem levar em consideração a realidade em que está. O que passa a ser considerado é quando está diante do conhecimento, que está sendo apresentado no momento, que no caso é o alfabeto.

Vejo que alfabetização e letramento se dão de forma ampla e que ambas trabalham em conjunto para o desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, retomo para minha pergunta: como isso pode alcançar a criança, já que essa criança está em processo de aprendizagem, como é no caso da criança surda, que apresenta a necessidade de materiais visuais para o processo de ensino e aprendizagem, para dar os seus primeiros passos para começar na alfabetização, sendo que o seu modo de comunicação é visual-gestual, uso da língua de sinais, e preciso que o educador tenha recursos imagéticos para auxiliar no conhecimento. Segundo Kalantzis, Bill, Pinheiro (2020), afirmam:

Uma imagem se constitui como similitude visual, assemelhando-se a alguma coisa, ideia ou sentimento. Pode-se dizer a si mesmo: “Eu já vi essa

montanha ou essa pessoa antes, em minha experiência de vida real ou em uma imagem que me foi apresentada e que interpretei como sendo essa montanha ou essa pessoa". (Kalantzis, Bill, Pinheiro 2020, p.06)

Portanto, traz a imagem como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem, a qual desperta o interesse da criança, podendo ser expressada de alguma forma por meio de uma ação de pegar o objeto, fazê-la sorrir ou chorar. Esse objeto pode ser uma foto de uma pessoa querida, uma bola ou um urso de pelúcia, trazendo algo visualmente conhecido acerca da "realidade" daquela criança. No entanto, precisa ter cuidado e avaliar de forma que irá alfabetizar a criança, o educador.

A seguir apresento o Quadro 4 com o resumo dessas quatro concepções de alfabetização.

Quadro 4: resumo das concepções de alfabetização

	Características	Principal referência
1) a concepção tradicional de alfabetização;	Foco na codificação mecânica de letras, sílabas e palavras sem contexto	João de Deus (1878)
2) a concepção construtivista	Foco na criança que constrói as suas hipóteses de aprendizagem	Emília Ferreiro e Ana Terosky (1999) Jean Piaget (1996)
3) a concepção interacionista	Foco na prática social, na interação com o outro	Vigotski (2009)
4) a concepção de alfabetização como diálogo cultural	Foco na cultura e na realidade social	Freire e Macedo (2011)
5) a concepção de alfabetizar letrando	Foco na escrita e em conjunto de técnicas e procedimentos para a prática da leitura e na capacidade da escrita.	Soares (2020)

Fonte: elaboração própria (2026)

4 A POLÊMICA DA ALFABETIZAÇÃO PROPOSTA POR ANA CAROLINE

Nesta seção, apresento o plano de aula de Ana Caroline, a partir do objetivo geral proposto na pesquisa, que é de analisar os posicionamentos de uma pedagoga do curso de pedagogia bilíngue, da Universidade do Estado do Pará, a respeito da modalidade visual, a partir de seu plano de aula que utiliza as modalidades verbal e visual no ensino de crianças surdas, a partir de duas categorias de análise; a) alfabetizar crianças surdas desde a educação infantil; ou b) alfabetizar crianças surdas a partir do ensino fundamental.

Eu demonstro aqui nesta seção mais uma das minhas inquietações, que é a necessidade de ter um plano de aula na perspectiva da visualidade. Nessa situação, eu pude refletir de que forma poderia ser desenvolvido um plano de aula sobre o processo educativo das crianças surdas de 03 a 05 anos de idade. Propondo-me a avaliar o conteúdo deste plano de aula: quais são suas propostas de ensino para crianças surdas? Qual é sua proposta de uso da modalidade visual? De ensino de Libras e de Língua Portuguesa?

4.1 O contato inicial com Ana Caroline

Eu consegui entrar em contato com a participante desta pesquisa por meio de um vídeo sinalizado em libras com legenda em português, o qual eu encaminhei para a coordenadora do Curso de Pedagogia Bilíngue, a Profa. Maria Joaquina da Silva, que compartilhou com os (as) discentes. Porém, tive retorno apenas de uma egressa do curso, Ana Caroline, que aceitou participar da pesquisa respondendo algumas perguntas referentes ao seu plano de aula na modalidade visual, trazendo a “história do patinho surdo”, que ela usou para ensinar crianças surdas e ouvintes.

Pois, eu jamais imaginei que a pessoa que aceitou participar da pesquisa fosse uma antiga amiga minha de sala de aula do 8º ano, da Escola de Ensino Fundamental Jarbas Passarinho, em 2013. E agora tive a oportunidade de reencontrá-la.

Neste período, que fui colega dela de sala, pude presenciar de perto os desafios e as dificuldades que uma pessoa surda tinha e acredito que ainda tenha, em uma escola. Eu percebia suas dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e História, pois, na época, ela apresentava dificuldades e eu a ajudava a conhecer os conteúdos dessas disciplinas.

Eu a ajudava porque não tinha nenhum apoio de nenhum profissional para fazer a relação dos conteúdos ou temas com a vida, a fim de que ela compreendesse melhor. Tinha uma única intérprete e esta não podia ficar em todos os espaços por conta dos conflitos de horário. Além disso, a intérprete tinha um horário para sair, que era 12:00h, porém as aulas do oitavo ano iam até 12h45, e, como também apenas uma intérprete não daria conta da quantidade de discentes surdos (as) na escola.

Encontrei Ana Caroline via *Google Meet* novamente no dia 05 de maio de 2025, quando a convidei para ser participante da minha pesquisa de mestrado. Expliquei

para ela os objetivos da pesquisa, compartilhei com ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice neste trabalho, explicando os objetivos e pedindo a sua participação na pesquisa. Ela aceitou participar da pesquisa, com o nome próprio dela.

4.2 O plano de aula de Ana Caroline

O plano de aula é um importante organizador das atividades de sala de aula. É um organizador que permite “a consecução de objetivos educacionais.” O plano é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento. É “a apresentação, de forma organizada, de um conjunto de decisões” (Masetto, 1996, p. 1).

No caso, Masetto (1996) evidencia o papel do plano de aula, pois tem a função de dar a base para o educador seguir por meio da estrutura do que ensinar, do como ensinar, dos quais instrumentos utilizar, do como avaliar, trazendo a necessidade da identificação, do saber quem são os discentes – quais suas histórias pessoais, o que já sabem – e da finalidade do ensino, com resultados esperados a alcançar.

O plano de aula deveria ser construído a partir da realidade concreta dos (as) discentes, e não previamente. Mas, geralmente, é construído sem esse conhecimento da realidade.

Feitas essas observações, passo a descrever o plano de aula de Ana. Ela me disponibilizou esse plano em 22 de maio de 2025, data em que solicitei que levasse um plano de aula que tivesse a “visualidade”: ter um conteúdo de ensino que apresentasse o visual como elemento principal de ensino, que podia ser desde um simples desenho até uma história toda em formato de quadrinhos, animações ou filmes. O plano que ela enviou foi o mesmo que ela desenvolveu no seu TCC do curso de Pedagogia bilíngue, a partir do conto “O patinho surdo”. Portanto, o plano de Ana Caroline não foi posto em prática para ser desenvolvido em uma classe; o plano foi elaborado somente para compor o seu trabalho final de conclusão do Curso de Pedagogia Bilíngue.

O plano de aula está na figura 1.

Figura 1 – Fac-símile do plano de aula de Ana Caroline

PLANO DE AULA		
Aula para Etapa de Ensino – Educação Infantil		
Informações preliminares sobre a aula A aula será ministrada na Escola Bilíngue de Surdos em uma turma de Educação Infantil, turno manhã.	Atividades - Ação didática formativa	Ação didática formativa (atividades) Com adaptações – aplicações
Nome da aula: Contação de história: O Patinho Surdo	Atividade 1: Conversação em LIBRAS com os alunos e apresentação da docente e dos alunos com seus respectivos sinais em LIBRAS; Obs: o aluno que não tiver sinal será criado o sinal do mesmo com a participação dos estudantes surdos.	
Duração da Aula 60m	Atividade 2: Apresentação da figura do Patinho Surdo com o sinal em Sinal em LIBRAS e uma cartela com a escrita em Português	
Tema (e subtemas) O Patinho Surdo	Atividade 3: Contação da historinha em Libras (vídeo). Os alunos assistirão a historinha e posteriormente irão retextualizar a história	
Objetivos de aprendizagem ou Objetivos específicos Sinalizar a contação de história Patinho Surdo de forma bilíngue (Libras e Português);		

Fonte: Documento fornecido por Ana Caroline em 22/05/2025.

Chama atenção que a participante construiu o plano em um quadro com três colunas e cinco linhas, com pouco detalhamento. Sucinto, direto, centrado no que ela se propõe a fazer na aula.

Senti falta no seu plano da descrição e do detalhamento de como irá realizar as atividades de verbo-visualidade, dos recursos que serão utilizados, da avaliação.

A propósito dessa “falta” que eu identifico, Marcos Masetto (1996) traz os principais elementos para elaboração de um plano de aula: a identificação, com a seleção da turma, a definição dos objetivos geral e específicos, a duração da aula, as habilidades, os recursos, as estratégias e a avaliação.

O primeiro tópico, na primeira linha da primeira coluna, intitulado “informações preliminares sobre a aula”, traz uma breve identificação do público a que se destina: a **Educação Infantil**. A partir do seguinte dizer: “A aula será ministrada na Escola Bilíngue de Surdos em uma turma de Educação Infantil, turno manhã” (Plano de Ana Caroline, 22 de maio de 2025).

Neste primeiro tópico, sobre a identificação, é anunciado o local de realização da aula – uma escola bilíngue, o que pressupõe que ocorra o ensino por meio de duas línguas: a L1, a língua de sinais, língua natural do surdo, e a L2, Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Atualmente, em Belém, só existem três escolas bilíngues: duas que eram escolas especiais de surdos – o Instituto Filippo Smaldone no Umarizal e o Astério de Campos no Souza (Rodrigues, 2025) — e uma escola municipal, a EMEF Walter Leite Caminha, no bairro Mangueirão (Belém, 2024).

A seleção do público para o ensino é a educação infantil, que abrange a faixa etária de três a cinco anos. Veio em minha mente uma questão: será que é possível introduzir a escrita da língua portuguesa conectando-a com a visualidade para crianças? A partir dessa informação, é que defini o problema da pesquisa. Vou tratar na subseção 4.3 essa questão. Retorno para a estrutura do seu plano de aula.

Na primeira coluna estão postos também: o “Nome da aula: Contação de história: O Patinho Surdo”; a “Duração da Aula: 60m”; o “Tema (e subtemas): O Patinho Surdo” e os “Objetivos de aprendizagem ou Objetivos específicos: Sinalizar a contação de história Patinho Surdo de forma bilíngue (Libras e Português)”.

Não há a definição da turma, do nome da disciplina, do semestre, do número de discentes, que também são informações essenciais para compor o plano de aula, para auxiliar na identificação da classe.

A **concepção de criança e de infância**: constato que a participante não contou a história do patinho surdo para as crianças, não considerando a infância delas.

A **concepção de linguagem**: a participante conversou pouco com os discentes, apenas no momento de estabelecer o sinal com os alunos, aproximando-se da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

A **concepção de alfabetização**: ao trazer o conto infantil do patinho surdo ela se aproxima da concepção interacionista, embora ela conte a história, ela manda as crianças assistirem na tv.

Constato que a participante não contou a história do patinho surdo para as crianças, não considerando a infância delas.

Na segunda coluna temos o detalhamento das atividades:

Atividade 1: Conversação em LIBRAS com os alunos e apresentação da docente e dos alunos com seus respectivos sinais em LIBRAS; obs: o aluno que não tiver sinal será criado o sinal do mesmo com a participação dos estudantes surdos.

Atividade 2: Apresentação da figura do Patinho Surdo com o sinal em LIBRAS e uma cartela com a escrita em português

Atividade 3: Contação da historinha em Libras (vídeo). Os alunos assistirão a historinha e posteriormente irão retextualizar a história (Plano de Ana Caroline, 22 de maio de 2025).

Passo a seguir o detalhamento dessas atividades, conforme me foi entregue pela participante.

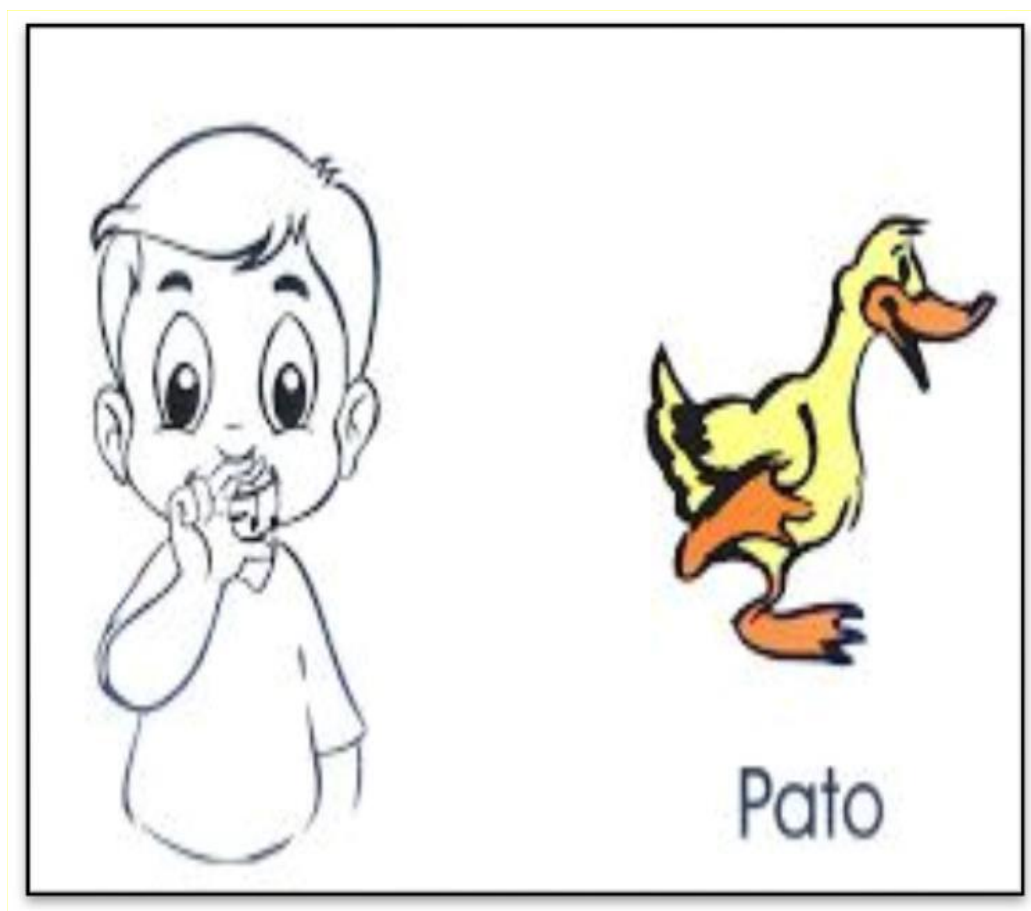
Nessas atividades é possível extrair os procedimentos, que são quatro: 1) apresentação da docente e dos (as) discentes; 2) mostra a imagem do livro e os sinais em Libras; 3) mostra o vídeo da história para os (as) discentes assistirem; 4) os (as) discentes irão retextualizar a história.

A Ana explica que dará um sinal⁴ a cada aluno caso ele não tenha, pois o ato de dar o sinal é referente como um batismo no indivíduo para que passa ter uma identificação para se apresentar para a comunidade surda, isso ocorre e específico acerca de uma característica marcante da pessoa podendo ser por meio dos olhos do cabelo da boca de um sorriso até de um acessório que a pessoa use com frequência como o óculos um broche e também pode ser feito como uma característica de uma letra do alfabeto com a inicial do nome ou segundo nome da pessoa por exemplo o meu ele é feito com a letra T mas, sendo usado a letra do meu segundo nome, e em seguida descrevo como o sinal pode ser produzido: dois toque próximo a lateral do olho, representa uma característica específico da pessoa.

O sinal pode ser dado de duas formas: a primeira por meio de uma pessoa surda sendo educador(a) de libras ou de outras áreas, mas que frequente a comunidade surda; a segunda é sobre quando o educador(a) de letras-libras é ouvinte, mas neste caso o sinal dado pode ser visto como sinal emprestado temporariamente para se apresentar a uma pessoa surda, pode acontecer de ela deixar o sinal temporário, sendo fixo ou modificá-lo para outro correspondendo a característica que identifique a pessoa.

⁴ Até aqui a Ana está ensinando Libras. Explicando melhor: Trata-se de criar um sinal para a aluna, que recebe a designação na comunidade surda e ouvinte de “Batismo em língua de sinais”.

Figura 2 – Fac-símile da imagem do sinal do “Patinho”



Fonte: Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

Primeiramente, faço uma breve descrição da imagem acima, pois apresenta-se em um formato retangular com um fundo branco, com uma criança de cabelo curto e olhos grandes de cor preta e o contorno igual a cor dos olhos. A imagem da criança fica do lado esquerdo e faz a sinalização com a mão esquerda e com a configuração de mão com três dedos, fazendo o movimento de abrir e fechar os dedos próximo a boca, fazendo o bico.

Tem uma segunda imagem ao lado direito que é referente ao patinho com as cores amarela e laranja e com o contorno da cor preta na borda da imagem. A cor amarela pode ser notada no corpo da ave e suas patas são de cor laranja, e seu semblante em sua face demonstra a expressão de felicidade e abaixo da imagem aparece a palavra “Pato” em formato de letra inicial de forma maiúscula e as outras três últimas minúsculas.

Pois, nessa terceira imagem percebo que se apresentam cores nessas tonalidades amarela e laranja, destacando o animal que está sendo sinalizado pela criança ao lado. Em seguida, tem-se a palavra escrita abaixo da palavra “pato”.

Que é diferente da segunda imagem que só apresenta a imagem na cor preta e branca com a figura do patinho, mas a estrutura do cenário contém grama, um lago e um letreiro escrito “Patinho Surdo” com ausência de cor.

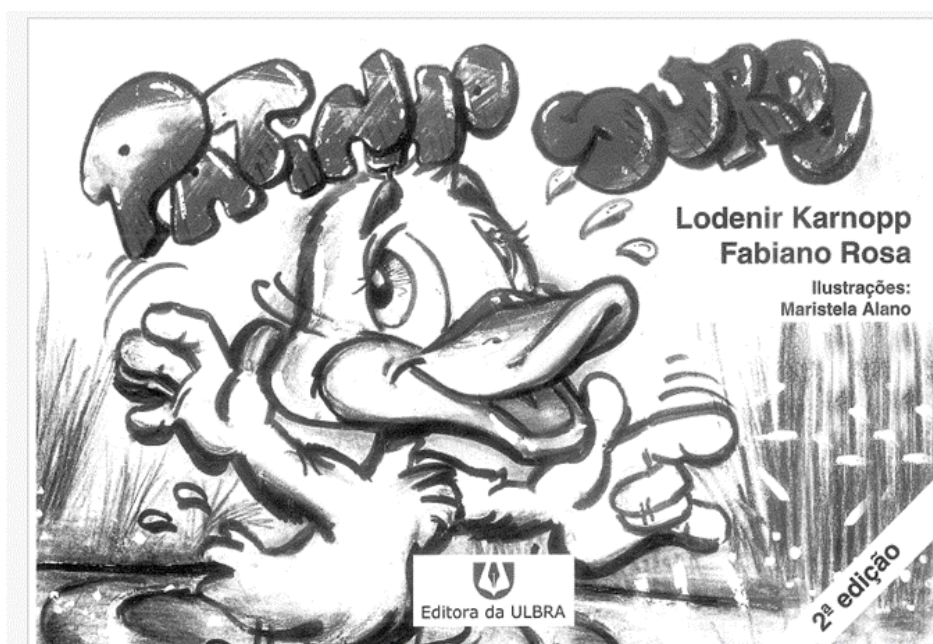
A **concepção de criança e de infância** é de adultização, pois, trata-se de uma atividade padronizada, formal que não trabalha com a ludicidade ou brincadeira.

A **concepção de linguagem** presente nesta atividade é de instrumento de comunicação, pois apresenta um sinal descontextualizado, uma imagem de um patinho e vocábulo pato.

A **concepção de alfabetização** é tradicional, pois o foco é na decodificação mecânica da palavra “pato”, do sinal de pato a partir da imagem de um patinho.

Apresento a figura 3, que é a capa do livro infantil sugerido na atividade 2.

Figura 3 – Fac-símile da capa do livro “Patinho surdo”



Fonte: Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023. Livro O patinho surdo (Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp, 2011).

Farei uma descrição sobre a imagem 3, que é sobre o patinho surdo. Iniciarei primeiro pelo cenário e, em seguida, pelo personagem.

Primeiro, a figura está em um formato retangular, com o cenário que apresenta ao fundo da figura um gramado ao redor do lago e neste lago contém água, sobre a água está o Patinho.

No segundo temos a figura do personagem Patinho Surdo, que está de braços abertos, do lado esquerdo está com as mãos abertas com gotas de água, com a mão direita com o sinal de “I Love you”, que significa: “Eu amo você” em português, e com gotas de água na lateral e continuando na lateral está escrito os nomes dos autores: “Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp”, após ter os nomes dos autores, se tem o nome da criadora de ilustração: “Maristela Alano”, no canto esquerdo da capa ao final tem o número da edição: 2º, e na frente do patinho tem logomarca da editora chamada: “ULBRA”, acima da cabeça do patinho tem duas palavras no formato de letra de caixa alta, que é o nome do personagem que é dito no início da descrição.

A participante se propõe a trabalhar com um clássico da literatura infantil, que foi reescrito e adaptado para o público surdo, e recebe o título de **Patinho Surdo**.

Noto que a participante Ana Caroline se propõe a desenvolver esta prática com a elaboração de apenas um objetivo, que é construído a partir da literatura infantil, da verbo-visualidade, intitulada “Patinho Surdo”. Sua formulação de objetivo: “Sinalizar a contação de história Patinho Surdo de forma bilíngue (Libras e Português)”.

Nessa formulação está explícita a intencionalidade do ensino da Libras, a partir do lexema “sinalizar”. Está também a forma – por meio de um ensino bilíngue, no caso: o da Libras e do ensino da língua portuguesa.

Para esclarecer melhor, fiz duas perguntas para a participante da pesquisa sobre o tema e o objetivo da atividade proposta no plano de aula:

(1)
JENIFFER (JE): QUERER- SABER-PROPOSTA- ENSINAR-CRIANÇAS^
SURDAS?
ANA CAROLINE (AN): EU-HISTÓRIA- PATINHO-SURDO- ENSINAR-
CRIANÇAS +SURDAS

Tradução para LP.

JE: Quero saber a proposta para ensinar crianças surdas?

AC: Eu vou usar a história do patinho surdo para ensinar crianças surdas.
(Entrevista realizada no dia 09/05/2025 com Ana Caroline).

(2)
JE: QUAL1s SEU-OBJETIVO?
AC:EU-LITERATURA-USAR-PATINHO^SURDO-ENSINAR-
PORTUGUES+ENSINAR LIBRAS^ BILÍNGUE^ CRIANÇAS-SURDAS-
OUVINTE ENSINAR^FUNDAMENTAL.

Tradução para LP.

JE: Qual seu objetivo?

AC: Eu, na literatura, usei o patinho surdo para ensinar o português, para ensinar libras com o bilinguismo para as crianças surdas e ouvintes, para que possam entender. Vou ensinar o que é fundamental. (Entrevista realizada no dia 09/05/2025 com Ana Caroline).

Os objetivos têm como foco estabelecer o que será desenvolvido com o aluno surdo e, provavelmente, com o aluno ouvinte – uma vez que na resposta (2) a participante incluiu a criança ouvinte também, expresso no “para as crianças surdas e ouvintes”.

De acordo com a escolha do conto infantil, percebo três pontos acerca deste material visual para crianças surdas:

1) A questão de representatividade de “ser surdo”, trazendo uma característica social e cultural, com a qual a criança possa se familiarizar e se identificar. A criança provavelmente vai se identificar com o patinho surdo da história, trazendo a realidade da criança, algo semelhante a situações no ambiente em que vive que passou ou presenciou.

2) A questão da visualidade, que se torna relevante para a leitura da criança para o seu acesso de compreensão, em que tem a descrição do personagem, em que espaço vive, no qual apresenta um ambiente que contém água por meio das gotas que aparecem na figura. Por mais que não apresente cores, ainda assim, despertará o interesse da criança e a curiosidade diante dos seus olhos (ver Figura 2: do livro “Patinho surdo”). A meu ver, é importante que o material seja colorido, pois a criança nesta faixa etária de três a cinco anos tem a facilidade de ser atraída pelas cores, o que prende a sua atenção e contribui quando solicita o que quer por meio de apontar, indicando o objeto, no caso, a figura do patinho surdo.

3) a combinação da figura com a palavra escrita, na figura 2. Diante dessa figura e diante do verbal, a criança pode ser inserida, sendo o começo para o seu primeiro contato com a palavra escrita. Desse modo, tem-se a inclusão de ambos, verbo-visualidade, dando a oportunidade de conhecer o sentido da palavra e o significado com o auxílio da visualidade.

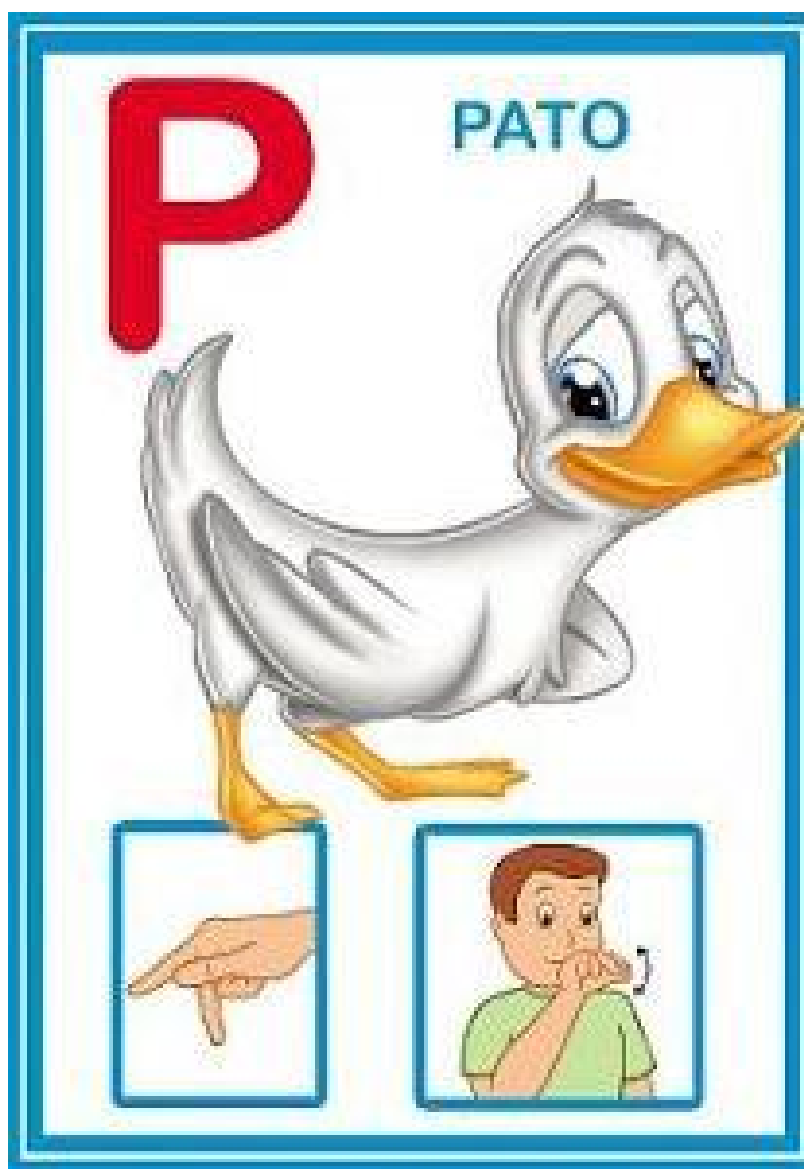
A **concepção de criança e de infância**: por considerar o “ser surdo”, o conto infantil, a verbo-visualidade e o bilinguismo a participante se aproxima em considerar a capacidade de infância.

A **concepção de linguagem**: ela se aproxima da linguagem com meio de interação, embora não conte a história do patinho surdo para as crianças.

A **concepção de alfabetização**: ela se aproxima da concepção de interacionista de alfabetização.

Passo agora para a análise da figura 4 que mostrar uma cartela com a imagem de um patinho.

Figura 4 – Fac-símile da Cartela do sinal de PATO



Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

Farei a descrição desta figura 4, pois esta tem três formatos de retângulos, o primeiro retângulo do formato mais comprido e os outros dois em formatos menores ambos os três tem as bordas na cor azul claro, continuando no primeiro retângulo que

o fundo é da cor branca e que contém quatro elemento dentro deste espaço que são uma letra do alfabeto na cor vermelha no formato de caixa alta com a letra: “P” do lado esquerdo do retângulo, a baixo desta letra tem o pato em um tamanho maior nas cores branca com um sombreamento que dar uma visão de ser cinzento em seu corpo e face, a segunda cor é amarela nas partes do bico e das patas, a cor dos olhos azul e a íris de cor preta, em cima da cabeça do pato tem o seu nome escrito a primeira letra inicial em formato de letra maiúscula e as três últimas minúsculas, a baixo da imagem do patinho tem os dois retângulos menores, sendo que um está do lado esquerdo e o outro do lado direito, o do lado esquerdo dentro do retângulo está a letra do alfabeto em língua de sinais com a configuração de mão em “P”, a cor da mão beje, já para o lado direito no terceiro retângulo tem uma figura de um intérprete nas cores beje, marrom e verde, a cor beje está presente na pele, a marrom faz parte do cabelo curto e o verde é a cor da camisa no formato de gola polo, e sinaliza em frente a boca com três dedos semelhante a terceira figura só que com os três dedos unidos em formato em “c” mas com uma seta para indicando para cima que tem movimento.

A **concepção de criança e de infância**: trata-se de uma cartela padronizada, colocando os sinais em forma diminuta, não considerando que são crianças surdas. Fora que a atividade parece ser direcionada para uma criança que já domina a escrita, portanto não considera a faixa etária de 3 a 5 anos, não considerando a infância delas.

A **concepção de linguagem**: concepção de instrumento de comunicação, pois trata de palavras ou sinais descontextualizados.

A **concepção de alfabetização**: concepção tradicional de alfabetização com ênfase na memorização de palavras.

Em sequência, ainda continuarei as descrições das imagens 5, 6, 7 e 8, a seguir.

Figura 5 – Fac-símile do sinal do “Patinho Surdo”



Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

Na 5ª figura, apresenta-se um fundo branco com o desenho do patinho em duas posições. Na primeira posição, está para o lado esquerdo com a mão em direção ao bico do pato, mas com a mão de costas para o bico e apontada para a frente com a configuração de mão com os dedos meio abertos, com o uso de cinco dedos fazendo a estrutura do bico e dois traços indicando o movimento e algumas gotinhas de água na frente do movimento, pois o espaço onde o patinho está representa o lago, pois a ave está sobre a água, nesta figura o patinho está de lado, e não de frente e ainda demonstrar ausência de cores para destacá-lo, em parte do seu corpo, como olhos e patas, somente o contorno do desenho com cor de traços pretos, assim como a marcação do lago e das ondulações da água que aparecem ao redor do patinho e a mão direita do patinho está baixa e próxima ao corpo.

Seguirei para a segunda descrição da figura do patinho que está na mesma direção da primeira figura, mas com a face virada para a frente, com o movimento da mão esquerda com a figuração de mão em “D”, tocando próximo a orelha, descendo para frente do bico, fazendo o sinal da palavra: “surdo”, desse modo formando a frase com os dois sinais: “Patinho Surdo”.

Na 6ª figura, apresentam-se seis sinais referentes aos sentimentos e familiares, como irmão, mãe, e tem mais duas palavras que são família e nascer. Nas partes dos sentimentos, têm-se dois sinais: tristeza e alegria.

Figura 6 – Fac-símile da figura dos sinais de familiares e sentimentos do “Patinho Surdo”



Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

Como são seis sinais diferentes e com expressões faciais variadas, eu irei iniciar a falar do formato da figura e que é de forma retangular com o fundo da cor branca, desse modo começo a fazer as descrições dos três primeiro da primeira coluna de cima que são os sinais das palavras: Mãe, irmão e tristeza, pois início da esquerda para a direita, com o primeiro patinho virado para frente com a expressão neutra, sua face apresentam olhos grandes, um nariz e um bico, seu corpo e coberto de penas e duas patas, sua mão esquerda está com a configuração de mão com a letra do alfabeto em "A", está de lateral toque na bochecha escorregando o dedo para baixo passando um pouco da bochecha que significa o sinal de "Mãe" e com mão direita está na cintura do patinho.

O segundo patinho está no meio da primeira coluna com o corpo virado de lado, mas com a cabeça inclinada para frente com a expressão em sua face de um sorriso. Com a mão esquerda, novamente usam-se dois dedos alongados fazendo movimentos alternados de cima para baixo, que significa o sinal de “Irmão”, e com a mão direita livre ao lado do corpo.

O terceiro patinho está no canto direito da primeira coluna, com o corpo virado de lado, mas com a expressão facial de forma tristonha, com os olhos inclinados para baixo. Com a mão esquerda, faz a configuração de mão em letra “Y”, tocando o dedo no queixo e inclinando um pouco a cabeça para baixo, que significa o sinal de “Tristeza”, e a mão direita próxima ao corpo com o braço esticado.

O quarto patinho está na segunda coluna do lado esquerdo, com o corpo virado para a frente, com expressão facial suave, com os olhos para frente e com as mãos esquerda e direita com a configuração de mão em “F”. As mãos estão de lateral, uma de frente para outra, a indicação de movimento por meio das setas indicando o próximo movimento com a aproximação das mãos unidas de forma lateral, com os dedos apontados para o sinalizante. Este sinal é feito no espaço neutro, sem contato com nenhuma outra parte do corpo, e significa o sinal de “Família”.

O quinto patinho está na segunda coluna ao meio, com o corpo de lateral e sobre a água que contém ondulação indicando movimento. Sua face está com a expressão alegre, com a direção dos olhares para o lado esquerdo. Sua mão esquerda e direita estão na mesma orientação de lateral mão esquerda está com a mão aberta, indicando pela seta para cima que após apresenta o movimento com o uso do alfabeto manual com a soletração da palavra: “Ovo” com a mão direita com a orientação de lateral e configuração da mão aberta, indicando o movimento do sinal: “Nascer”.

O sexto patinho está na segunda coluna, no lado direito no canto do quadrado da figura, o corpo do patinho está de lateral e está sobre a água que contém ondulação indicando movimento, sua face está com a expressão de felicidade com os olhos fechados e com os bicos aberto em formato de um sorriso sua mão direita e esquerda na mesma orientação de mão e configuração de mão com a letra “F”, com duas setas uma do lado esquerdo e a outra do lado direito ao lado da cabeça do patinho na indicação do movimento de forma ondulatória, fazendo o sinal de: “Feliz”.

Prosseguindo para a descrição da 7ª figura, não contém muitos sinais como as demais descrições das outras imagens, apresenta vários sinais, sendo alguns referentes ao personagem patinho surdo, desse modo iniciarei a descrição ao cenário.

Figura 7 – Fac-símile da figura do primeiro contato com o “Patinho Surdo”



Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

Na sétima figura o cenário apresenta-se da seguinte maneira: um fundo branco com três patinhos ambos estão em um lago, neste lago tem três gramados um na lateral esquerda e o outro na direita e um a frente dos patinhos, tem dois patinhos um virado para o outro e o terceiro patinho está atrás deles, o primeiro patinho do lado esquerdo, é do gênero feminino está de lateral em seu corpo tem um objeto em específico na parte da cabeça possui um laço pequeno no canto esquerdo da cabeça, sua expressão facial demonstrar está animada e sorridente a sua frente tem um traço e uma gota de água, a baixo tem o seu tronco e ambas as laterais têm os braços e mãos do lado direito e esquerdo na mesma orientação de mão com mãos abertas três traços a cima das mãos e mais dois traços a baixo de cada mão indicando a movimentações alternadas, que demonstrar a sinalização da palavra: “Libras”, na parte da pena no rabicho tem indicação de movimento por dois traços a cima da pena na região de trás do animal.

O segundo patinho está do lado direito com uma expressão facial alegre, com os olhos direcionados para a patinha a sua frente e com o bico aberto como na forma de um sorriso, mas abaixo tem o seu troco e, seguida, seus braços e mãos estão em orientações diferentes. O seu braço direito está levantado, sua mão está fazendo um movimento com dois traços a frente dos dedos indicando como está acenando e com o braço esquerdo aberto, com a mão virada para cima e o movimento na água.

O terceiro patinho está ao fundo, virado para o lado direito, seus olhos estão direcionados para frente, sua mão direita está com o dedo apontado para si e a mão está apoiada em sua costa, e a frente dos três patinhos tem palavras escritas e centralizadas como: “No bando, havia um casal surdo”, letras pequenas e pouco visíveis para a leitura.

Agora, seguindo para a oitava figura que caracteriza a finalização do conto do patinho surdo, que é a última figura.

Figura 8 – Fac-símile da figura com a finalização da história “Patinho Surdo”



Fonte: material fornecido por Ana Caroline em 2023.

A oitava figura está no formato retangular com o fundo branco, com três letras no formato de caixa alta com a palavra: “Fim”, pois as letras estão sobre a água no lago e ao lado da letra “F” do lado esquerdo tem um gramado, e na última letra da palavra, como a letra “m” do lado direito, tem um gramado e ainda tem um patinho próximo da letra virado para frente com a expressão facial feliz com um dos braços apoiado na letra e com a mão esquerda fazendo o sinal da língua de sinais americana (ASL) o sinal de “Y Love you”, que significa “Eu amo você”, na língua portuguesa, e com a mão direita encostada na costa mas com o mesmo sinal da mão anterior, porém inclinada para baixo.

O vídeo dito pela participante em seu plano é referente a história do patinho surdo, no qual diz que irá apresentar aos seus alunos: porém o vídeo não foi disponibilizado para a análise.

Pois, a partir de os alunos assistirem ao vídeo, teriam que retextualizar, o que significa um processo de modificar um texto em outro, mantendo ou alterando o seu sentido original.

Retomo a entrevista para esclarecer ou acrescentar informações com a participante de pesquisa. A participante esclareceu:

(3)

JE: QUAL METODOLOGIA?

AC: EU- FAZER-RODA-TODOS-DISCENTES-APRESENTAR^CONTO +DISCENTES SURDOS OUVINTES-IMPORTANTE-VISUAL-ALUNO-APRESENTAR^DIFICULDADE-USAR FIGURA^ TECNOLOGIA- COMO- TABLET- CELULAR.

(2)

JE: Qual é a metodologia?

AC: Eu vou fazer uma roda com todos os discentes apresentando o conto para os discentes surdos e ouvintes, é importante o visual, caso o aluno apresente dificuldade, usar figuras e a tecnologia como tablet e celular. (Entrevista realizada no dia 09/05/2025 com Ana Caroline).

Neste ponto, a professora explica sobre a sua metodologia e abordagem para começar o contato e proceder ao desenvolvimento do ensino com seus alunos, que é evidente ser uma classe mista de surdos e ouvintes. É dito de forma clara e objetiva pela educadora Ana, na forma de organização feita por ela própria. No entanto, ao primeiro contato com os alunos, a professora enfatiza que abordará com a história infantil 'Patinho Surdo' para os seus alunos. Porém, caso o educando apresente alguma dificuldade durante a aula, a professora disponibilizará outros recursos mediáticos, como tablets e celulares, para que a criança consiga ver e entender as

figuras que ela demonstrará, pois a educadora afirma que o visual é importante neste processo educativo.

Apesar de não apresentar no plano de aula os recursos midiáticos como ferramenta pedagógica que pode auxiliar na perspectiva da aquisição de comunicação da criança, durante a entrevista percebo que ela reforça a necessidade de que se tenha em classe esses tais recursos destacados no parágrafo acima, porque ela enfatiza a importância desses materiais durante o processo de ensino, independentemente de a criança ser surda ou ouvinte, mas é visto como uma das possibilidades colaborativas para o processo de alfabetização.

A terceira e última coluna foi intitulada de **Ação didática formativa (atividades) com adaptações – aplicações**

4. 3 O problema do ensino da escrita para crianças surdas de 3 a 5 anos.

Para responder a essa questão, apresento dois autores que discutem as dificuldades com relação ao ensino da escrita, iniciando com as autoras Raquel Martins e Gladys Rocha, Rosane Silva e Alessandra Seabra.

Uma das questões abordadas no primeiro artigo, em torno do método de alfabetização proporcionado para este indivíduo que necessita de características visuais para compreensão de informações no seu dia a dia, ainda é aplicado o método silábico e modo oral, dessa forma dificulta a compreensão da língua e, conseqüentemente, a escrita. O segundo ponto é que o surdo também desconhece a própria língua de sinais e acaba utilizando sinais caseiros. Mesmo assim, o autor fala acerca da importância do ensino bilíngue para que a criança consiga compreender e se desenvolver, desse modo facilitando a forma de comunicação, conforme Martins e Rocha (2023):

A condição bilíngue é um fato para as crianças surdas a serem alfabetizadas em LP. No entanto, muitas vezes, a realidade linguística de tais crianças que passam por esse processo está longe de ser ideal. Elas precisariam, primeiramente, adquirir a Libras, uma língua sinalizada integral, como língua materna. (Martins e Rocha, 2023, P.09)

No entanto, demonstrar a necessidade do ensino da criança surda começar a ter conhecimento das letras e escrita a partir da língua de sinais. Desse modo, a língua

de sinais contribui para compreensão da língua portuguesa de forma mais fluida, para que o aluno inicie a introdução ao processo da escrita.

O segundo ponto, como já evidenciado em alguns artigos, é que é necessário que o professor conheça a língua de sinais para que consiga mediar o conteúdo estabelecido, construindo matérias que auxiliem no aprendizado, que no caso refere-se à palavra escrita em língua portuguesa. Conforme Martins e Rocha (2023, p.13), “os professores alfabetizadores precisam compreender que a língua de referência do surdo para a organização do pensamento e construção do conhecimento é a Libras e não a língua portuguesa”.

Percebe-se que a questão não é só aprender a escrever ou ler, mas sim nos aspectos de saber como fazer este processo, avaliando uma maneira de ensino para esse público visual, podendo contribuir para as etapas do seu desenvolvimento relacionado à sua língua e recursos que possam ser visíveis e práticos.

Em sequência, as autoras Silva e Seabra (2022) dialogam acerca do sistema de escrita, que destaca o processo de aprender a língua portuguesa por meio de incluir matérias visuais e não associar o ensino a uma prática discursiva.

Na educação de surdos, o aspecto visual constitui fator fundamental para a apropriação da língua portuguesa escrita, sendo necessário haver um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, afastando-se de uma concepção grafocêntrica da escrita e considerando as ações que se fazem com e sobre a língua como prática discursiva (Silva e Seabra 2022, p.5)

Nota-se que visuais colaboram para o processo de aprendizagem, para ajudar a compreender o conceito abordado na língua portuguesa, principalmente quando se iniciam as produções do conhecimento das palavras para criança surda.

Eu vejo que existe a possibilidade de iniciar o processo de alfabetização com crianças de três a cinco anos, na modalidade visual e escrita, para que a criança conheça os seus significados de forma visual e escrita. Dessa forma, ela irá se familiarizar desde cedo, pois, avaliando, percebemos que temos acesso a esse tipo de informação desde cedo, desde quando somos estimulados a identificar objetos como uma bola, pois primeiro visualizamos o objeto, segundo apontamos e depois indicamos o objeto apontando e, por último, conhecemos a forma escrita.

Para iniciar o ensino desta faixa etária de três a cinco anos, é evidenciado pela PNE e a BNCC como forma de desenvolver o intelecto dessa criança nesta idade, com materiais como demonstrado com o gênero discursivo, em que se tem alguns recursos como parlendas, cantigas, histórias contadas (contos, fábulas), cartazes ilustrativos.

Neste caso, a participante Ana Carolina está abordando um recurso de acordo com o que é proposto pela BNCC. Ela desenvolverá em sua aula acerca de uma literatura infantil, relacionando um material de forma lúdica, no qual irá chamar a atenção dos seus discentes, fazê-los terem interesse e despertando a curiosidade daquele objeto desconhecido. Desse modo começa a desenvolver o ensino.

O que é destacado para a BNCC com relação às atividades para crianças nas faixas etárias de 4 a 5 anos.

Na pré-escola, que atende crianças de 4 a 5 anos, as práticas pedagógicas devem promover experiências de aprendizagens que articulem diferentes linguagens — corporal, oral, escrita, visual e sonora — de modo a favorecer o desenvolvimento integral. As atividades precisam estar vinculadas às interações e brincadeiras, garantindo a ampliação de saberes e o contato com diferentes manifestações culturais (BRASIL, 2017, p. 39).

Portanto, destacado o que pode ser desenvolvido para a criança, podendo trabalhar expressões corporais por meio de dança, canto, brincadeiras que contêm ciranda, livros para ter contato com histórias infantis; esses são os recursos presentes para desenvolver com a criança.

4.4 Os resultados da pesquisa

Nesta subseção, respondo, com base na análise realizada, a minha questão de pesquisa: deve-se alfabetizar crianças surdas na faixa etária de 3 a 5 anos na educação infantil? Evidencio, com base nas concepções:

a) de infância – 1) a criança é um projeto de adulto; ou 2) a criança é um ser competente em um tempo histórico e em um local específico.

b) de linguagem – 1) A linguagem é a expressão do pensamento; 2) A linguagem é instrumento de comunicação; ou 3) A linguagem é uma forma de interação. e

c) de alfabetização – 1) a concepção tradicional de alfabetização; 2) a concepção construtivista; 3) a concepção interacionista; 4) a concepção de alfabetização como diálogo cultural, que é a concepção freiriana de alfabetização; e 5) a concepção de alfabetizar letrando.

Na concepção de infância, predominou o pressuposto de que a criança é um projeto de adulto, uma vez que a participante não planejou contar a história do patinho surdo para as crianças surdas; fez atividades padronizadas sem trabalhar a ludicidade e a brincadeira e usou uma cartela padronizada, com o sinal de “pato” diminuto, ou seja, dando pouco valor à verbovisualidade. Diante desses fatos, a resposta para a pergunta é que, nessas condições, não se deveria alfabetizar crianças, pois ela adultiza as mesmas.

Em apenas uma situação no plano de aula – quando ela escolhe a história do patinho surdo e sugere o uso da verbo-visualidade, com uma possível atividade bilíngue –, avalio que nesse momento a participante considerou a infância das crianças, porém essa situação ficou minoritária em relação às demais.

Na concepção de linguagem, predominou a concepção de instrumento de comunicação, uma vez que a participante não planejou no plano de aula situações de conversa, inexistindo o diálogo com as crianças.

Foi identificada pouca ocorrência da concepção de linguagem como meio de interação: a) quando a participante trouxe a história do patinho surdo e b) quando deu um sinal para a criança, representando o nome deles e delas. No entanto, estas não foram suficientes e predominantes no plano de aula; foram muito momentâneas e minoritárias em relação ao plano. Trouxe a história, mas não trabalhou com a história e deu o sinal, mas não indicou que significado aquele nome teria para a criança, não brincou com a situação. Essas atitudes indicam que a participante não muda sua concepção de linguagem para uma forma de interação. O seu plano me sugere que os sinais da Libras são trabalhados de forma descontextualizada.

Diante deste fato, é preferível que a participante não alfabetize a criança, pois não está trabalhando a linguagem como meio de interação, como sugere Giraldi (2006).

Quanto à concepção de alfabetização, predominou a concepção tradicional. Mesmo trazendo o conto infantil do patinho surdo impresso, ela descola as crianças

para assistirem na TV. Quer dizer, não interage, não trabalha com o material impresso. Parece dizer que a televisão é mais importante que a interação face a face, o brincar, o olhar no olho.

Outro detalhe: quando da apresentação da cartela, o foco é na decodificação mecânica da palavra “pato” com o sinal do mesmo a partir da imagem de um patinho. Até a palavra escrita não corresponde ao desenho. A ênfase está na memorização de palavras; a participante não conta a história do patinho surdo para as crianças, não considerando o brincar, tornando tudo muito repetitivo e enfadonho.

Diante desses fatos, demonstro que, nessas condições, não sou favorável que se alfabetizem as crianças, pois desenvolve uma alfabetização na concepção tradicional, centrada na decodificação da palavra e apresentando os sinais de forma descontextualizada.

A partir dessas evidências, faz-se repensar sobre o processo de alfabetização dessas crianças. Percebo que o método tradicional ainda persiste no ensino infantil com uso de cartelas e apresentação de palavras descontextualizadas de uma situação real de comunicação – sem sujeito falante, sem interlocutor, sem o tempo e o espaço, sem história. Quando não são palavras descontextualizadas, são sílabas ou letras para serem trabalhadas por meio das articulações dos sons e utilizando a imagem sem a conexão com as palavras, apenas para ilustrar ou meramente simbolizar, uma vez que o importante é o escrito e a imagem e os sinais são desprezados.

Assim, como é demonstrado na análise do material da participante, respondo à questão problema indicando que não se deveria utilizar a concepção tradicional no ensino de crianças surdas e, também, nem com as ouvintes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, tenho como foco trazer os principais pontos com relação à pesquisa, que trata sobre a educação infantil de surdos, retomando os desafios e os resultados da análise, que teve como categorias as concepções de criança e infância, de linguagem e de alfabetização. Em sequência, retomo a afirmação de que os objetivos e o problema de investigação foram respondidos; por fim, apresento de que forma esta pesquisa pode contribuir para as futuras produções acadêmicas referentes à temática educação de crianças surdas, no ensino infantil.

A pesquisa durante o seu percurso se tornou um desafio diante das situações que apareceram, como o início da busca de discentes surdos no curso de pedagogia bilíngue. No começo, em 2025, quando eu fiz os primeiros contatos com o curso de pedagogia bilíngue, havia definido quatro participantes. Sendo dois do gênero feminino e dois do masculino, que estivessem cursando ou tivessem cursado a disciplina didática, pois era necessária para produzir o plano de aula. No decorrer da busca por participantes, notei que não teria a possibilidade de ser quatro, devido os (as) discentes não frequentarem presencialmente a sala de educação bilíngue da UEPA.

Diante desta situação, entrei em contato com uma egressa do curso que aceitou participar da pesquisa fornecendo o seu plano de aula.

Nesta pesquisa, com esta participante, tratei de um tema sensível da educação, a etapa de alfabetização de surdos na educação infantil – crianças surdas na faixa etária de 3 a 5 anos. O estudo evidenciou que:

1) na concepção de infância. Constatei no plano de Ana Carolina que esta tinha como modelo o adulto ou que percebia as crianças como se fossem adultas. Chamei isso de adultização da infância, pois, na minha percepção, as atividades do plano de aula eram padronizadas, não promovendo a ludicidade nem as brincadeiras, como forma de considerar as crianças como crianças.

2) na concepção de linguagem. Constatei a predominância da visão de linguagem como instrumento de comunicação, pois sugere atividades vazias de significado, descontextualizadas, valorizando o escrito de palavras do português e usando as imagens apenas como ilustrações. Dito de outra maneira, predominou a

concepção de instrumento de comunicação, uma vez que a participante não planejou no plano de aula situações de conversa, inexistindo o diálogo com as crianças.

3) Na concepção de alfabetização. Constatei que a intencionalidade se aproxima de uma concepção tradicional no ensino das crianças, sendo surdas, por meio de ensino de cartelas com molde das letras do alfabeto e com palavras descontextualizadas. A inserção do visual, por meio de figuras de uma história destinada ao público infantil, não alterou essa concepção.

O problema de pesquisa que eu estabeleci foi: devemos alfabetizar crianças surdas de 3 a 5 anos por meio da verbo-visualidade? A resposta, com base nas evidências obtidas com a participante Ana Caroline, é que não devemos alfabetizar. sem considerar o universo infantil com relação à concepção interacionista, de linguagem, e por não ter avançado da concepção tradicional de alfabetização.

Desta forma, faz-me refletir que se deve ter uma abordagem pedagógica visual, com base no componente curricular (BNCC), que organiza as funções e os objetivos definidos para as crianças, sendo por meio de brincadeiras, participação e exploração, utilizando materiais como cores, objetos, cenários e músicas.

Segundo acerca da construção da identidade do sujeito em formação em torno do seu percurso de conhecimento, alinhando com a comunicação vivível para a interação com o outro, pois o verbo visual de Bakhtin (Brait, 2009), conectando a uma abordagem pedagógica visual que valoriza a comunicação da criança, para ela o componente visual não é só um recurso de apoio, vai muito além disso, pois representa o sentido da história e da cultura, enquanto a imagem e o sinal significam a expressão dita de forma viva que produz interpretações e criatividade.

O terceiro ponto trata sobre o letramento e a alfabetização na perspectiva bilíngue, que não se separa, mas sim faz parte do processo do desenvolvimento da criança surda, pois proporciona experiência de vivência nas duas modalidades em português, na forma escrita, quanto na Libras, modalidade sinalizada, que não ocorre de jeito “isolado”, pois o letramento na faixa etária de até quatro anos deve ser garantido de forma de um ensino contínuo na faixa etária de cinco anos, assim tendo a proximidade da escrita da Língua Portuguesa com a Libras, que ocorre de forma visual de acordo com as necessidades para expressar e explorar os seus saberes acerca da sua forma de comunicação e a cultural.

Desse modo, o objetivo geral consiste em analisar um plano de aula de uma egressa do curso de Pedagogia Bilíngue, da Universidade do Estado do Pará, direcionada ao ensino de crianças surdas. E, os objetivos específicos: proponho descrever as produções didáticas de uma participante egressa surda do curso de Pedagogia Bilíngue; O plano de aula de aula desta egressa é analisado a partir de três categorias: a) concepção de infância, b) concepção de linguagem e c) concepção de alfabetização. Posso afirmar que o material sugerido para as atividades de alfabetização foi uma escolha acertada, mas a utilização deste, conforme expressa no plano de aula não foi explorado para uma alfabetização que parta dos interesses das crianças, da interação, da brincadeira. Uma olhada rápida poderia dizer que o material escolhido está em duas línguas, tem imagens, embora não esteja colorido, ocorre que não foi desenvolvido uma atividade de interação bilíngue. O material poderia ser melhor utilizado pela participante. Poderia ser efetivadas atividades bilíngues – que utilizam a língua de sinais como língua 1 e a língua portuguesa como língua 2 – mas isso não aconteceu.

O prejuízo dessa não utilização do material de forma bilíngue é o não desenvolvimento cognitivo, social e nem da identidade das crianças. Repito: o visual foi mero pretexto, utilizado como ilustração na atividade para se tratar o escrito, que dominou durante todo o processo.

Porém, por mais que ela pontue em fazer atividades envolvendo as duas formas de comunicação, cada uma com suas particularidades, na análise dos materiais, avalio que atividades de interação bilíngues não ocorreram. Por mais que ela pontue a intenção bilíngue, por meio do conto do patinho surdo, o plano de aula a contradiz. Por mais que apresente o personagem como a representatividade de “ser surdo”, provavelmente a criança não entenderá esse significado, uma vez que a intenção é aprender a escrever a palavra pato. Elementos da cultura surda ou da identidade surda podem não ser facilmente percebidos quando a intenção é unicamente trabalhar a aquisição da escrita da língua portuguesa. Mesmo porque não há aquisição da cultura se não ocorre a interação da criança com os personagens da história. Não há interação com a docente sobre a história, nem entre as crianças; isso não está previsto no plano de Ana Caroline.

Ficou evidente no material – na cartela apresentada – em que a participante divide em um primeiro quadrado contendo a imagem de um patinho e escrita da

palavra “pato” na cor vermelha, e outro quadrado menor com a configuração de mão em P e outro quadrado com o sinal “PATO” que o central é valorizar mais a escrita da língua portuguesa do que o sinal da Língua brasileira de Sinais.

Diante do que foi avaliado e observado, neste material, o foco central é ensinar a língua portuguesa escrita, com as estruturas semelhantes ao ensino do oral. Mesmo que esteja apresentado um ou dois sinais, mesmo assim ainda persiste a visibilidade para a palavra, enquanto a língua de sinais parece de forma reduzida.

Demonstra que a criança surda será submetida a um ensino sistemático, em que em nenhum momento é apresentada preocupação em função do ato de brincar, pois a partir dessa ação a criança consegue conhecer o objeto e avançar em cada etapa do seu desenvolvimento em conjunto com outras crianças, assim desenvolvendo a interação social.

Mas, quando a criança passa a ser inserida nesse tipo de atividade mecanizada, ela passa a ser moldada de acordo com o que é estabelecido pelo adulto, por meio de uma alfabetização tradicional, maquiada com imagens e sinais. Reafirmo que o processo de alfabetização a partir desta concepção tradicional não é viável.

Defendo que essas constatações, a partir das evidências acima postas, podem contribuir para futuras produções acerca da temática de alfabetizar crianças surdas de 3 a 5 anos.

Esta pesquisa evidenciou como é relevante debater essa temática relacionada à educação de crianças surdas, que tem como ótica desenvolver o ensino por meio da modalidade visual, mas não de qualquer maneira, mas sim relacionada às concepções de criança e infância, de linguagem e de alfabetização, respeitando a singularidade desta criança.

Desse modo, defendo sua utilidade para os próximos estudos, podendo perceber como está sendo o processo de alfabetização de crianças surdas na escola pública, propiciando inclusive possíveis formações para os(as) docentes que atuam com esse segmento. Assim, refletir como o (a) educador(a) pode alterar o método do ensino tradicional para um mais adequado e que atenda às necessidades deste público infantil. Mesmo porque, como constatei no levantamento realizado, há poucas pesquisas que tratam da educação de crianças surdas nessa faixa de idade; há poucas produções relacionadas ao assunto.

Para o curso de pedagogia bilíngue, sugiro que inclua estudos acerca da concepção de criança e infância para os (as) discentes do curso, possibilitando a compreensão dessas concepções no momento de elaboração das atividades para este público infantil, pois, durante o processo de análise do material fornecido, constatei ausência de compreensão sobre essa concepção na etapa de construção do plano e das atividades.

Referente a novas pesquisas com o foco na alfabetização de crianças na educação infantil, sendo sujeitos surdos ou ouvintes, vejo como uma base para um debate que implica em outras formas de alfabetizar, incluindo as fases do desenvolvimento da criança em conjunto com a sua forma de comunicar. Em questão, sendo uma criança surda, o uso da língua de sinais com recursos imagéticos é fundamental, mas não utilizar de forma ilustrativa e cansativa, sem considerar a faixa etária e os conhecimentos prévios das crianças, e sim de forma dinâmica interativa por meio de brincadeiras e dos contos infantis.

A presente pesquisa representou como um alicerce para o estudo acerca da visualidade para o ensino de criança surda, trazendo a relevância deste recurso na etapa de alfabetização, desses sujeitos. Afirmando que não é de qualquer forma a inclusão desses materiais na sala de aula. Constatei na pesquisa que as concepções de criança e de infância, de linguagem e de alfabetização são fundamentais. São elas que vão dizer como devo agir em sala de aula. Que devo ter uma visão crítica, que devo mediar relações, que deva saber colocar isso no plano de aula. Que devo saber como educadora mediar as elaborações dos meus planos e atividades, quando for voltado para o público infantil, não ser o ensino no formato tradicional com reproduções de cartelas, mas sim produzir de forma que possibilite que a criança aprenda por meio do lúdico e das brincadeiras de uma forma dinâmica, interacionista sem a necessidade de um sistema de forma decorativa das palavras.

No entanto, fez-me refletir sobre de que forma o processo de alfabetização dessas crianças precisa ser reavaliado, pois tem como foco um ensino padronizado, instruí-lo pelo modelo do be-a-bá e formação dos sons da palavra. Desse modo, noto que precisa ser reavaliado o que realmente significa alfabetizar.

Portanto, este estudo evidenciou que o processo de alfabetização na educação infantil de crianças surdas demonstrou lacunas no processo de alfabetização, que o método aplicado a esses sujeitos com foco nas palavras não foi eficiente. Que o uso

das imagens com a função de ilustrar a palavra escrita não foi condizente com um ensino bilíngue para surdos(as). Diante do que foi exposto, noto que são necessárias mais pesquisas para saber quais as possibilidades de alfabetização para este público.

REFERÊNCIA

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986. Acesso em: 17 fev. 2026.

ALVES, Kelly Ludkiewicz; RIBEIRO, Silvanne. Reflexões sobre concepções de crianças e infâncias, e a escola de educação infantil como reduto e resistência das infâncias. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.32, 2021. p. 130-144. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14099/1/LRA07022019.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 16 fev. 2026.

BELÉM. Prefeitura de Belém inaugurou a primeira escola-polo bilíngue para surdos da capital. Belém: SEMEC, 7 nov. 2024. **Facebook**: Secretaria Municipal de Educação de Belém. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Semec.PMB/posts/-a-prefeitura-de-bel%C3%A9m-inaugurou-a-primeira-escola-polo-bil%C3%ADngue-para-surdos-da-957741006387423/>>. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRAIT, Beth. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1º sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3004/1935>. Acesso em: 13 maio 2025.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31. Acesso em: 24 Mar, 2025.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>>. Acesso em 02 ago. 2025.

BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193-228.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 01 jun, 2025.

CASTELLANOS, Paola Alejandra Arceno. **Alfabetização precoce na Educação Infantil**: sob um olhar crítico. 2022. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/233995>>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles. **Práticas Discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares**. 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11296> > Acesso em 25 jan. 2026.

DEUS, João de. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus, 1878. Acesso em:< https://impresanacional.pt/?w3n_livros_pdf=cartilha-maternal-ou-arte-de-leitura-1878> 21 fev. 2026

Ferreira, Anna, Raquel. Leitura e escrita na pré-escola. **Nova escola** Edição 278,p. 1-9, 2015. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/9059/leitura-e-escrita-na-pre-escola>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FREIRE, P; MACEDO, D. Repensando a alfabetização: Em um diálogo. *In*: FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.180 p. Acesso em: 11 ago. 2025.

FREITAS, E,D; SILVA, E,M. **Os principais métodos de alfabetização infantil**: Pressuposto teóricos iniciais. Anápolis-GO: Sepe, 2016. 8 p. Disponível em:< <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7551/5037>> Acesso em: 12 de ago. 2025.

Fernandes, Rosemeire. **Universo surdo**: os desafios da aquisição da língua brasileira de sinais na educação infantil. 2021. 136 f. Dissertação Mestrado. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: < <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2813> >. Acesso em 25 jan. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 20 fev. 2026

FERNANDES, Carolina Carvalho Palomo. **Criança surda pequena na educação infantil: a ouvintização no contexto inclusivo da Rede Municipal de Curitiba/PR**. 2022. 190 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em:<<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/77429?show=full>>. Acesso em 25 jan. 2026.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino do português. *In*: GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46. Acesso em: 18 fev. 2026.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 22 fev. 2026

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Construindo significados visuais. *In*: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 245-271 Acesso em: 01 Mar, 2025

LIMA, E. W. G.; PINTO, L. L. A.; DE SOUZA, J. M. P. Alfabetização do estudante surdo na escola regular. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 6, p. 5097–5123, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.6-125. Disponível em:<<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1050>> Acesso em: 01 Mar, 2025.

MASETTO, Marcos. Um plano e seus componentes. In: MASETTO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1996, p. 86-101. Acesso em: 01 Mar, 2025.

MARTINS, R. M. F.; ROCHA, G. Alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 2794–2809, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n3-043. Disponível em: <<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1239>> Acesso em: 14 ago. 2025.

NÖTH, Winfried. Semiótica visual. In: **Tríade** Comunicação, Cultura e Mídia, Sorocaba, SP, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/1551>>. Acesso em: 18 jul. 2025.

NOGUEIRA, L. M. E. et al. **Alfabetização e Letramento de Surdos**: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico RELAEC**. V. 03, N.18, p.1-20 Dez. 2022. Link: DOI: <https://doi.org/10.55470/relaec.39636> Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/issue/view/1382>>. Acesso:21 Jun. 2024.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2018. 22 fev. 2026

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Viajando pela educação da primeiríssima infância**: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2e21c0da-7a0f-4929-a387-24a610262438/content>>. Acesso em 18 fev. 2026.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARCIA, Rosimary Alves de Souza; DANIEL, Ana Laura Silva; SÁ, Fabrícia Soares de Araújo. Sobre criança(s) e infância(s): concepções de professoras da educação infantil de Três Lagoas-MS. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia et al. **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância (s) / organizadoras, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 117-135. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/5047/1/A_sociologia_da_inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 18 fev. 2026.

SOARES, M. Conceitos de alfabetização e letramento. In: SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. Acesso em: 6 de ago. 2025

SOUZA, A.; LIMA, L. **Alfabetização**: Contraposições entre o Construtivismo e Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Tecnica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 106–126, 2023. DOI: 10.56762/tecnia.v7i2.06. Disponível em: <<https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/article/view/99>> Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, E, V, R. **Alfabetização na educação infantil**: Um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de lagoa santos. Belo Horizonte:p.165. 2016. Disponível em:<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDAAQEU6/1/disserta_o_vers_o_final.pdf> Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, R.A.P; SEABRA.A.G. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, p.239142, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239142> Acesso em: 17 ago. 2025

SOUSA, Luciana Teles dos Santos Mesquita de. **Ensino de Libras para crianças surdas na Educação Infantil**: estudo de caso em uma escola municipal no interior do estado de Goiás - Município de Pires do Rio. 2021. 79 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: < <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12896> >. Acesso em 24 jan. 2026.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?**. 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em:< <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/683> > Acesso em 25 jan. 2026.

SILVA, Patrícia Freire; PAIVA, Isaque Simões; REIS, Cleide Santos Silva. **Concepções histórico-culturais e sociais da criança e da infância na contemporaneidade**. Orientação de Gleysi Vieira Campos. Vitória da Conquista: UESB/PIBID, 2014. Acesso em: 17 fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças e a infância**: definições e contra-definições. Braga: Edições Almedina, 1997. Acesso em: 17 fev. 2026.
SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Apresentação de Carlos Faraco. Tradução, notas e posfácio de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

SILVA, Patrícia Freire; PAIVA, Isaque Simões; REIS, Cleide Santos Silva; CAMPOS, Gleysi Vieira. Concepções histórico-culturais e sociais da criança e da infância na contemporaneidade. **Anais VI FIPEd**. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/6306> >. Acesso em: 19 fev. 2026.

VITORINO, Gislaine Caroline Guedes. **Estratégias pedagógicas no processo de inclusão de crianças surdas no contexto da educação infantil**.2023. f.93 - 97 Dissertação Mestrado. Programa de pós- Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: < <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/33530> >. Acesso em 25 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Acesso em: 23 fev. 2026.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo são fornecidas por JENIFFER THAYNA NAZARE DE SOUZA (pesquisadora responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e possíveis riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Orientador: JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES

1. Título da pesquisa: PLANOS DE AULA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS): A MODALIDADE VISUAL EM DISCUSSÃO

2. Objetivo principal: Analisar os planos de aula de futuros pedagogos da Universidade do Estado do Pará, que utilizam a modalidade visual no ensino de crianças surdas.

3. Justificativa: A relevância da pesquisa está em valorizar os materiais visuais no processo de alfabetização de criança surdas em uma perspectiva pedagógica bilíngue. Evidenciando a língua de sinais – considerada como uma língua predominantemente visual – é fundamental para o processo de letramento, para que possa ser desenvolvido a aprendizagem, fundamento para o desenvolvimento de um trabalho bilíngue que passa a ter uma função essencial e relevante para formação desses sujeitos.

4. Procedimentos: Você participará de uma pesquisa na sala de aula do curso de pedagogia bilíngue. Nesta sala, serão solicitados seus dados pessoais e o seu plano de aula para trabalhar com crianças surdas e farei uma entrevista para esclarecer possíveis dúvidas a respeito do seu plano de aula.

5. Riscos: Durante a pesquisa, serão solicitados seus dados pessoais e informações sobre o seu plano de aula, e poderá ocorrer algum dado pessoal que possa causar constrangimento. Para que isso não aconteça, você poderá solicitar que essa informação não seja utilizada na pesquisa. Mas seu nome real será mantido, caso você concorde. Você aprovará o texto da análise feita antes de qualquer defesa pública da dissertação de mestrado.

6. Benefícios: Você se beneficiará por meio de uma análise que será mostrada para você para que concorde ou não com a análise feita.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo para você.

8. Garantia do Sigilo: A pesquisadora garante que os seus dados serão utilizados apenas para fins de divulgação do trabalho científico, defesa de dissertação pública e publicação de artigos em revistas científicas.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação de constrangimento, em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora.

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável: **374 - Wladirson Ronny da Silva Cardoso - Universidade do Estado do Pará - UEPA** pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Nas instalações do prédio principal (BLOCO I) do CAMPUS I da UEPA, localizado no município de Belém-PA, em u **Bairro:** CAMPUS I da UEPA
CEP: 66.113-010. **Contato:** (91)3284-9669. **E-mail:** cep.ccse@uepa.br.

12. Informações da pesquisadora: JENIFFER THAYNA NAZARE DE SOUZA (pesquisadora responsável). End: Passagem Gaspar Dutra, 6 – AV. João Paulo II e passagem são benedito. **Contato:**(91)98010-9792. **E-mail:** souzajeniffer420@gmail.com.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura da pesquisadora

14. Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

