



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

IVONE RAMOS MARTINS MALAQUIAS

**Ensino do português para estudantes surdos:
percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas
Conceituais como estratégia didática visual**

Presidente Prudente- SP

2025

IVONE RAMOS MARTINS MALAQUIAS

**Ensino do português para estudantes surdos:
percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas
Conceituais como estratégia didática visual**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre, na Linha de pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para a Educação Inclusiva, sob orientação da professora Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

M237c Malaquias, Ivone Ramos Martins

Ensino do português para estudantes surdos : percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual / Ivone Ramos Martins Malaquias. -- Presidente Prudente, 2025

135 f. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Surdos- Educação. 2. Língua portuguesa- Português escrito. 3. Educação Bilingue. 4. Mapeamento conceitual. 5. Prática de ensino. I. Título.

IVONE RAMOS MARTINS MALAQUAS

**Ensino do português para estudantes surdos:
percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais
como estratégia didática visual**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do título de Mestre, na Linha de pesquisa: Práticas e processos formativos de educadores para a Educação Inclusiva.

Data da defesa e aprovação: 21/05/2025

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
Data: 09/07/2025 10:13:38-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Presidente e Orientadora

Prof. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva- PROFEI
UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia- Campus de Marília



Documento assinado digitalmente
ELIANE MARIA CARRIL DELGADO PINHEIRO
Data: 09/07/2025 14:10:36-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dra. Eliane Maria Carril Delgado- Pinheiro
Programa de Pós Graduação em Educação Inclusiva- PROFEI
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília



Documento assinado digitalmente
SANDRA PATRICIA DE FARIA DO NASCIMENTO
Data: 09/07/2025 21:22:57-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dra. Sandra Patricia de Faria do Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL
Universidade de Brasília- UnB

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE IVONE RAMOS MARTINS MALAQUIAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 21 dias do mês de maio do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de IVONE RAMOS MARTINS MALAQUIAS, intitulada Ensino do português para estudantes surdos: percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual.. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Orientadora - Participação Virtual da Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista , Profª Drª ELIANE MARIA CARRIT DELGADO PINHEIRO (Participação Virtual) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa.Dra. SANDRA PATRÍCIA DE FARIA DO NASCIMENTO (Participação Virtual) do Programa de Pós-graduação em Linguística / Universidade Federal de Brasília - UNB. Após a exposição pela maestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: _

APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Presidenta da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
DIA: 12/05/2025 10:03:14-0305
verifique em <https://validar.dig.br>

Profa. Dra. ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Francisco (*in memoriam*, sempre em nossos corações) e a minha mãe, Maria Zélia, que nunca hesitaram em apoiar minhas escolhas.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que são parte de mim.

Aos meus amigos, pelas orações por minhas conquistas e vitórias e por entenderem minhas ausências.

Ao meu esposo, Uiliam Malaquias, e a meus filhos Maria Alice, Maria Cecília e José Lucas, meus presentes de Deus, que são minha força para continuar e acreditar que é possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Maria Santíssima, por terem me mantido na trilha certa, ao longo desses anos de pesquisa, com saúde, força e sabedoria, para que conseguisse concluir com êxito meu trabalho.

Um agradecimento especial a minha família, aos meus pais, Francisco Ferreira e Maria Zélia, que sempre acreditaram em mim, me deram imenso apoio, assim como ensinamentos de bons valores. Agradeço ao meu esposo, Uiliam, pelo encorajamento contínuo, e aos meus filhos Maria Alice, Maria Cecília e José Lucas, que, mesmo sendo pequenos, compreenderam as várias horas em que estive ausente por causa do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e sogros por me ajudarem nos momentos difíceis de organização do tempo e por me ajudarem a cuidar das crianças.

A todos os meus amigos e compadres que sempre rezaram, se preocuparam e torceram pela conclusão de mais esse desafio em minha vida.

Aos professores e amigos Inácio Athayde (que me apresentou o programa e me incentivou incansavelmente a fazer a inscrição), Marcilene Carvalho (que sempre com palavras leves me fez enxergar mais do que um trabalho árduo, mas gratificante e importante), Mariane Gomes (que nunca deixou de ajudar e apoiar na elaboração de materiais e estrutura do texto).

Agradeço a todos os meus colegas de curso, pela oportunidade do convívio e pela cooperação mútua durante esses anos nos quais compartilhamos os inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a minha orientadora, professora Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, por sua orientação, paciência e apoio incondicional ao longo deste processo, bem como por saber compreender as minhas dificuldades e momentos desafiadores, tendo sempre me encorajado a prosseguir. Nesse caminho, soube entender minhas ideias e refletir novas possibilidades por meio dos seus conhecimentos, de forma humanizada e acolhedora, ela soube me ajudar e me apoiar.

Agradeço aos membros da banca, prof.^a Dr.^a Eliane Delgado, que, de prontidão, aceitou participar como avaliadora de meu trabalho, trouxe contribuições importantes e significativas a minha escrita, e à prof.^a Dr.^a Sandra Patrícia, que, além de professora, é uma grande companheira de caminhada no que se refere às ações para construir uma educação de

surdos com qualidade e justiça. Sempre competente e incansável, tem minha eterna admiração e agradecimento.

Também quero agradecer à Universidade Estadual Paulista – UNESP e ao seu corpo docente, que demonstrou estar comprometido com a qualidade e excelência do ensino.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, os professores de português como segunda língua para surdos da SEEDF, que com muita disposição aceitaram participar das entrevistas, e cujas contribuições foram essenciais para a realização deste estudo. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

Agradeço ao apoio financeiro, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

Por fim, a todos que não foram citados, mas que direta ou indiretamente estiveram comigo neste caminhar. Meu muito obrigada e podem contar, todos, com minhas orações em agradecimento pela vida de cada um!

O que advogo é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem.

Mia Couto

MALAQUIAS, Ivone Ramos Martins. **Ensino do português para estudantes surdos: percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual**. Orientadora. Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.

RESUMO

O ensino do português como segunda língua para estudantes surdos é um processo educativo complexo, que demanda reflexões acerca da visualidade, de aspectos bilíngues e de valorização das línguas envolvidas. Neste estudo, entende-se a importância da aprendizagem significativa (Teoria de Ausubel) do português, por estudantes surdos, para a elaboração de conhecimentos linguísticos por meio desses mapas. Utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem possibilita, aos estudantes, a compreensão de variadas formas de comunicação no cotidiano, bem como de práticas sociais circulantes. Frente a esses apontamentos, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a percepção dos professores bilíngues de estudantes surdos sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual no ensino de Português como segunda língua para surdos (PSLS) dentro da perspectiva dos multiletramentos. A pesquisa foi realizada por meio de metodologia qualitativa. Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram a utilização de entrevista semiestruturada e questionário on-line. Os resultados demonstraram que os participantes não entendem exatamente o que são os Mapas Conceituais, bem como não compreendem a sua criação e, por isso, não os utilizam em suas aulas. Pontua-se, ainda, a relevância de reflexões sobre estratégias de ensino de segunda língua para surdos e a necessidade de criação de ferramentas e materiais explicativos para compreenderem o “saber-fazer” na utilização dos Mapas Conceituais com os estudantes surdos. A pesquisa serviu, ainda, como base para a elaboração de um guia orientador sobre o uso de Mapas Conceituais no ensino de português como segunda língua para surdos. Esse guia poderá ser um referencial para futuros estudos sobre os aspectos linguísticos e técnicos do ensino de surdos, em que professores estejam em constante busca por inovações pedagógicas inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: surdos-educação; língua portuguesa- português escrito para surdos; educação bilíngue para surdos; mapeamento conceitual; prática de ensino.

MALAQUIAS, Ivone Ramos Martins. **Teaching Portuguese to deaf students: perceptions of bilingual teachers about the use of Conceptual Maps as a visual teaching strategy.** Advisor. Dr. Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2025. 133 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education – PROFEI) – Faculty of Sciences and Technologies, São Paulo State University, Presidente Prudente, 2025.

ABSTRACT

Teaching Portuguese as a second language to deaf students is a complex educational process that demands reflections on visibility, bilingual aspects, and the appreciation of the languages involved. It is worth noting that this study understands the importance of meaningful learning (Ausubel's Theory) of Portuguese by deaf students for the development of linguistic knowledge through these maps. Using them in the teaching and learning process enables students to understand various forms of communication in everyday life and circulating social practices. In view of these findings, the objective of this research was to analyze the perception of bilingual teachers of deaf students about the use of Conceptual Maps as a visual didactic strategy in teaching Portuguese as a second language to the deaf (PSLS) from the perspective of multiliteracies. The research was conducted using a qualitative methodology, and the methodological procedures for data collection were the use of semi-structured interviews and an online questionnaire. The results showed that the participants do not understand exactly what Concept Maps are, nor do they understand how they were created, and therefore do not use them in their classes. The study also highlighted the importance of reflections on strategies for teaching second languages to the deaf and the need to create tools and explanatory materials to understand the “know-how” in using Concept Maps with deaf students. The research also served as a basis for the development of a Guidance Guide on the use of Concept Maps in teaching Portuguese as a second language to the deaf. It can be a reference for future studies on the linguistic and technical aspects of teaching the deaf, in which teachers are constantly searching for inclusive and effective pedagogical innovations.

Keywords: deaf-education; Portuguese language- written Portuguese for the deaf; bilingual education for the deaf; conceptual mapping; teaching practice.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Papel das línguas (LSB e Língua Portuguesa) no processo de ensino de PSLS	27
Figura 2 - Mapa dos multiletramentos	35
Figura 3 - Verbovisualidade na leitura	40
Figura 4 - <i>Continuum</i> entre aprendizagem por recepção e por descoberta	45
Figura 5 - Modelo para mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel	51
Figura 6 - Esquema básico de Mapa Conceitual	52
Figura 7 - Diferenças entre Mapas Conceituais e outros esquemas	52
Figura 8 - Estrutura dos Mapas Conceituais e dos mapas mentais	53
Figura 9 - Mapa Conceitual para o ensino de segunda língua	57
Figura 10 - Fases da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin	72
Figura 11 - Indicadores das falas dos entrevistados	72
Figura 12 - Mapa Conceitual sobre o percurso metodológico	75
Figura 13 - Elementos do Recurso Educacional	105
Figura 14 - A condução da pesquisa pelo DSR	107
Figura 15 - Plataformas Cmaps e Canva	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos importantes de como deve ser o ensino de PSLS	28
Quadro 2 - Fases de aquisição dos primeiros subsunçores e o que fazer quando não existem	46
Quadro 3 - Vantagens e desvantagens dos Mapas Conceituais	54
Quadro 4 - Professores de PSLS que participaram da pesquisa	67
Quadro 5 - Características sociodemográficas: formação	77
Quadro 6 - Características sociodemográficas: atuação	80
Quadro 7 - Definição das Categorias finais de análise e conceito norteador	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREs	Coordenações Regionais de Ensino
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DSR	<i>Design Science Research</i>
EF II	Ensino Fundamental - Anos finais
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas Inclusão Social
GNL	Grupo de Nova Londres
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
LP	Língua Portuguesa
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MCs	Mapas Conceituais
MEC	Ministério da Educação
PAEBS	Público-alvo da educação bilíngue de surdos
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PSLS	Português como segunda língua para surdos
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QREPS	Quadro de Referência para o Ensino de português como segunda Língua para Surdos
S/DA	Surdos ou Deficientes Auditivos
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRE	Sala de Recursos Específica
SOI	Serviço de Orientação Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	20
SEÇÃO 1- O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: APORTES TEÓRICOS E PRÁTICOS	25
1.1 Português como segunda língua para surdos- bases conceituais e legais	25
1.2 Os Multiletramentos no ensino de Português como segunda língua para surdos	31
1.3 Por uma abordagem visual nos métodos de ensino	36
SEÇÃO 2 - MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA VISUAL NO ENSINO DE PSLS	42
2.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa e o ensino de PSLS	42
2.2 Conceito e estrutura: Mapas Conceituais no ensino (PSLS)	49
2.3 Diretrizes para a produção de materiais didáticos (MCs) no ensino de português para surdos	58
SEÇÃO 3- PERCURSO METODOLÓGICO	65
3.1 Caracterização e metodologia da pesquisa	65
3.2 Campo e participantes da Pesquisa	66
3.3 Instrumentos para a coleta de dados	68
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	69
3.5 Procedimento para a análise dos dados	71
3.6 Procedimentos éticos	74
SEÇÃO 4- RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
4.1 Caracterização sociodemográfica dos professores participantes	76
4.2 Análise dos dados com base nas categorias analíticas	81
4.2.1 Categoria de contexto (Eixo A)- A prática pedagógica no contexto bilíngue	82
4.2.2 Categoria de contexto (Eixo B)- Os aspectos conceituais na perspectiva visual	98
SEÇÃO 5- RECURSO EDUCACIONAL	103
5.1 Análise contextual e público-alvo	103
5.2 Objetivos educacionais	104
5.3 Caracterização e abordagem do Design Educacional	105
5.4 Planejamento e fases de pesquisa e desenvolvimento	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A- Parecer do CEP	121
APÊNDICE A- Roteiro de entrevista	123
APÊNDICE B- Questionário	125
APÊNDICE C- TCLE	130

APRESENTAÇÃO

Sou de uma família de professoras dedicadas e experientes. Minha mãe, professora desde a década de 70, sempre esteve envolvida no contexto educacional. Minha irmã mais velha também pegou o gosto pela profissão. Fez o antigo “Curso Normal”, em que a formação para o magistério era a nível de segundo grau, e atua até hoje; é uma referência em alfabetização. Envolvida nesse ambiente, para mim, não tinha como ser diferente.

Desde pequena, repetia as ações de minha mãe e de minha irmã. Eu brincava de planejar aulas, de escrever em quadro de giz, e fingia que minhas bonecas eram minhas alunas. Não é difícil imaginar que, nesse contexto, eu sonharia ser professora. Finalizei os anos finais do Ensino Fundamental e, em seguida, no ano de 2000, fui aprovada em processo seletivo em nível médio, para estudar na Escola Normal do Gama – DF.

Iniciei os estudos em período integral. Tinha que cumprir alguns projetos e estágios obrigatórios. Um desses estágios era passar por todas as modalidades de ensino. Foi nesse momento que tive meu primeiro contato com a língua de sinais, ainda de forma muito tímida. Estagiei na educação especial, quando pude vivenciar práticas pedagógicas com vários estudantes, com diferentes deficiências, inclusive com estudantes surdos. A língua de sinais me encantou desde o primeiro contato, ela me instigou, e me instiga, até hoje, a conhecê-la sempre mais. Daí por diante, não parei. Fiz cursos particulares, participei de vários momentos da Pastoral dos Surdos de Brasília — tentava participar da comunidade.

Ao terminar a Educação Básica, decidi que me formaria em Licenciatura em Letras: Português-Inglês, o que aconteceu em 2002. Após finalizar a primeira faculdade, em 2008, participei de um segundo processo seletivo para o Curso de Bacharelado em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Polo na Universidade de Brasília (UnB). Participei dessa seleção apenas para adquirir experiência, pois estava afastada do contexto dos surdos há algum tempo. Assim, minha expectativa de entender a prova em língua de sinais era bem pequena. Tinha consciência de que saber falar uma língua exige prática, uso... e eu não me sentia bem parada. Qual foi minha surpresa e alegria ao ver o resultado da seleção? Tinha passado na última vaga. Cursei os 4 anos do curso, em fins de semana extremamente cansativos. Mas foi uma realização para mim.

Ao me formar, pude ingressar no mercado de trabalho, em que atuei como intérprete de LSB, em alguns espaços, inclusive na Universidade Católica de Brasília (UCB), em diferentes cursos: Arquitetura, Educação Física, Administração e Pedagogia. Participava do Serviço de Orientação Inclusiva (SOI), da Instituição. Foi um período fantástico para meu

crescimento profissional; pude aprimorar minha fluência e trocar conhecimentos com ótimos amigos intérpretes de LSB.

Em 2013, assumi a função de Chefe de Divisão da Coordenação Geral de Articulação de Políticas de Inclusão nos Sistemas de Ensino, da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC). O convite veio a mim por uma das professoras do Letras-Libras. Experiência ímpar, visto que adquiri uma visão do “todo”, do sistema educacional do Brasil. Tive a oportunidade de participar de eventos como “Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola”, entre outros eventos para acompanhamento e avaliação da execução de programas e projetos da coordenação à qual estava vinculada.

Tive contato com distintas realidades. Foi mais um período de muito aprendizado; também um período de reconhecer o quanto o caminho para uma educação inclusiva e de qualidade é longo e desafiador para as políticas públicas, de uma maneira geral, e voltadas à educação dos estudantes surdos, em seu nicho específico. Lidar com a diversidade humana exige a compreensão de especificidades e individualidades que não podem ser desprezadas em ações voltadas ao coletivo dos estudantes, em especial daqueles que são submetidos ao rótulo da “deficiência”. E, por esse motivo, atuar com políticas públicas, educacionais e linguísticas é ainda mais desafiador. Existem avanços e percalços, que perduram até os dias de hoje, muitas vezes, por falta de técnicos, gestores, docentes, entre outros, envolvidos nas discussões e definições políticas, sensíveis às distintas especificidades e necessidades da diversidade humana, presente nas salas de aula.

Ao longo do caminho, realizei algumas especializações na área docente, entre as quais, uma Pós-Graduação Lato Sensu em “Leitura e Produção de Texto”, em 2010, outra em “Docência Virtual e presencial no Ensino Superior”, em 2013, na Universidade Católica de Brasília (UCB). A última foi bem mais específica e a especialização com que mais me identifiquei, que foi a “Especialização em Ensino de Português como L2 para surdos” promovida pela UnB, em 2014. Esse curso foi muito significativo em minha trajetória, visto ter me dado a consciência do que vem a ser o ensino bilíngue de surdos, sob uma perspectiva científica da linguagem, sobre as teorias voltadas ao ensino de português para surdos, considerando as especificidades e necessidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, tema para o qual quero me dedicar daqui para frente.

No mesmo ano, fui convocada no Concurso de Magistério Público, para o cargo de professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em um cargo específico de Professor de Libras. Desde então, sou atuante em Sala de Recursos

Específica para estudantes surdos e com deficiência auditiva, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) — área de Libras. Esse é o espaço que me realiza e me motiva a buscar cada vez mais conhecimentos para um ensino eficaz, significativo e que faça a diferença na vida dos estudantes surdos.

Durante a atuação como professora do AEE, pude perceber que os estudantes surdos matriculados na rede regular de ensino, bem como as famílias, os docentes, a gestão e toda a comunidade escolar necessitam de melhores encaminhamentos e de mais informações, assim como mais bem qualificadas, no que tange a todos os aspectos sobre o modo de viver dos surdos, sua cultura, identidades e sua língua. Como me entristece ver estudantes surdos procrastinados, deixados de lado em projetos, em ações e trabalhos escolares, excluídos de participação ativa. Percebe-se a dificuldade e, às vezes, até o desinteresse dos profissionais em relação à construção de materiais didáticos específicos para o ensino, em relação à falta de comunicação com os estudantes e, principalmente, em relação ao entendimento de como aprendem e interagem. Tenho observado que, no decorrer da vida acadêmica, muitos surdos apresentam defasagem na escrita por falta de uma metodologia adequada de ensino em português; ficam desestimulados, especialmente pelo fato de não conseguirem se comunicar por meio da escrita na língua na qual estão inseridos cotidianamente.

Para minha surpresa, em 2020, fui convidada para participar do “Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional para o ensino de Português para Surdos”, vinculado à Universidade de Brasília, com o intuito de contribuir com a elaboração da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior”. Essa proposta, em seguida, foi publicada pelo MEC, em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS / MEC). Trabalhamos pelo período de cinco meses, no qual tínhamos o grande desafio de cumprir as tarefas de estudos, elaboração, análise e apresentação dessa proposta. Fazendo parte da equipe, junto aos vinte e cinco pesquisadores participantes da construção dessa proposta, executamos a tarefa com base em nossas experiências na área, com grande dedicação e desprendimento. Posteriormente, ministrei, com grande satisfação, um módulo do Curso de Aperfeiçoamento para Professores da Educação Básica: Práticas para o Ensino de Português Escrito como segunda língua para Surdos, coordenado pela Professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, promovido pelo Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP/UnB), também em parceria com a DIPEBS/MEC, com verba do PARFOR.

Com tantas realizações e com o anseio de poder melhorar ainda mais minha atuação profissional, em 2022, um amigo, colega de trabalho, que atua na mesma SRE S/DA que eu,

me incentivou a participar do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Impulsionada pela busca de aperfeiçoamento na área da Educação de Surdos e em contribuir de alguma forma para sua melhoria, decidi participar do processo seletivo, no qual logrei a feliz aprovação. Foi assim que iniciei o Mestrado no primeiro semestre de 2023, com a oportunidade de ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Meu objetivo no programa é buscar entender o uso de recursos visuais, especificamente do recurso Mapa Conceitual, nas aulas de PSLS. Para esse intento, precisei entender e identificar as significativas falas dos professores que lecionam nesse contexto. A pesquisa teve como participantes os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Com tudo isso, faço parte também de um grupo de estudo que me ajuda muito em reflexões extremamente importantes: o Grupo de Estudos e Pesquisa Inclusão Social (GEPIS).

E aqui estou, hoje, casada, com três filhos maravilhosos, que desde pequenos acompanham o esforço, o suor, o trabalho e a dedicação; são momentos em que me distancio deles para estudar, ler e registrar minha pesquisa, mas que passam a ser exemplos para que também se esforcem na construção de um mundo melhor. Que essa pesquisa cumpra um valor social, além do profissional, de forma que seu resultado possa alcançar a leitura daqueles que buscam por conhecimento e por uma sociedade que reflita, valorize e busque o respeito e a empatia pelo outro, assim como a inclusão social, educacional, linguística, em síntese, humana, de forma a se promover a equidade.

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação das leis que evidenciam direitos e garantias de espaços sociais aos sujeitos surdos do Brasil, os contextos em que esses mesmos surdos assumem o protagonismo de seu desenvolvimento e participação social começaram a ser evidenciados e discutidos progressivamente. Observando o cenário atual, especificamente, da educação de surdos no nosso país, percebe-se que questões sobre o ensino de Português como segunda língua para surdos (PSLS)¹, sobre a metodologia visual e sobre os aspectos educacionais e linguísticos estão cada vez mais sendo estudadas. Porém, ainda há muito a se fazer: novas reflexões, novas propostas de materiais e atividades, novas estratégias e metodologias, novos letramentos, novas formas de avaliar a escrita, entre outros, fazem-se necessários.

Para isso, a pesquisa apresenta a perspectiva dos professores bilíngues no uso dos Mapas Conceituais em uma abordagem de multiletramentos (Rojo; Moura, 2012) e o aponta como um recurso que designa um caminho compatível com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Tais considerações retratam um ensino que considera as múltiplas linguagens como suporte na aprendizagem de outra língua. Defendemos a proposição de que é possível uma melhor apropriação da LP por meio da interação textual (a nível de recepção e de produção) por meio de recursos multimodais presentes nesses textos. Com base nisso, podemos perceber as nuances e especificidades linguísticas dos surdos e, assim, teremos a possibilidade de desenvolver um ensino eficaz, que seja pautado nessas especificidades e necessidades linguísticas desses estudantes.

Para uma atuação pedagógica que considere a diversidade e individualidade dos estudantes, ao lado de suas especificidades, é necessário que se proporcione um ensino de mais qualidade para todos, com destaque aos estudantes surdos. A inovação deve incidir sobre as atividades pedagógicas para garantir o ensino em uma perspectiva bilíngue, visual e inclusiva. Ela acontece a partir de práticas e procedimentos que possibilitam o êxito na escolarização desses estudantes, por meio de ideias organizadas em estruturas de Mapas Conceituais na sala de aula, os quais foram compilados em formato de recurso educacional produzido durante o estudo e proposto no final desta pesquisa.

Assim, nossa motivação para a elaboração desta pesquisa perpassa pela insuficiência ou, até, por algumas inadequações de estratégias didáticas visuais aplicadas no ensino

¹ Termo utilizado por vários autores e pesquisadores da área, inclusive no documento publicado pelo MEC, em 2021, intitulado “Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior”, no qual a sigla é citada.

bilíngue, ensino que considera a Língua de Sinais Brasileira (LSB ou LIBRAS)² como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (LP) sua segunda língua (L2), na modalidade escrita. Isso acontece devido, em partes, por falta de conhecimento dos professores da área. Ambas as línguas devem promover transformações no espaço escolar, ou seja, é preciso que sejam espaços de respeito linguístico, trocas de experiências, aprendizagens significativas e vivências inclusivas, o que, por si só, representam grandes desafios.

Grande parte dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos (PAEBS), definido na Lei 14.191/2021 (estudantes surdos³, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas) apresenta especificidades na leitura e escrita do português, afetando suas relações e sua participação ativa em uma sociedade letrada.

Diante desse dado, pensar no ensino de PSLS, hoje, é para muitos professores, senão todos, uma tarefa árdua, visto que a ausência de um ensino qualificado, conforme mostram os resultados, traz um histórico de grande defasagem na formação desses indivíduos. Essa afirmativa é observada no dia a dia de diversos professores que vivenciam, em sua prática pedagógica, uma metodologia inadequada. Os materiais didáticos são insuficientes e as estratégias empregadas no ensino de PSLS contrastam com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Pesquisas, congressos, estudos e grupos de trabalho para elaboração de estratégias e materiais para o ensino de PSLS vêm sendo promovidos, timidamente, nos espaços acadêmicos, de modo a se tornarem motivadores de mudanças no processo de ensino e de aprendizagem. Estudos sobre o uso de materiais didáticos visuais, entre os quais, os Mapas Conceituais, tendem a abordar os temas de forma específica em áreas determinadas do conhecimento. De maneira geral, explicitam contextos de uso de disciplinas pontuais, contudo, não são muito conhecidos e utilizados na educação de surdos.

Em uma concepção na qual a ação pedagógica dos professores deve promover o diálogo, a conversa, a expressão e a interação entre os estudantes no ensino de PSLS, esta pesquisa busca refletir aspectos importantes para o uso de uma estratégia pouco difundida, mas que pode ser um recurso didático muito eficaz, que são os Mapas Conceituais. Esses são

² Ao longo da escrita, abordaremos as siglas LSB e LIBRAS como Língua de Sinais Brasileira.

³ Utilizamos o termo “surdos” conforme definido no artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, o qual diz que a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando-se principalmente pelo uso da Língua de Sinais Brasileira (LSB). O termo “com deficiência auditiva”, por sua vez, normalmente define aqueles que possuem algum grau de perda auditiva, mas não necessariamente se identificam como surdos ou utilizam a LSB; muitas vezes, são falantes da língua oral e podem buscar reabilitação auditiva, com o uso de aparelhos auditivos ou implante coclear.

“instrumentos que levam a profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender, e contribuem com a percepção e apreensão de novos conceitos pelos estudantes surdos” (Malaquias, 2016).

Ademais, em virtude dos aspectos mencionados, precisamos refletir: os professores bilíngues⁴ têm conhecimento de estratégias visuais eficazes no processo de ensino de PSLS? Eles conhecem, especificamente, os Mapas Conceituais? Como os Mapas Conceituais podem ser utilizados como estratégias no ensino PSLS por professores que atuam em contextos educacionais bilíngues?

Imbuídos desses questionamentos, acreditamos na importância da aprendizagem significativa do português, por estudantes surdos, para a elaboração de conhecimentos linguísticos por meio desses mapas. Eles serão utilizados como foco desta pesquisa, ou seja, entende-se que utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem possibilita, aos estudantes, a compreensão de variadas formas de comunicação no cotidiano e de práticas sociais circulantes. Além disso, possibilita, ainda, entender os distintos modos de usá-los. Desse modo, estarão capacitados a viver e a experimentar as práticas de leitura e produção de textos diversificados, ampliando vivências e interações.

A partir desses apontamentos, definiu-se o objetivo geral e específicos conforme descritos abaixo:

Objetivo Geral

Analisar a percepção dos professores bilíngues de estudantes surdos sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos.

Objetivos Específicos

a) Conhecer os aspectos sociodemográficos dos professores que atuam no ensino de PSLS;

b) Mapear as práticas pedagógicas de professores de PSLS, no Ensino Fundamental – anos finais, para a identificação das principais estratégias didáticas visuais, utilizadas especificamente o uso dos Mapas Conceituais;

⁴ Professores bilíngues são professores habilitados para atuar com os estudantes surdos, ou seja, são os profissionais que possuem aptidões nas duas línguas envolvidas no processo de aprendizagem dos estudantes surdos, a LSB e a LP. Ele deve conhecer fluentemente as duas línguas, respeitar e considerar as diferenças de cada uma em sua prática pedagógica. O professor bilíngue deve adaptar o currículo escolar em uma perspectiva visuoespacial garantindo o acesso dos conteúdos escolares por todos e usar a LS, pois ela é o instrumento de comunicação do estudante surdo (Fernandes, 2015).

c) Elaborar recurso educacional em forma de *E-book*, para docentes de estudantes surdos, contendo um Guia Orientador com pressupostos para elaboração de atividades baseadas na criação de Mapas Conceituais como estratégia didática visual e multiletrada.

Esta pesquisa segue organizada em cinco seções. A primeira seção traz reflexões sobre as bases conceituais e legais da Educação Bilíngue e suas implicações (Quadros *et al.*, 2021; Pereira, 2024). Logo após, discutem-se os multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Bizello *et al.*, 2020), a iniciar por seu conceito, para, depois, relacioná-lo ao ensino de PSLS e, então, refletir sobre as questões que perpassam o contexto atual globalizado e sobre tantas fontes de recepção e produção diferentes no nosso dia a dia. Na sequência, aborda-se a visualidade (Fernandes, 2024; Gomes-Sousa, 2018) necessária aos métodos de ensino, de modo a analisar como a visualidade pode contribuir com a prática pedagógica.

A segunda seção aponta os Mapas Conceituais como estratégia didática visual, a teoria que sustenta a aprendizagem significativa, a estrutura de elaboração dos Mapas Conceituais, bem como as diretrizes de produção de materiais didáticos no ensino de PSLS. Utiliza-se como referência autores como Moreira (1999, 2006) e Costa Júnior *et al.* (2023).

A terceira seção traz o percurso metodológico (Mattar; Ramos, 2021), sua caracterização e contextualização, os instrumentos e o procedimento de coletas de dados. É trazido também o procedimento de análise de dados segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e, por fim, os procedimentos éticos que embasam toda a pesquisa.

A quarta seção apresenta os resultados e discussões das características sociodemográficas e entrevistas com os professores participantes, divididas em aspectos sobre a prática pedagógica no contexto bilíngue e aspectos conceituais na perspectiva visual. Todas são analisadas em contraponto às abordagens teóricas que embasaram a pesquisa.

Na quinta seção, apresenta-se como foi a elaboração do recurso educacional, seu objetivo, a abordagem de *design* educacional utilizada, o planejamento, as etapas e os recursos necessários para sua produção.

Ao final, trazemos as considerações finais com as reflexões de um estudo detalhado, específico e necessário, que poderá nos aproximar de uma ação pedagógica mais adequada no ensino de PSLS.

Assim, esta pesquisa pretende contribuir para o entendimento de que os Mapas Conceituais são representações do movimento de aprendizagem dos estudantes e possibilitam uma visão aproximada do seu conhecimento prévio, ponto de partida para a aprendizagem significativa. Por fim, entende-se que a proposta apresentada utilizada beneficia também os

estudantes não-surdos. Com vistas a não adequar ou ajustar materiais, mas, sim, desde sua origem de criação, garantir a participação e aprendizagem de todos, otimiza-se e se enriquecem as práticas inclusivas e pedagógicas dos professores.

Por fim, entende-se que o atual estudo possui relevância científica, visto que, apesar de poucas pesquisas em relação ao tema em estudo — o qual, não se esgota em si mesmo, mas fomenta e incentiva outros estudos que dizem respeito às contribuições para a transformação no ensino de PSLS —, auxilia pedagogicamente os profissionais da educação, inseridos no contexto da educação dos surdos. A proposta, ainda, possui relevância social e cultural, pois, ao somarem ideias e experiências, os surdos poderão ter uma educação de qualidade, que lhes cabe, por direito. Assim, tornar-se-ão capazes de participar de práticas sociais que envolvem principalmente a expressão escrita. A pesquisa, cujo foco está no uso dessa estratégia, na prática dos professores, e não na prática de forma genérica, terá como suporte e continuidade — de um trabalho equivalente no que se refere às reflexões iniciadas pela pesquisadora — em seus estudos a nível de especialização, quando tratou da introdução de Mapas Conceituais no ensino de surdos e o desenvolvimento da competência lexical (Malaquias, 2016). Concretiza-se, dessa forma, a consonância entre as linhas de pesquisa escolhidas para tal estudo: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

SEÇÃO 1- O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: APORTES TEÓRICOS E PRÁTICOS

Entender o contexto do ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS) requer refletir sobre perspectivas linguísticas, sociais, culturais, legais, teóricas e educacionais. Grande parte dos estudantes surdos estão imersos em um contexto linguístico, habitualmente oralista e de um mundo letrado, cujas informações são registradas por palavras expressas de forma oral ou de forma escrita que, muitas vezes, não fazem sentido ao seu modo de pensar. Sabe-se que os surdos possuem uma forma de ver e interagir no mundo por meio de uma língua que é visuo-espacial⁵ e indispensável à sua interação social, a sua L1, a LSB. Há pontos importantes de reflexão: como podemos tornar acessível aos surdos essa outra língua, a LP, oral-auditiva, que tem escrita e estrutura diferente de sua L1? Como conseguir, por meio de conhecimentos teóricos, conceituais e práticos, fazer com que os surdos possam aprender e possam alcançar a interação escrita por meio da LP?

Trataremos, nesta seção, sobre abordagens significativas no entendimento dessas realidades referentes ao ensino de PSLS.

1.1 Português como segunda língua para surdos- bases conceituais e legais

O ensino de PSLS é uma área de estudo bastante específica e é parte essencial na educação de surdos. Contudo, as abordagens teóricas necessárias para iniciar a imersão nesse campo, e as quais serão abordadas neste estudo, concentram-se em dois pontos principais: Educação Bilíngue e Políticas educacionais e linguísticas para este contexto.

Sobre o primeiro aspecto na abordagem de PSLS, que é entender sobre a *Educação Bilíngue de Surdos*, enfatizamos que os surdos, apesar de terem sua especificidade na forma de se expressar, vivem em um mundo rodeado de informações orais e escritas. Imersos em uma relação entre línguas de modalidades diferentes para dialogar, trocar e mediar ações, os surdos precisam transitar nesses contextos (sinalizados, orais, escritos), ou seja, pensando em interação e comunicação, eles são ou deveriam ser, *a priori*, bilíngues.

A LSB é fundamental para a identidade e a interação dos surdos, o que permite a comunicação e a troca de significados entre eles. O encontro entre surdos (entre pares) facilita

⁵ Segundo Quadros et al. (2023, p. 176) “As Línguas de Sinais, como línguas visuoespaciais, marcam na modalidade seu grande diferencial das línguas orais, pois lidam com a informação linguística recebida pelos olhos (visão) e produzida pelas mãos (corpo), enquanto as línguas orais lidam com a informação linguística recebida pela orelha (audição) e produzida pela boca (som)”.

a compreensão mútua e a construção de significados compartilhados, o que faz refletir aspectos culturais e políticos específicos. Portanto, a língua comum entre eles ajuda na conexão e entendimento.

De fato, não se pode dissociar a educação de surdos e o aspecto bilíngue de sua essência pedagógica. A Educação Bilíngue de surdos tem seguido no meio educacional, na comunidade surda e entre especialistas da área, como um caminho importante na educação dos surdos. As portas começam a se abrir para essa nova perspectiva, todavia, para muitas pessoas, ainda representa uma realidade desconhecida. Segundo Stumpf (2009, p. 427),

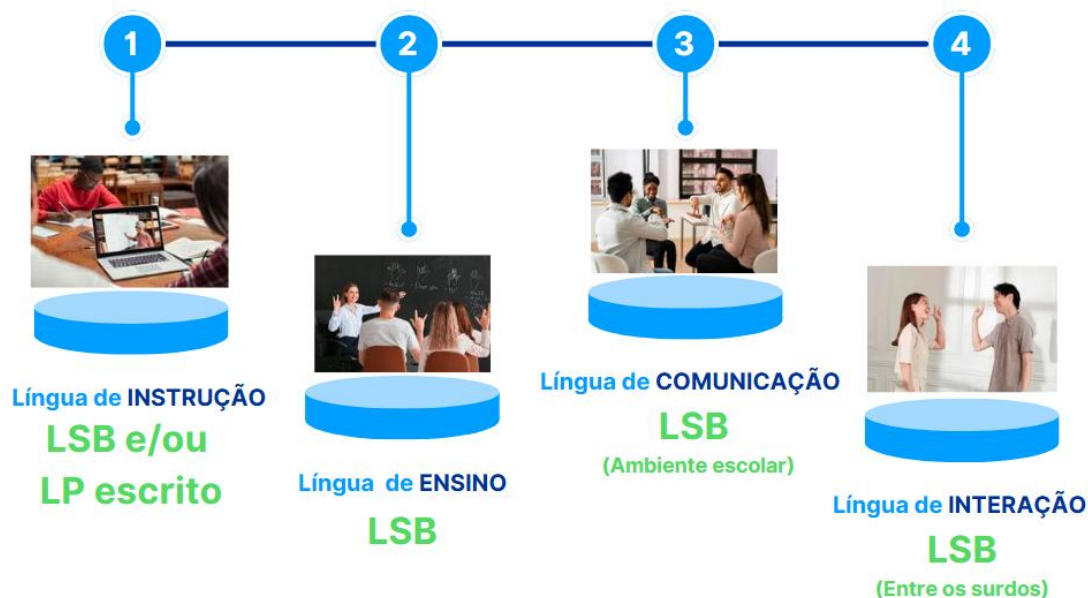
A Educação Bilíngue é vista não apenas como necessidade para os alunos surdos, mas sim como um direito, tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônio da humanidade [...].

A perspectiva bilíngue deverá ter como base uma prática pedagógica que envolve o uso da L1 dos surdos, a LSB, a qual será utilizada como meio de ensino, instrução, comunicação, interação e acesso conceitual da LP, sua L2. A LSB, de acordo com algumas pesquisas, pode influenciar positivamente no desenvolvimento da escrita do português (Pereira, 2024). Conforme Nascimento (2021, p. 38), podemos entender o papel de cada língua nesse processo como:

- Língua de instrução: é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais ou em português escrito.
- Língua de ensino: é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes.
- Língua de comunicação: é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta. Relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor.
- Língua de interação: é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si.

Assim, a LS é língua de instrução, ensino, comunicação e interação, enquanto a LP é língua de instrução — material impresso. É fundamental que a LSB e a LP estejam envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes de forma visual, contextualizada e especificada, conforme a figura abaixo:

Figura 1 — Papel das línguas (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa) no processo de ensino de PSLS



Fonte: Elaborado pela autora

Constatamos, assim, que a LSB perpassa todos esses processos. Logo, enfatizamos a importância de distinguirmos os papéis que cada língua tem na aprendizagem dos estudantes surdos, para, então, fazermos o melhor uso delas nas estratégias pedagógicas e momentos educativos que serão proporcionados no ambiente escolar. É necessário, ainda, entender que a relação com a língua portuguesa, pelos surdos, acontece de forma bastante específica, pois, além de não ser sua L1, é uma língua em uma segunda modalidade, pois não é *visual-espacial* (sinalizada), mas que parte do *oral-auditivo* para uma forma gráfico-visual (Quadros *et al.*, 2021). Conforme a mesma autora, o ensino da língua portuguesa precisa seguir uma metodologia de ensino que a considere como de segunda língua, mas também como de segunda modalidade, ou seja, de modalidade visuoespacial, e não oral-auditiva, como é a LP.

Ademais, a relação com a língua de sinais parte do pressuposto de que a Educação Bilíngue é pautada no direito de adquirir/aprender a LSB. Isto é, auxilia-se não só a aquisição da sua segunda língua, a língua portuguesa, mas também se permite a vivência na sociedade. Assim, para reforçar essa relação, Pereira (2024, p. 43) aponta que,

A proficiência na língua de sinais é [...] um forte preditor da habilidade de leitura [...]. A seu ver, quanto mais forte for a L1 dos aprendizes, mais habilitados estão a usar o conhecimento de mundo e o conhecimento estratégico para extrair significados do texto e aprender vocabulário e gramática a partir do contexto.

Segundo Quadros *et al.* (2021), o ensino do português, sob essa abordagem, baseia-se na transição dos significados para a forma escrita. Esses significados envolvem necessariamente a LSB. Entender o que está escrito é essencial para captar os sentidos em uma L2, que será acessada exclusivamente pelo canal visual. Os surdos não escutam o português, mas podem ver a escrita dessa língua em vários contextos de prática linguística.

Além disso, pensar na educação de surdos é também pensar em incluir os indivíduos surdos em todos os ambientes de práticas sociais, a começar pela escola. Ou seja, é pensar em uma perspectiva inclusiva na qual se almeja uma educação para todos, inclusive nos aspectos que envolvem direitos linguísticos.

Nessa perspectiva, as línguas envolvidas (LP e a LSB) no processo possuem funções sociais diferentes e ocupam papéis e espaços de uso que se justificam a partir da demanda de uma comunidade linguística legítima: a comunidade surda. Indiscutivelmente, ambas as línguas devem ser valorizadas e reconhecidas para a construção de um ambiente educacional que respeite e promova a diversidade linguística.

Assim, em uma proposta educacional bilíngue, a partir da consciência de que os envolvidos (os surdos) devem ser bilíngues, é fundamental o uso da LSB para a aquisição da Língua portuguesa como segunda língua, tanto para facilitar a compreensão e para que a informação conceitual alcance esses indivíduos, quanto para que eles se apropriem de um entendimento textual significativo e claro, o qual, além disso, respeita sua identidade linguística. Ademais, Pereira (2014), em suas pesquisas, pontua outras questões de abordagem bilíngue para a prática pedagógica de professores de português como L2 para surdos:

Quadro 1 — Aspectos importantes de como deve ser o ensino de PSLS

● Promover o ensino mediado pela Língua de Sinais Brasileira.
● Promover o conhecimento de mundo e de língua, adquiridos pela língua de sinais para servir de base para o aprendizado da Língua Portuguesa. Isso destaca a importância da LSB na formação do conhecimento linguístico e na construção de significados, o que é crucial para a produção escrita em português.
● Promover explicações dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua de Sinais Brasileira e a Língua portuguesa sejam elucidadas (tradução e comparação linguística).
● Possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais para assim incentivar a construção de um vocabulário mais amplo e

para a familiarização com esses diferentes gêneros textuais.
• Considerar a aprendizagem como um processo interativo entre professores, alunos e textos, onde o texto é um lugar de construção e diálogo.
• Apresentar atividades que promovem a interação com adultos surdos e ouvintes (por meio escrito ou sinalizado). Essa abordagem dialógica permite que os alunos adquiram a língua portuguesa de forma mais natural e contextualizada.
• Focar na produção de textos (com produções coletivas, produções criativas etc.), em vez de apenas palavras e frases, estimular os alunos a desenvolverem habilidades de escrita mais complexas. A prática de trabalhar com textos desde o início do processo escolar contribui para que os alunos se tornem mais proficientes na produção escrita em língua portuguesa.

Fonte: Pereira (2014), adaptado pela autora

O segundo aspecto na abordagem de ensino de PSLS envolve as Políticas Educacionais e Linguísticas para esse contexto. Elas não podem somente focar no compartilhamento de um espaço educacional, no qual convivem surdos e ouvintes; precisam de antemão pensar em um projeto político pedagógico que organize esse espaço com a presença de professores surdos e professores bilíngues. Espaço em que os surdos podem se desenvolver, participar e permanecer de acordo com as possibilidades de aprendizagem que lhe são oferecidas, sem, necessariamente, fazer referência ao espaço de perspectiva inclusiva — a qual possui classes constituídas por estudantes ouvintes e Surdos/Deficiência auditiva, caracterizada pela presença do professor intérprete educacional, bem como do professor regente; sendo ensinada a LP como L2 normalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) — ou à escola bilíngue — que é a unidade escolar regular, especializada e específica, em que a LSB se constitui como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa escrita (LP), como segunda Língua (L2), na oferta de Educação Básica (Educação Infantil, inclusive o Programa de Educação Linguística Precoce, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e na Modalidade da EJA (Brasília, 2024).

Os surdos brasileiros têm direito à Educação Bilíngue, enquanto grupo social e linguístico, e não enquanto somente indivíduos. Quadros (2008a, p. 15) explica que,

Os direitos linguísticos estão sendo vistos não enquanto direitos individuais, relacionados com a capacidade. O direito linguístico individual traduz-se na garantia da aquisição da linguagem por meio da língua de sinais. Por outro lado, o direito linguístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força e os desdobramentos das práticas linguísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades linguísticas. [...] Assim, a língua ocupa outro espaço na sociedade –

um espaço de um grupo social e linguístico, precisando ser representado nos diferentes espaços sociais, independentemente de territórios –, mas atrelada às comunidades linguísticas.

Atualmente, o protagonismo do estudante inserido na Educação Bilíngue de Surdos, perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa foi modificada, em seu Art. 3º, pela Lei nº 14.191, sancionada em agosto de 2021 e que dispõe sobre uma nova modalidade de ensino: a modalidade de Educação Bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Essa mudança é uma grande vitória para a os surdos brasileiros, porque assegura a oferta da Educação Bilíngue aos estudantes surdos, desde a educação infantil e se estende ao longo da vida acadêmica. Além disso, torna-se um avanço histórico e de respeito às suas especificidades, quando, em seu inciso XIV, determina (Brasil, 2021) sobre “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva”.

Considerando a importância de tal documento, encontramos também nele, o incentivo à produção de material didático bilíngue, à formação de professores e aos currículos de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e de português como segunda língua. Isso em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de surdos. Outro avanço importante, que está garantido no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é o fato que passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 78-A (Brasil, 2021):

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Esses direitos são fundamentais para garantir que os surdos tenham acesso a uma educação que respeite suas especificidades linguísticas. Contudo, mesmo que existam políticas que legitimam a Educação Bilíngue, a implementação efetiva dessas políticas nas escolas ainda é um desafio. Isso requer planejamento linguístico e pedagógico adequado.

Em resumo, o ensino de português como L2 em uma perspectiva bilíngue é necessário e envolve perspectivas que ultrapassam questões linguística (foco principal das discussões). Elas perpassam o social, cultural e também o político, no qual devem considerar um processo

de aprendizado em andamento, com alguns avanços significativos, sim, mas também com desafios que precisam ser abordados nos contextos das escolas que atendem esses estudantes, com foco no redesenhar seus espaços e nas práticas para acomodar a diversidade linguística e desenvolver habilidades de compreensão e produção em uma segunda língua de modalidade escrita. Além, claro, de ser um processo no qual resulta em ganhos cognitivos, linguísticos e comunicativos significativos.

1.2 Os Multiletramentos no ensino de Português como segunda língua para surdos

Para além de entender aspectos da Educação Bilíngue (e suas bases voltadas não apenas a uma educação que respeita duas línguas, mas sim, que envolve novas formas de pensar o ensino) passamos agora para o campo teórico e conceitual com foco nos multiletramentos com um viés conectado à educação de surdos. Isso porque ele pode contribuir positivamente em práticas cada vez mais voltadas às especificidades linguísticas destes estudantes.

Entendemos que as relações sociais atuais exigem cada vez mais, dos indivíduos, o uso das competências do “ler” e “escrever” nas diferentes atividades do dia a dia, tanto na produção de algum discurso quanto na recepção das informações. Chamamos isso basicamente de práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita, ou seja, letramento.

Concordamos com Fernandes (2024) sobre o fato de que, no caso das crianças surdas brasileiras, a LSB será o meio de interação verbal que constitui processos de (multi) letramentos, potencializando os sentidos do aprendizado da LP na modalidade escrita. Ou seja, o letramento escrito em LP sempre vai depender de como a criança entende o sentido na sua própria língua. Isso porque, no chamado letramento bilíngue (termo proposto por Fernandes), devemos garantir que essas crianças tenham os direitos linguísticos respeitados desde a infância em um processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em igualdade de oportunidades e condições como as demais crianças ouvintes (a fim de estimular, desde o nascimento, a comunicação em LS, bem como toda interação na sua L1).

Uma vez que compreendemos que o ensino de PSLS deve ser embasado em seu modo de interagir por meio de sua língua, devemos nos pautar em processos de letramentos que extrapolam a sala de aula, levando em consideração o contexto dos estudantes. Assim, em um mundo cada vez mais diversificado e global, surge a necessidade de desenvolvermos capacidades e práticas de compreensão de muitas linguagens. Todos somos expostos a essas

muitas linguagens, porém, para os surdos em processo de aquisição de uma segunda língua, essas capacidades se tornam fortes facilitadores e potenciais de desenvolvimento linguístico.

O ensino da LP para surdos deve considerar essas competências (ler e escrever) e a partir delas programar e embasar todas as ações da escola. A habilidade de compreender e utilizar diferentes linguagens é essencial para entender o contexto em que vivemos. Assim, a escola tem o papel de promover o contato com essa variedade de práticas sociais de linguagem, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interagir em um mundo globalizado, com diferentes pontos de vista e cada vez mais influenciado, inclusive, por recursos tecnológicos. Mas como contemplar, adquirir, interagir, melhorar e produzir na perspectiva dessas multimodalidades de textos e de informações?

Rojo e Moura (2012) explicam que, em 1996, foi cunhado o termo “Pedagogia dos multiletramentos”, pelo Grupo de Nova Londres⁶ (GNL). Isso aconteceu após um colóquio no qual expuseram a necessidade de a escola promover os “novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente - devido às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado [...]”. Após esse evento ,foi publicado um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”). Além disso, o grupo também destacava para o contexto de imersão da juventude, naquela época, em relações mediadas por novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação que resultavam em novos letramentos, porém de caráter multimodal ou multissemiótico.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13),

Diferente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Corroboramos a autora Rojo sobre a multiplicidade de culturas em uma sala de aula, que aqui não se trata de uma visão centralizada de cultura(s), pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto, cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, mas,

⁶ GNL, grupo de pesquisadores sobre letramentos que se reuniram em Nova Londres, em Connecticut (EUA), para uma semana de discussões sobre o assunto.

sim, no sentido de sociedades de híbridos (Rojo; Moura, 2012). Ou seja, partimos de um trabalho que considera *culturas de referência* dos estudantes (popular, local, de massa) e que implica a imersão em letramentos críticos que requerem análises, critérios, conceitos e metalinguagem. Para ficar mais claro, seguimos com alguns dos importantes questionamentos feitos pelo GNL, em anos atrás (Rojo; Moura, 2012, p. 12):

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?

Assim, no que se refere à multiplicidade de culturas, destacamos a contemporaneidade em que vivemos e aquilo que vemos ao nosso redor: as produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos.

Embora os autores não tenham direcionado essa questão ao ensino de PSLS, entendemos que essa perspectiva pode contemplar adequadamente todo o processo de ensino para os surdos. Ora, qual a educação apropriada para os surdos que têm a LP como sua L2? Os surdos também são expostos a textos compostos de muitas linguagens, assim, eles precisam ser preparados para desenvolverem a capacidade de compreendê-los e produzi-los com sentido. O grande desafio é fazer isso em sua L2 e em uma modalidade diferente da sua L1. Constatamos, pois, que há uma complexidade quando se fala em práticas que envolvem a educação com foco em uma segunda língua e de modalidade diferente.

Contudo, o conceito de multiletramento como a integração de múltiplas linguagens, semioses e mídias na criação de significado em textos multimodais contemporâneos (Rojo, 2013), constitui na promoção de práticas de leitura e escrita⁷ que devem refletir a diversidade dentro e fora da sala de aula. O que pode sanar significativamente as dificuldades metodológicas dos professores.

Desse modo, a leitura de textos somente escritos não é o suficiente, portanto, devem ser consideradas outras formas de linguagens que acompanhem o surgimento de novos gêneros discursivos e meios tecnológicos. Conforme Bizello *et al.* (2020, p. 141),

Não se pode mais tratar apenas de letramento do texto impresso. Isso significa que o professor e a escola devem oportunizar o acesso dos alunos a outros textos. Aliás, a televisão e a internet, por exemplo, fornecem material para a leitura crítica, para a análise das questões ideológicas, isto é, para o letramento crítico. Assim, os

⁷ A autora considera ainda a prática da oralidade, que, no caso da educação de surdos, não nos cabe mencionar.

discursos midiáticos presentes nos variados meios de comunicação podem servir de objeto de estudo nas aulas de língua também. Certamente, tanto a demanda de multiletramento quanto a de acesso a textos multimodais pressionarão a escola a vincular o estudo da língua ao contexto social. E essa pressão problematizará as práticas pedagógicas que não costumam considerar as questões sociais, psicológicas, culturais e ideológicas que permeiam a comunicação. Assim, as propostas de letramento devem provocar forte impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o multiletramento, para além da promoção de informação e comunicação por meio da televisão e da internet, torna-se uma grande e efetiva abordagem para integrar o desenvolvimento dos estudantes surdos em LP. A proposta didático-prática-metodológica adequada para essas relações de experiências visuais e multimodais tem que estar muito clara aos envolvidos no processo educacional. Dentro de um contexto de uso da LP, os surdos precisam de novas maneiras e práticas variadas de letramento. Além disso, é preciso que se promova a abertura para práticas de inclusão, onde a escola seja de fato para todos. Assim, a teoria do multiletramento corrobora as reflexões quanto aos aspectos que envolvem múltiplas formas de ser e interagir, bem como sobre múltiplas semioses dos textos, como, por exemplo, o uso de mídias, gêneros e linguagens (modos de linguagens que os surdos utilizam e que podem se tornar grandes aliados em sua aprendizagem). Dessa forma, serão dados destaque mais crítico, pluralista, ético e democrático dos textos e discursos na nossa sociedade (Rojo; Moura, 2012).

Em concordância ao que Gomes-Sousa (2018) defende, precisamos buscar uma pedagogia para esses multiletramentos, tal como o uso de outras linguagens, a fim de que sejam enfatizadas ações pedagógicas específicas que valorizem todas as formas de linguagem. Assim, transformar-se-á o aprendiz em um ser crítico e ativo em suas relações sociais, e não um simples reprodutor de conhecimento.

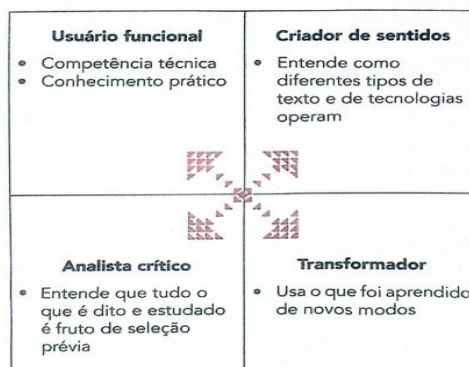
Contudo, torna-se interessante pensar em multiletramentos no processo de aquisição do LP pelos surdos, também pelo fato de o processo de aquisição linguística necessário nesse caso ser estritamente visual, condição que é facilitada pelos múltiplos modos (linguagem verbal na modalidade escrita ou sinalizada; diagramação, de como é distribuída as informações; nas imagens estáticas, nos textos em vídeos, legendados ou sinalizados; entre outros) de exposição e produção de sentidos. Além disso, não podemos esquecer que todas essas práticas exigem capacidades de compreensão de cada um desses multiletramentos, e só assim terão significado.

Sobre esse assunto, o artigo de Silva (2020), descreve as contribuições da multimodalidade para a aquisição de segunda língua, na modalidade escrita para estudantes surdos, e constata que os recursos imagéticos são ferramentas que contribuem positivamente

no processo de aquisição de L2 por esses estudantes. Isso porque amplia suas capacidades cognitivas, favorecendo a leitura e escrita de textos verbais e multissemióticos.

Mas o que esperar dos estudantes surdos na promoção de uma educação multiletrada? Com uma descrição mais visual, trazemos as quatro características que um estudante precisa desenvolver na perspectiva dos multiletramentos, segundo o GNL:

Figura 2 — Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29)

Trata-se de formar falantes/sinalizantes funcionais que apresentem competência técnica e prática no uso das ferramentas, textos, e práticas letradas necessárias. Contudo, além disso, eles precisam se tornar criadores de sentido, isto é, serem analistas críticos capazes de transformarem discursos, significações e contextos, seja no momento de recepção ou no momento da produção. Ou seja, é preciso que saibam “fazer” com consciência do “para que” e do “para quem”.

Nesse sentido, o trabalho do professor de estudantes surdos perpassa pelas possibilidades práticas de envolvimento dos estudantes para ações voltadas não somente para o uso e produção aleatória de múltiplos materiais, mas de uma prática situada (imersão didática em contextos que fazem parte de sua realidade e gêneros diversos que se relacionam entre si), por meio de uma instrução aberta (análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas). Desse modo, chegar-se-á à análise crítica, ou de uma metalinguagem, a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os conceitos sociais e culturais de circulação e produção, para, então, chegarem à última etapa que é a prática transformadora (Rojo; Moura, 2012).

Pensar nos multiletramentos e no ensino bilíngue nos ajuda a entender que ele pode possibilitar o contato com as práticas letradas e culturais. Daí se dá a necessidade de promovermos distintos letramentos, como o uso de determinados gêneros usuais para os

estudantes surdos (Gomes-Sousa, 2018). Esse fato exige que, na ação pedagógica, deve-se levar em conta os classificadores, as expressões corporais e faciais, as imagens, os vídeos e tudo o que pode contribuir para pensar além de textos escritos e/sinalizados. Assim, os estudantes terão acesso a múltiplos sentidos e contextos.

E o uso de Mapas Conceituais nessa perspectiva? Por ora, partimos do pressuposto de que a pedagogia dos multiletramentos considera as práticas também inseridas progressivamente, bem como práticas que utilizam as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs). Entretanto, nossa proposta de uso de Mapas Conceituais pode ser, também (e não somente), mediada por tecnologias digitais. É importante ressaltar que, como um modo de produzir e receber informação, os Mapas Conceituais abrem a possibilidade de serem desenvolvidos de formas diversas no meio escolar. Ou seja, podemos ter Mapas Conceituais no papel, em cartazes, no computador, por meio de diferentes ferramentas e programas, produzidos com materiais recicláveis, materiais concretos, escritos, sinalizados, em vídeo, fotos, imagens, QR code, inseridos em hipertextos, enfim, apresentando efeitos múltiplos que, em sua essência, aproximarão os estudantes ao conhecimento significativo.

Ademais, acreditamos que a escola precisa dar condições para que o estudante surdo tenha contato com a variedade de práticas sociais de linguagem, a fim de promover não só o desenvolvimento de competências na LSB, mas também de competências na LP. Encontramos, nos multiletramentos, um movimento pedagógico interessante, que pode trazer significativas melhorias no ensino de PLS quando se trata de motivar o pensamento crítico, de compreender e respeitar o jeito de ser de cada indivíduo, de reconhecer os múltiplos modos de acessar e produzir informações e, por fim, de reconhecer as relações e interações entre línguas tão estruturalmente diferentes.

1.3 Por uma abordagem visual nos métodos de ensino

Fato é que, no processo de ensino e aprendizagem dos surdos percebemos, a necessidade de uma prática pedagógica focada nos multiletramentos, a qual é retratada também pela presença de diferentes especificidades em sala de aula. Dizemos isso para desmistificar a relação da presença somente de surdos (sem outras especificações) como público-alvo desse contexto. Contudo, precisamos considerar, inclusive, surdos com Síndrome de Down, surdos com deficiência física, surdos oralizados, implantados, surdos com deficiências associadas, entre outros. Na defesa dessa ideia, devemos compreender que

eles precisam de acessibilidade linguística e respeito ao seu próprio jeito de ser e interagir, em um percurso especificamente visual de aprendizagem.

O objetivo por traz do ensino de uma segunda língua para todos esses indivíduos é fazer com que sejam capazes de participar de várias práticas sociais de leitura e escrita (em ambas as línguas, L1 e L2) nas suas relações diárias, porém, não de forma passiva, mas sim ao serem capazes de intervir criticamente. Saber somente a equivalência de significados entre sinais e palavras não os torna capazes de viver essas práticas.

Concordamos com a pesquisadora Fernandes (2024, p. 53), que utiliza a terminologia do letramento (bilíngue):

para defender a tese de que as pessoas surdas podem aprender a ler e escrever por meio de *processos visuais* que lhes permitirão transitar de uma língua de modalidade visuoespacial (Libras) para um sistema de escrita de modalidade gráfico-visual. [...] destacar as *visualidades* envolvidas na discussão teórico-metodológica do ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua, descartando métodos e processos fônicos nesse percurso de apropriação (grifo nosso).

O *processo de visualidade*, e não de oralidade, será a base de como os estudantes surdos irão aprender as palavras como a unidade mínima da leitura, e não a letra, a sílaba e o som, itens que não fazem sentido na educação dos surdos. Partindo dessa premissa, podemos reforçar as proposições sobre a importância dos multiletramentos e dos percursos visuais no ensino de PSLS na modalidade escrita.

Os aspectos visuais, segundo Gomes-Sousa (2018), implicados nessa percepção dos estudantes surdos fazem com que pensemos em mais formas para atender a essas especificidades. Nesse sentido, a imagem produzida pelas sinalizações e pelas articulações corporais na LS podem representar uma forma de linguagem.

A LS possui a expressão visual do necessário para comunicar o que se quiser, mas, além disso, é possível fazê-lo por outros meios, como ao utilizar imagens, vídeos, desenhos, jogos entre outras formas semióticas⁸ que podem inferir significados. E aqui está a incorporação da multimodalidade dos textos. Sobre essa perspectiva visual e sua importância na aquisição da LP na modalidade escrita pelos surdos, Fernandes (2024) destaca que os surdos aprendem a ler e escrever por meio de processos visuais e não por meio da consciência

⁸ A primeira etapa do processo de literacia dos estudantes surdos envolve o processo de semiotização da leitura e escrita. É um processo no qual os estudantes surdos assimilam imagens, língua de sinais, letras e informações visuais de distintas naturezas, a partir das quais fazem conexões entre significado e significante, associam letras de palavras do português escrito com configurações de mão do alfabeto datilológico, sua combinação a sinais em língua de sinais e a referentes do mundo real. Trata-se de uma assimilação de textos e contextos para a construção de significados (Nascimento, 2021).

fonológica. Assim, a LS ocupa o mesmo papel de base da linguagem que a fala teria para a criança ouvinte na mediação desse processo.

O processo realizado pelos surdos ao lerem uma palavra escrita não será embasado em um conhecimento de som ou de habilidades orais-auditivas, mas pode ser apreendido e fazer sentido visualmente. Por essa razão, concordamos com Fernandes (2024, p. 54) quando propõe que,

Metaforicamente falando, esse processo, ao invés de fonológico, assume uma dimensão “ideogrâmica” no caso de crianças surdas. [...] Sabemos que a escrita chinesa não é alfabética, mas se baseia em um sistema cultural icônico, ou seja, os caracteres representados não se baseiam no som, mas em um sistema pictórico de símbolos visuais (ou radicais) combinados para representar conceitos- uma escrita ideográfica- não baseada nos sons da fala.

Assim podemos entender que o conhecimento da escrita pelos surdos se assemelha (comparativamente) à leitura de um ideograma da escrita chinesa, nos quais as palavras e outros elementos semióticos do texto corresponderiam a ideogramas, em que as unidades gráfico-visuais (ideogramas) correspondem a unidades semânticas (significados). Essa ideia, serve para explicitar o processo de aprendizagem da LP, em um *processo inicial*, de primeiro contato com a escrita. Ou seja, esse seria o ponto de partida para o acesso ao sistema de escrita, pois, segundo a própria autora (Fernandes, 2024, p.53), “tendo a palavra e o texto como base de um processo de interação verbal de descobertas da função social da escrita, por meio da aproximação a gêneros textuais adequados ao repertório de crianças e adolescentes da mesma faixa etária”, esses demandariam operações imagéticas semióticas mediadas, assim, por um percurso visual.

Logo, haveria um percurso visual a ser seguido. A mediação de professores bilíngues e de outros pares sinalizantes promoveria a interação verbal nas práticas de letramento bilíngues dentro da escola para, assim, garantir esse percurso. Contudo, é necessário um cuidado particular ao considerar o risco da mera memorização visual mecânica de palavras. Para isso, é necessário avançar em formas complexas de consciência simbólica, ou seja, o estudante precisa entender a escrita como um sistema de signos verbais, um meio de comunicação e interação humana (Fernandes, 2024). Nessa perspectiva, o conhecimento prévio em LSB do estudante e de outras formas de linguagem não verbal (pistas visuais) poderão possibilitar uma melhor leitura dos textos escritos.

Pereira (2014), em seu artigo “O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos”, evidenciou que, se expostos a textos na língua

portuguesa, interpretados na língua de sinais, os alunos surdos podem atribuir sentido ao que leem e produzir sentido ao que escrevem. Para isso, devem contar com o conhecimento de mundo e de língua portuguesa. Na ampliação do conhecimento de mundo, a língua de sinais tem papel fundamental na medida em que permite a discussão de qualquer assunto em uma língua que é acessível aos alunos. A constituição e ampliação do conhecimento da língua portuguesa vai se dar, prioritariamente, por meio da leitura, uma vez que é pela visão, e não pela audição, que os alunos surdos poderão elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa.

A função discursiva da língua visa proporcionar, aos estudantes, formas para que eles possam produzir muito mais que apenas palavras e frases soltas, mas sim textos (Gomes-Sousa, 2018). Essa função deve ser, então, refletida nas duas línguas, ou seja, na LSB e na LP, para possibilitar o entendimento da mensagem e os aspectos contrastivos em ambas as línguas envolvidas. Aqui uma possibilidade rica de explicações, semelhanças e diferenças, por meio de diferentes gêneros textuais, pode ser estabelecida e pode fazer com que os estudantes levantem hipóteses de como elas funcionam. Assim, Pereira (2014, p. 150) defende que,

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado.

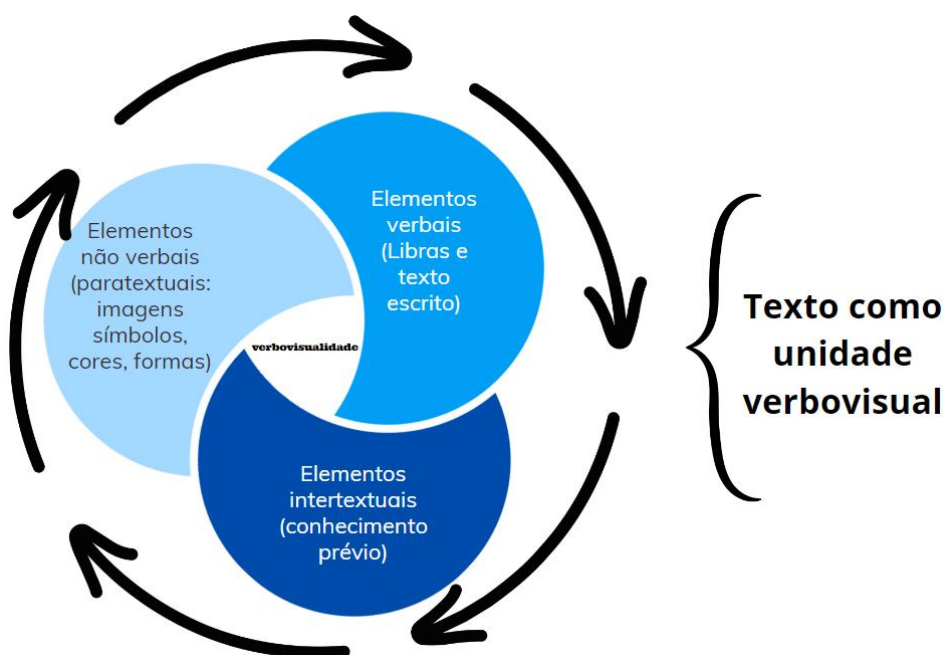
A competência de leitura deve ser estimulada de forma atrativa, clara e no nível adequado, porque é através dela que os estudantes alcançarão o entendimento linguístico da LP. Fernandes (2024) estabelece algumas implicações metodológicas importantes quanto aos princípios básicos de abordagem de letramento bilíngue, que considera a leitura coletiva e dialógica na sala de aula:

- Contextualização visual (pistas imagéticas): ajudam na elaboração das hipóteses e despertam o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador. Além disso, evocam o conhecimento prévio.
- Verbovisualidade: estabelece o texto como uma unidade verbovisual, ou seja, algo que é constituído de sequências verbais (lsb e a escrita) e sequências visuais (imagem, desenho, pintura, foto, vídeo).
- Intertextualidade: refere-se aos conhecimentos prévios dos leitores, o repertório de conhecimentos que apresentam em sua li; eles auxiliam nas hipóteses sobre o

conteúdo temático do texto, o contexto de produção, a compreensão do gênero e do público-alvo, entre outros aspectos.

- Paratextualidade: refere-se aos elementos não verbais, ou recursos semióticos visuais do texto. Eles são representados na figura abaixo:

Figura 3 — Verbovisualidade na leitura



Fonte: (Fernandes, 2024) adaptado pela autora

Assim, em sua pesquisa, a autora explica essa relação da seguinte forma (Fernandes, 2024, p.63):

Compreender o texto como uma unidade verbovisual, composta de *linguagem verbal e não verbal*, significa promover a leitura da *verbovisualidade* que compreenderá a mobilização de três elementos articulados em um único plano de expressão no texto [...]: os *elementos textuais verbais* (a Libras e a escrita); os *elementos paratextuais não verbais* (recursos semióticos visuais do texto) e a mobilização da *intertextualidade* (os conhecimentos prévios do leitor).

A competência da escrita, pode ser desenvolvida ao se utilizar a memória visual do que foi lido. Assim, no início, o professor se torna um grande auxiliar, que escreve o que querem expressar, mas, na medida que esse processo amadurece, os registros do que é sinalizado são passados para o papel de forma mais consciente e estruturada pelos surdos. Entendemos que existe também uma progressão. Primeiro, o professor faria o papel de “escriba”, escrevendo em LP os relatos das crianças, em formato de produção coletiva do

texto. Depois, os estudantes passariam a fazer escritos individualmente com o exemplo dado pelo professor, e depois individualmente sem o modelo do professor (Pereira, 2024). Lembrando que, para essas etapas acontecerem de forma satisfatória, é imprescindível que seja exposta, desde cedo, a leitura de textos — fator determinante de desenvolvimento linguístico.

Posto isso, adotar metodologias que ressignificam a experiência visual dos surdos na aprendizagem de uma segunda língua, tendo a palavra como unidade mínima no processo de letramento desde a infância e o texto como unidade verbovisual, é de extrema importância no ensino da LP (e o será para sustentarmos a proposta deste estudo com o uso de um recurso multimodal visual, que são os Mapas Conceituais, que serão tratados na próxima seção). Ademais, não faz sentido partir de uma consciência fonológica, mas de uma consciência simbólica na qual os surdos poderão conhecer as palavras, entender seu significado literal por meio da LSB e também serem capazes de debater o seu sentido e função no contexto em que essas palavras estão inseridas. Assim, na seção seguinte, serão dispostas discussões sobre aspectos conceituais e estruturais dos Mapas Conceituais, a fim de instigar e entender como essa estratégia didática visual pode ser inserida no ensino de PSLS.

SEÇÃO 2 - MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA VISUAL NO ENSINO DE PSLS

Na seção anterior, pudemos entender melhor as características e implicações sobre o contexto de ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos, inclusive em uma perspectiva de multiletramentos, as quais são importantes reflexões para todos os profissionais da área. Agora, atentarmos ao que queremos enfatizar como uma estratégia didática visual, rica em possibilidades de uso e eficaz para a prática pedagógica dos professores deste e de outros contextos educacionais: o uso de Mapas Conceituais (MCs) nas aulas.

O uso de MCs como estratégia didática visual vem ao encontro da busca por materiais que consigam promover o engajamento e autonomia dos estudantes no percurso do conhecimento prévio até a criação individual, bem como da questão de tornar as aulas mais significativas, participativas e produtivas. Mas, além disso, mostrar-se que seu uso, pode promover aos professores possibilidades valiosas de ensino, avaliação e produção. Ressalta-se que não se trata de uma única estratégia visual para os estudantes surdos, porém, sim, de um recurso a mais para compor as aulas e para criar infinitas possibilidades de experiência visual na aprendizagem de conceitos e suas relações. Além disso, destacaremos esse uso para as aulas de português como L2 para estudantes surdos. Contudo, nada impede que seja uma alternativa (também muito eficaz) para todos os outros estudantes com diferentes necessidades.

Entender os MCs passa pela compreensão do que é a aprendizagem significativa, visto que um se relaciona com o outro. Assim, na sequência, abordaremos a Teoria da aprendizagem significativa, de modo a destacar sua relação com o ensino de PSLS. Logo após, trataremos sobre a estrutura e técnica de elaboração dos MCs, bem como seu uso na prática pedagógica com estudantes surdos, para, assim, partirmos para reflexões sobre as diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos.

É importante ressaltar que o uso de MCs pode trazer avanços significativos para os surdos. Nesse sentido, na perspectiva dos multiletramentos, requer-se a reflexão sobre como os professores conhecem essa ferramenta para melhor encaixá-la em seu planejamento. Isso porque ele deve buscar uma estratégia dinâmica, produtiva e motivadora.

2.1 A Teoria da Aprendizagem Significativa e o ensino de PSLS

A Teoria de Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (final de 1960) e aprimorada por Joseph Novak e D. Bob Gowin, pode ser um caminho para facilitar e organizar o ensino. Segundo Moreira e Masini (1982)⁹ e Moreira (1999, 2006, p. 14), o conceito central da teoria de Ausubel é que a Aprendizagem significativa,

é um processo pelo qual uma *nova informação* se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva de um indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura do conhecimento específico, a qual o autor chama de “*conceito subsunçor*”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. (grifo nosso)

Assim, o conhecimento existente na estrutura cognitiva dos estudantes é entendido como “subsunçor”, ou seja, é um conceito, uma ideia, uma proposição existente na estrutura cognitiva¹⁰, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para quem recebeu a nova informação. Pode-se dizer que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva (Moreira, 2006, p.15),

Ou seja, novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras.

Ademais, os autores colocam que esses conhecimentos existentes podem ser abrangentes, bem elaborados, claros ou estáveis. Porém, podem ser também limitados, pouco desenvolvidos ou instáveis, dependendo da frequência e da maneira com que eles servem de âncora para novas informações e como elas interagem.

A aprendizagem significativa é caracterizada por um processo de *interação* pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, de modo a servir de ancoradouro, incorporá-lo e assimilá-lo, porém, ao mesmo tempo, modifica-se em função dessa ancoragem. Isso porque, não se refere a uma simples associação entre o que já se sabe o que está sendo exposto, mas, sim, porque se trata de uma experiência cognitiva que abrange

⁹ Ressaltamos que a referente pesquisa traz conceitos e reflexões da literatura ora ainda nos anos setenta, ora dos dias de hoje, pela preocupação em apresentar o conceito original do tema e comprovar sua importância e aplicabilidade até os dias atuais.

¹⁰ Estrutura cognitiva entendida como “conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou conteúdo organização de suas ideias em uma área particular de conhecimento” (Moreira, 1982). Além disso, quando se fala em aprendizagem segundo o construto cognitivista, considera-se a aprendizagem como um processo de armazenamento de informações, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que ela possa ser manipulada e utilizada no futuro. (Moreira, 1982).

também *modificações significativas* (tanto na nova informação adquirida como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva ao qual essa se relaciona), em função da estrutura cognitiva existente modificada pela interação com o novo conhecimento.

Contudo, Ausubel destaca ainda que o armazenamento de informações na mente humana é altamente organizado, o que forma uma espécie de hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados por) a conceitos, ideias, proposições mais gerais e inclusivas (Moreira; Masini, 1982, Moreira, 2006). Essa organização decorre, em parte, da interação que caracteriza a aprendizagem significativa.

Ao pensarmos em uma perspectiva mais geral, nas aulas de Português, por exemplo, se os conceitos de substantivo e verbo já existem na estrutura cognitiva dos estudantes, esses, servirão de subsunçores para novas informações referentes a certos tipos de palavras, como por exemplo, os artigos, adjetivos, entre outros, e a depender das interações aí existentes, os subsunçores já estabelecidos serão modificados. Ou seja, na prática, a aprendizagem é baseada no conhecimento prévio e o conteúdo da instrução deve ser estruturado em torno dele (Costa Júnior *et al.*, 2023) para que de fato seja significativo.

Importante citar ainda, que Ausubel estabelece outro tipo de aprendizagem além da significativa, ele define também uma *aprendizagem mecânica*. Ambas são inseridas em um processo *continuum* e não como subdivididos em dois termos separados. A seguir, ressalta-se um resumo do que significa esse segundo tipo de aprendizagem, segundo Moreira (2006, p.16):

aprendizagem mecânica (ou automática) como sendo aquela em que novas informações são aprendidas praticamente *sem interagirem* com conceitos mais relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem ligarem-se a conceitos subsunçores específicos. A nova informação é armazenada de maneira *arbitrária e literal*, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação. (grifo nosso)

Em outras palavras, aprendizagem mecânica pode ser considerada aquela em que há a simples memorização de fórmulas e conceitos, aquela aprendizagem de última hora para as avaliações e testes. É certo que por muito tempo se pensou que a aprendizagem mecânica era a única que os surdos aprendiam, e ainda assim com dificuldade, porém, mas a frente veremos que não é a mais ideal.

Contudo, concordamos com Moreira (2006) quando explica que a aprendizagem mecânica não se processa em um “vácuo cognitivo”, pois algum tipo de associação pode existir, porém, não no sentido de interação como na aprendizagem significativa. Outro ponto

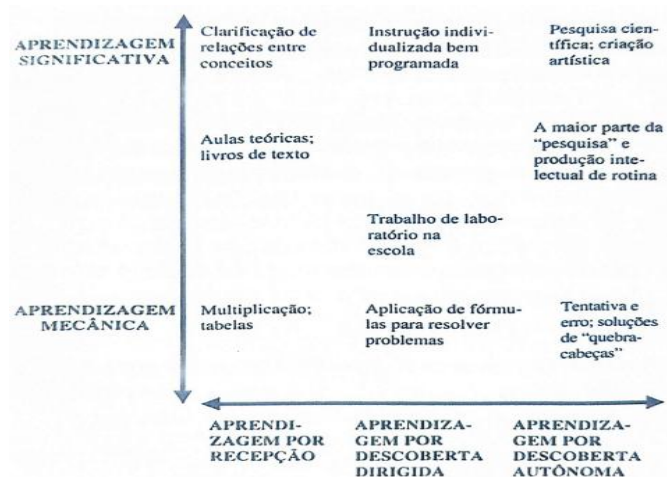
que destacamos consiste em entender que, embora a aprendizagem significativa seja a mais eficaz (por facilitar a aquisição de significados, a retenção e a transferência de aprendizagem), pode ocorrer que, em certas situações, a aprendizagem mecânica seja desejável ou necessária: por exemplo, em uma fase inicial de aquisição de um novo conhecimento (caso de alguns estudantes surdos, a depender da defasagem apresentada).

Em suas proposições, Moreira (1999, 2006) apresenta, ainda, dois aspectos sobre aprendizagem segundo as ideias de Ausubel, são eles:

- Aprendizagem por descoberta: o conteúdo principal deve ser descoberto pelo aprendiz (pode ser considerado durante os primeiros anos de escolarização, no qual a criança adquire conceitos e proposições por meio de processamento indutivo, baseado na experiência não verbal, concreta e empírica).
- Aprendizagem por recepção: o conteúdo principal deve ser apresentado ao aprendiz em sua forma final (predomina em um estágio mais avançado de maturidade, ou seja, quando a criança tiver alcançado um nível de maturidade cognitiva na qual possa compreender conceitos e proposições apresentadas, verbalmente).

Dependendo da maneira como a nova informação é armazenada, em ambas, a aprendizagem só é significativa se o novo conteúdo se incorpora à estrutura cognitiva de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal (que possui significado lógico). Da mesma forma, caso não ocorra a interação com o que se tem na estrutura cognitiva, pode ser também mecânica. A seguir, há um esquema para entender melhor a relação da aprendizagem por recepção e por descoberta em um *continuum* distinto do *continuum* entre a aprendizagem mecânica e significativa, elaborada por Novak:

Figura 4 — *Continuum* entre aprendizagem por recepção e por descoberta



Fonte: Moreira (1999, p.19)

Na prática, sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola, Ausubel queria explicar que não faz sentido criticar a maioria das aulas expositivas (que são aprendizagens por recepção), porque essas, se bem empregadas, podem ser eficientes no que se refere à aquisição do conteúdo cognitivo. Por outro lado, o método por descoberta pode ser especialmente adequado a certas finalidades, por exemplo, na aquisição de procedimentos científicos específicos em certas disciplinas. Contudo, fora da escola, a maioria dos problemas da vida diária são resolvidos por aprendizagem por descoberta. Daí a importância de entendermos esses dois tipos de aprendizagem de forma contínua e não como conceitos intermitentes.

Para nós, são reflexões valiosas, pois quando os professores se deparam em uma prática pedagógica exclusivamente expositiva (aprendizagem por recepção), essas precisam ser planejadas de forma a considerar toda uma gama de informações que gerem sentido e consigam interagir com o que os estudantes surdos sabem. Aqui se apresenta o grande desafio: o que os estudantes surdos sabem quando chegam à escola, sem nenhuma língua adquirida (na grande maioria dos casos), como ter “conhecimentos prévios”, como fazer essas ligações? Uma possível saída para essa questão seria a motivação e exposição a situações para descobertas (com intencionalidades/ dirigidas), para conseguirem maturidade cognitiva e, então, ao longo do processo, passarem a aprender por recepção. Porém, essas situações devem considerar as especificidades da língua, sua L1, condição primordial para alcançarmos esses estudantes.

Costa Júnior *et al.* (2023) traz ainda que os princípios básicos da teoria de Ausubel são: a própria aprendizagem significativa, o conhecimento prévio e a inferência — esta última como o processo de tirar conclusões a partir da nova informação. Assim, quando a qualidade dos estímulos para que a interação do novo com o que já se sabe é garantida, isso resulta na capacidade de os aprendizes fazerem as conexões e tirar conclusões significativas.

Contudo, podemos pensar agora, sobre os subsunçores: de onde vêm e o que fazer quando não existem? Considerando todas essas reflexões, podemos responder, segundo Moreira (2006), por meio do quadro abaixo:

Quadro 2 — Fases de aquisição dos primeiros subsunçores e o que fazer quando não existem

Fases de aquisição dos primeiros subsunçores	O que fazer quando não existem?
Em crianças pequenas antes	A estimulação é feita pelo processo de formação de conceitos , um tipo de aprendizagem por descoberta, porém, ao atingirem a idade escolar, a maioria

da escolarização:	das crianças possuem um conjunto adequado de conceitos que permite a aquisição de novos conceitos por meio da assimilação de conceitos, que predomina em crianças mais velhas e adultos. Pensamos na aquisição de significados para signos ou símbolos de conceitos. Esses ocorrem de maneira gradual e idiossincrática (característica comportamental ou estrutural peculiar a um indivíduo). Envolvem geração e testagem de hipóteses, bem como generalizações. Formação de conceitos X assimilação de conceitos: o primeiro é quando a criança adquire o conceito por encontros sucessivos com determinado objeto, por exemplo; no segundo, o apoio empírico-concreto auxilia no processo, ou seja, consegue generalizar os atributos essenciais que constitui tal conceito.
Em crianças que já possuem maturidade cognitiva suficiente para compreender conceitos e proposições, porém, não dispõem dos subsunçores necessários:	A estimulação é feita pela aprendizagem mecânica, até que alguns elementos de conhecimento nessa área, relevantes a novas informações, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. Pensamos na aprendizagem mecânica, essa é sempre necessária quando um indivíduo adquire novas informações em uma área de conhecimento que lhe é completamente nova. Podem envolver organizadores prévios que servem para manipular a estrutura cognitiva, a fim de facilitar a aprendizagem significativa, ou seja, são materiais introdutórios, em um nível mais alto de abstração, generalização e inclusividade do que o material principal. Serve de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber, facilitando a aprendizagem subsequente.
Perspectiva da educação dos surdos: muitas crianças surdas, filhos de pais ouvintes, chegam à escola sem as experiências vividas no meio familiar, ou até mesmo sem uma língua estruturada. Nesse sentido, cabe à escola promover meios para auxiliar na exposição crescente de estímulos para a formação de conceitos a partir da especificidade da sua língua, sua L1. Concomitante a isso, deve-se promover espaços de aprendizagem por descobertas e inicialmente até pela memorização, para, ao longo do processo, passarem para a assimilação de conceitos e, assim, conseguirem aprender significativamente. A diferença e o desafio é a idade com que elas passarão por esse processo, pois deveriam viver essa aprendizagem desde o nascimento.	

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe registrar aqui, duas observações sobre os *organizadores prévios*: a construção de um organizador depende sempre, da natureza do material de aprendizagem, da idade do aprendiz e do grau de familiaridade que ele tem com o assunto a ser aprendido. Além disso, os organizadores prévios não são, necessariamente, textos escritos. Podem ser pensados por meio de um momento de discussão, uma demonstração, um filme, um vídeo, uma imagem, inclusive por meio de um Mapa Conceitual (por meios multimodais), enfim, tudo depende da situação de aprendizagem que o professor objetiva proporcionar.

Entendemos, contudo, que os organizadores prévios (pontes) podem ser de grande valia no processo de ensino de PSLs, pois eles ajudam a vincular novos materiais de aprendizagem com as ideias existentes. Ao considerarmos que a grande maioria dos estudantes surdos apresentam dificuldades, inclusive em sua L1, e que esses não dispõem, ainda, de subsunçores necessários à aprendizagem significativa, torna-se válida essa ponte entre o pouco que sabe (ou nada) e o que precisa saber, como facilitador do processo. Dispor de um material com esse objetivo, com abordagens mais gerais, introdutórias, e em um nível mais alto de abstração, facilitará a aprendizagem na medida em que funcionarão como “pontes cognitivas”. Ademais, caso não ocorra o preenchimento dessas lacunas pelos organizadores prévios ou por outra estratégia, a aprendizagem será a mecânica, ou seja, será logo esquecida e não fará sentido, pois o novo material ficará armazenado na estrutura cognitiva dos estudantes surdos de maneira literal e arbitrária, o que dificultará a retenção do novo conhecimento (o que não faz mais sentido na educação de surdos, pois a memorização a longo prazo traz prejuízos no desenvolvimento desses indivíduos, exceto, como falado anteriormente, em alguns momentos iniciais na aprendizagem de um novo conhecimento, e não como regra).

A teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, e depois continuada por Novak, propõe uma gama de outros conceitos, os quais não nos atentaremos detalhadamente neste estudo. Isso porque os pontos tratados anteriormente conseguem promover um conhecimento robusto sobre o assunto, bem como reflexões significativas para o objetivo da nossa pesquisa, que é a aprendizagem de estudantes surdos por meio dos MCs — facilitadores e úteis no ensino e na aprendizagem significativa.

Ademais, colocar em prática a proposta de Ausubel não é de todo simples. Para nossos estudantes surdos, a aprendizagem significativa deve também ser pensada e repensada. Conforme as pesquisas de Malaquias (2016, p.45),

Muitas práticas pedagógicas ainda estão sendo testadas como recursos possíveis para o ensino do português como L2 para surdos, e esta teoria vem como mais um complemento notável neste processo. Com ela, podemos ter mais evidências de como e em que nível linguístico o surdo se encontra na Libras e no português. Estas e outras questões mostram a relevância deste estudo. Interligar essas preocupações nos leva a perceber que podemos usar de todas as propostas viáveis, para que uma complementando a outra possa fazer com que seja significativo ao surdo aprender sua segunda língua.

Por tudo isso, a Teoria da Aprendizagem significativa apresenta diversas vantagens, pois pode proporcionar: melhores resultados de aprendizagem, maior engajamento dos estudantes, motivação, compreensão e retenção de conhecimentos. Além disso, segundo Costa Júnior *et al.* (2023, p. 65):

ajuda os educadores a projetar planos abrangentes de instrução e treinamento que priorizam a aprendizagem ativa em vez de confiar apenas no estilo imersivo tradicional de ensino. Ao entender como os alunos ‘aprendem’ em vez de apenas ‘saber’, a teoria de Ausubel permite que os educadores gerenciem melhor o processo geral de aprendizagem, desde a introdução de um novo assunto até a consolidação do que foi aprendido ao longo de uma agenda instrucional. (grifo nosso)

Contudo, acreditamos que a descrição conceitual (mesmo que razoavelmente detalhada) da Teoria de Ausubel, proposta até aqui, pode servir de base para a promoção de uma aprendizagem significativa aos nossos estudantes, surdos e não surdos. Da mesma forma, ela também pode influenciar em novas reflexões dos profissionais da área para esclarecer como funciona o processo de aprendizagem e, assim, serem mais assertivos nas escolhas de métodos e estratégias de ensino, considerando o que os surdos trazem de suas experiências visuais e como sanar suas dificuldades de forma eficaz. Entender todos esses aspectos conceitualmente podem, com certeza, influenciar positivamente em nossa prática pedagógica.

2.2 Conceito e estrutura: Mapas Conceituais no ensino (PSLS)

A aprendizagem significativa é um conceito apresentado por David Ausubel, porém, alguns anos depois, Joseph Novak passou a colaborar com Ausubel e progressivamente, assumiu a tarefa de refinar e divulgar a sua teoria. Novak, além de ultrapassar a visão predominantemente cognitivista, ao imprimir também uma conotação humanista à teoria, desenvolveu a técnica de *mapeamento conceitual* (foco de nossa discussão agora) como uma estratégia facilitadora da aprendizagem significativa (Moreira e Masini 1982).

Segundo Moreira (1999), Novak desenvolveu a estratégia de mapeamento conceitual na Universidade de Cornell, a partir de 1972, como uma técnica que enfatiza conceitos e

relações entre conceitos, à luz dos princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integrativa, os quais são muito úteis, na prática, para facilitar a aprendizagem significativa.

Os Mapas Conceituais¹¹ podem ser usados como recurso didático, de avaliação e de análise de currículo, os quais mencionaremos mais adiante. Porém, podem também, servir de instrumento de metacognição, ou seja, para aprender a aprender.

Mas o que são os Mapas Conceituais? Conforme Moreira e Masini (1982, p. 46) e Moreira (1999, 2006), deve-se entender os Mapas Conceituais como,

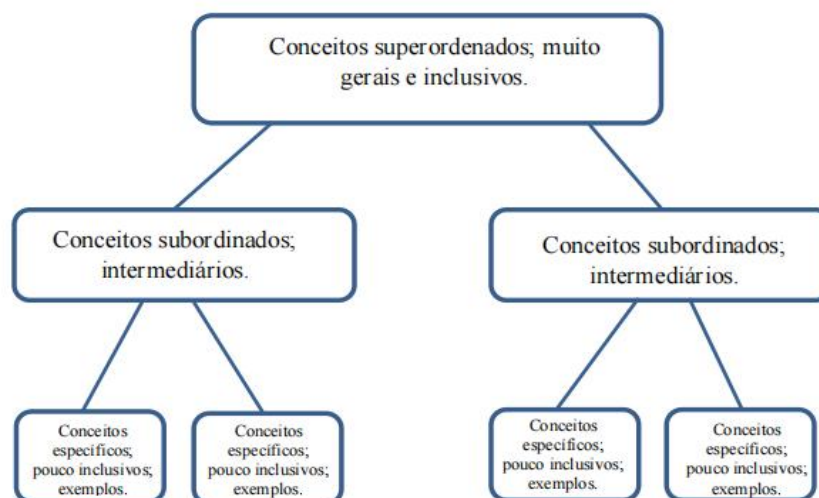
diagramas *bidimensionais* mostrando *relações hierárquicas* entre conceitos de uma disciplina e que derivam sua existência da própria estrutura da disciplina. [...] Existem várias maneiras de traçar um Mapa Conceitual, [...] ou seja, qualquer Mapa Conceitual deve ser visto como apenas uma das possíveis representações de uma certa estrutura conceitual.

Em outras palavras, corroboramos com Tolfo (2017), o qual descreve que a elaboração de MCs envolve organizar e representar, de *forma visual*, o conhecimento adquirido (aqui acrescentamos: o conhecimento que ainda será adquirido) sobre um assunto estudado. Mas não de qualquer forma, é necessário o cuidado para que essa organização procure refletir a *organização hierárquica conceitual* de um assunto, ou parte de um assunto, e tenha mais de uma dimensão. Isso porque, mapas organizados com mais dimensões permitem uma representação ainda melhor das relações e possibilitam a inclusão de outros fatores que afetam a estrutura conceitual de um assunto, assim, os MCs podem ter uma ou mais dimensões (por isso são bidimensionais). Ou seja, utilizam as dimensões também horizontais permitindo uma visão mais completa das relações entre os conceitos e não se tornam apenas listas de conceitos em uma organização linear vertical.

Moreira (2006), em sua obra, traz um modelo para mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel e a qual iremos ter como base de nosso estudo. Para ele, os conceitos mais gerais e inclusivos aparecem na parte superior do mapa. Ao prosseguir de cima para baixo no eixo vertical, outros conceitos aparecem em ordem descendente de generalidade e inclusividade. Até que, ao pé do mapa, chega-se aos conceitos mais específicos e aos exemplos. É necessário ainda lembrar das linhas que conectam os conceitos e que sugerem relações entre eles, as proposições. A seguir, há um modelo de Mapa Conceitual conforme a teoria de Ausubel proposta por Moreira:

¹¹ Não existe uma única maneira de fazer um Mapa Conceitual. Por isso, cada indivíduo possui a liberdade de construir Mapas Conceituais diferentes sobre um mesmo assunto, desde que respeite as regras básicas de elaboração, ou seja, qualquer Mapa Conceitual deve ser visto apenas como uma das possíveis representações de certa estrutura conceitual.

Figura 5 — Modelo para mapeamento conceitual segundo a teoria de Ausubel



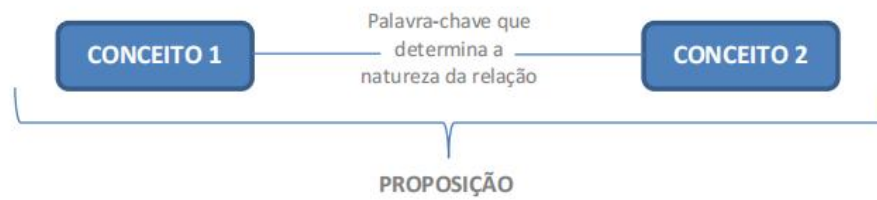
Fonte: Malaquias (2016)

Desse modo, temos um mapa bastante específico, uma vez que se trata apenas de um conceito. Porém, existem MCs mais abrangentes e constituídos de formas diferentes a esse modelo básico apresentando.

Além de determinar de forma hierárquica os conceitos, eles devem ser ligados por linhas com uma ou mais palavras-chave que unem os conceitos e formam proposições¹² que expressam significados atribuídos às relações entre esses mesmos conceitos. Desse modo, “o mapeamento conceitual pode ser visto como uma técnica para exteriorizar o entendimento conceitual e proposicional que uma pessoa tem sobre certo conhecimento” (Moreira, 2006). Em outras palavras, os MCs relacionam conceitos e esses conceitos são ligados por palavras-chave que formam uma proposição que evidencia o significado da relação conceitual (Moreira, 2012, p.1). Ou seja, os conceitos aparecem dentro de caixas, enquanto as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nas linhas traçadas, como no exemplo:

¹² No começo dos estudos sobre MCs, as linhas que apareciam não eram rotuladas, ou seja, não tinha as proposições que davam significado às relações entre os conceitos. Posteriormente, introduziu-se a rotulação das linhas com palavras-chave, a fim de aumentar a potencialidade instrucional dos mapas.

Figura 6 — Esquema básico de Mapa Conceitual



Fonte: Malaquias (2016)

Outro ponto importante é que não devemos confundi-los com outros instrumentos, cada um apresenta estruturas e organização diferentes, que nada tem relação com MCs. Malaquias (2016), em suas pesquisas, apresenta um quadro comparativo com a diferenciação de MCs e outros instrumentos. Entendemos a importância dessa diferenciação, a fim de evitar equívocos em futuras análises dos mapas e de não confundir MCs com quadros sinóticos, diagramas de fluxo, organogramas conceituais e mapas mentais. Demonstramos essas informações na Figura 7:

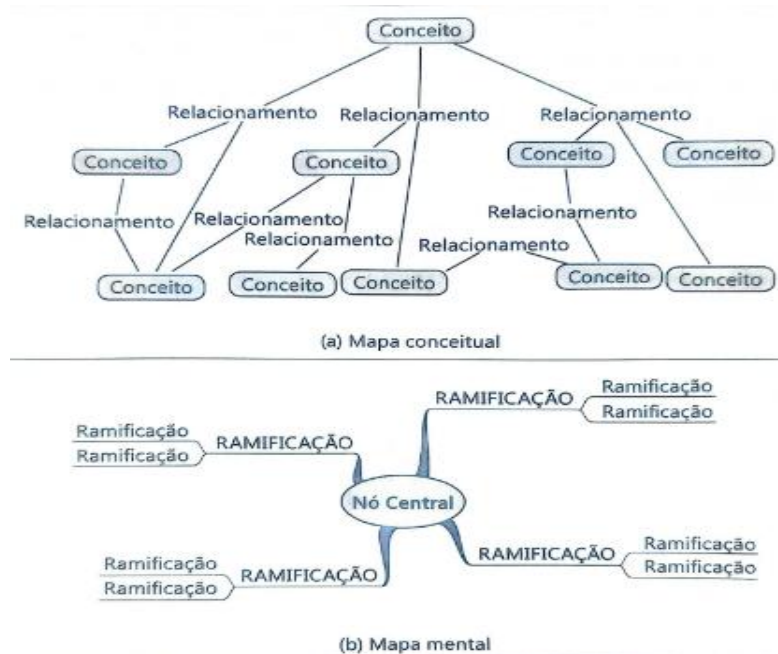
Figura 7 — Diferenças entre Mapas Conceituais e outros esquemas



Fonte: Malaquias (2025)

Para exemplificar melhor, Tolfo (2017) apresenta na Figura 8, representações visuais que caracterizam as estruturas básicas dos MCs e dos mapas mentais. Apesar de apresentarem conhecimentos de forma visual, possuem origens, estruturas e características distintas, ainda é muito comum as pessoas pensarem que são a mesma coisa:

Figura 8 — Estrutura dos Mapas Conceituais e dos mapas mentais



Fonte: Tolfo (2017, p. 17).

A elaboração de MCs possui uma natureza *idiossincrática* (própria, particular), de forma que é necessária, sempre, uma explicação do autor (professor ou estudante). É vantajoso ainda que os estudantes, ao estudarem determinado conteúdo, por meio de um Mapa Conceitual, tenham certa noção do assunto, tenham familiaridade com a matéria, para, assim, serem capazes de fazer a diferenciação conceitual (Malaquias, 2016).

Como citado anteriormente, os MCs podem ser utilizados como instrumento para negociar significados e identificar a relação entre conceitos. Isso nos leva a discutir sua atuação no processo de ensino ou aprendizagem. Além disso, podem auxiliar também na análise e planejamento do currículo. Para entender melhor, destacamos a seguir todas essas possibilidades de uso dos MCs, segundo Moreira (2006) e Tolfo (2017):

A. Mapas Conceituais como instrumento didático: podem ser usados para mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos que estão sendo ensinados em uma aula. Contudo, não podem ser apresentados sem explicação, isto é, o professor precisa guiar o estudante pelo

mapa, a fim de um melhor entendimento do conhecimento ali organizado. Além disso, devem ser utilizados, de preferência, quando os estudantes têm um certo conhecimento do conceito tratado. Somente assim é que conseguirão integrar e reconciliar relações entre conceitos e promoverem a diferenciação conceitual.

Consideramos o uso de MCs como instrumento para negociar significados e identificar a relação entre conceitos, e isso nos leva a discutir sua atuação no processo de *ensino e aprendizagem*.

Novak explica, ainda, que não basta alcançar somente a diferenciação conceitual, é necessário chegar à reconciliação integrativa de maneira eficiente (Moreira, 2006). Para isso, a instrução deve ser organizada de tal forma que se “baixe e suba” nas hierarquias conceituais, à medida que a nova informação é apresentada. O autor detalha as vantagens e desvantagens do uso dessa estratégia no ensino:

Quadro 3 — Vantagens e desvantagens dos Mapas Conceituais

Vantagens	Desvantagens
• Enfatizam a estrutura conceitual de um conhecimento e o papel dos sistemas conceituais em seu desenvolvimento;	• Caso não faça sentido para os estudantes podem tornar-se mais um material para memorização;
• Mostram que os conceitos de certo conhecimento diferem quanto ao grau de inclusividade e generalidade e apresentam esses conceitos em uma ordem hierárquica que facilita sua aprendizagem e retenção;	• Mapas muito complexos ou confusos podem dificultar a aprendizagem em vez de facilitá-los;
• Proporcionam uma visão integrada do assunto e uma espécie de listagem conceitual daquilo que foi abordado;	• Os estudantes podem ficar inibidos em função de já recebem prontas as estruturas propostas pelo professor não conseguindo construir suas próprias hierarquias conceituais.
• Para os estudantes surdos, facilita o entendimento do assunto da aula, por meio de informações visuais interligadas por proposições significativas;	• Para os estudantes surdos podem representar um material difícil e confuso, caso seja elaborado sem considerar o nível de conhecimento destes, sendo assim rejeitado e desinteressante;
• Para os professores de PSLS, auxilia na apresentação de assuntos conhecidos ou não, de forma a funcionar como organizador prévio nas aulas para estudantes surdos, facilitando a retenção;	• Para os professores de PSLS, pode tornar-se o único meio de apresentar conteúdo, visto que é relativamente simples sua elaboração no período de aprendizagem dos anos iniciais;

Fonte: (Moreira, 2006) adaptado pela autora

Assim, na prática, essas desvantagens devem ser trabalhadas de forma a garantir a explicação do MCs, e de usá-los a partir da familiaridade do assunto por parte dos estudantes, a fim de conscientizar que existem diferentes maneiras de serem elaborados, porém sem deixar de lado a clareza que devem apresentar. Além disso, é interessante também poder sempre estimular que os estudantes elaborem seus próprios MCs.

B. Mapas Conceituais como instrumento de avaliação: os MCs podem, ainda, serem utilizados para avaliação da aprendizagem. Ou seja, eles são instrumentos valiosos não para dar notas e testar o conhecimento, mas, principalmente, para entender o tipo de estrutura que o estudante apresenta sobre um dado conjunto de conceitos.

Portanto, segundo Moreira (2006, p.50),

o uso de Mapas Conceituais como instrumento de avaliação implica uma postura que, para muitos, difere da usual. Na avaliação por Mapas Conceituais, a principal ideia é a de avaliar o que o aluno sabe em termos conceituais, isto é, como ele estrutura, hierarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra conceitos de uma determinada unidade de estudo, tópico, disciplina etc.

E tudo isso pode ser muito útil aos professores e também aos próprios estudantes: visualizar/exteriorizar o que o aprendiz já sabe (ou seja, representar a estrutura cognitiva desses aprendizes). Cabe, aqui, citar que essa estratégia de avaliação não deve ser única no final do processo de aprendizagem, mas pode, inclusive, proporcionar informações sobre a *evolução* da estrutura cognitiva ao longo das aulas. Assim, os MCs podem ser utilizados, por exemplo, em uma aula introdutória sobre algum assunto em PSLs para verificar o que os estudantes sabem sobre o assunto e o que não sabem e, como entendem as relações conceituais desse determinado assunto. Depois, o professor pode solicitar que os mesmos estudantes elaborem outro MCs, no meio do processo, para verificar se houve alteração nas relações hierárquicas desse assunto. Por fim, ao final do processo, para entender como demonstram a organização final dos conceitos trabalhados. Ou seja, os estudantes produzirão três mapas, antes, durante e depois da instrução e todos servirão para direcionar melhor a ação pedagógica dos professores.

Além de auxiliarem na visualização do conhecimento prévio do estudante, os MCs podem, também, servir para investigar as mudanças na estrutura cognitiva (suas aprendizagens) desses estudantes, durante a instrução, o que por sua vez, será um produtivo suporte para a elaboração das aulas e do currículo. Assim, sugerimos que os MCs utilizados para a avaliação possam estar envolvidos no início, no meio e no final do processo de ensino.

No caso de nossos estudantes surdos, é também de grande valia, uma vez que esse processo auxiliará para as conexões conceituais necessárias no momento da escrita. Com os mapas o professor tem a possibilidade de fazer uma avaliação diagnóstica. Ao final, depois dos três mapas (início, meio e fim) prontos, tanto estudante quanto professor podem visualizar o progresso, as alterações que foram necessárias, as possibilidades existentes de se entender

um conteúdo. Enfim, é um ótimo propulsor para os próximos passos de aprendizagem (Malaquias, 2016).

C. Mapas Conceituais como recurso para análise do conteúdo: por fim, os MCs podem ser utilizados para organizar o conteúdo de uma aula, de uma disciplina ou até mesmo de um curso completo. Assim, podemos utilizar os conceitos mais abrangentes e integradores para servir de base para o planejamento curricular de determinado curso, ao passo que os conceitos mais específicos e poucos inclusivos servem para orientar a seleção de materiais e atividades.

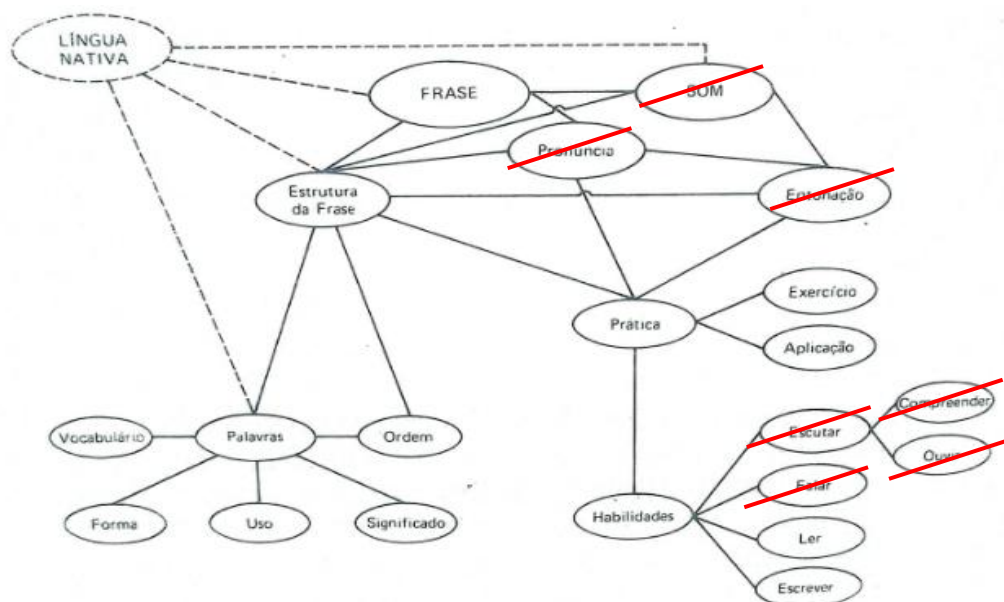
Para que um planejamento seja eficiente é necessária uma escolha cuidadosa dos conceitos centrais que serão utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância dos MCs, pois, com eles, fica evidente o que é fundamental para garantir que os objetivos daquele curso ou disciplina sejam alcançados. Além disso, passa a ser também bastante útil para focalizar e distinguir os conteúdos que deverão ser ensinados e os conteúdos que servirão de veículo para a aprendizagem — conteúdo curricular e conteúdo instrumental (Moreira, 2006), fiscalizando, assim, adequadamente os conceitos que são realmente importantes.

Ademais, os MCs são ferramentas que podem ser utilizadas em qualquer nível e modalidade de ensino e, como falado inicialmente, são instrumentos de negociação de significados, uma vez que representam os conceitos e proposições que um indivíduo tem sobre determinado assunto. Devemos ter cuidado para não expressar as proposições entre os conceitos de forma pobre e sem significado, mas ao contrário, devemos estabelecer relações significativas entre os conceitos envolvidos que torna o Mapa Conceitual potencialmente facilitador da aprendizagem significativa. Ao utilizar MCs no ensino para estudantes surdos, salientamos a importância de fixar sempre como primeira hierarquia a definição do conceito, colocando como proposição inicial o verbo “é”, como ponto de reflexão do que “é” e do que “não é” determinado conceito, e, a partir desse início, continuar a linha de raciocínio definido por quem está criando ou utilizando o MCs.

Apresentamos um MCs (com adaptações — linhas vermelhas sinalizando incoerências referentes às especificidades linguísticas de aprendizagem de estudantes surdos) para o ensino de uma segunda língua elaborado por Moreira (1982), no qual nos chama a atenção, ao cuidado que teve em enfatizar o uso dos significados da língua nativa como subsunçores para seus equivalentes na segunda língua. Na verdade, poderia ser usado também para a própria

língua nativa, pois considera que os conceitos envolvidos em ambas as aprendizagens são os mesmos.

Figura 9 — Mapa Conceitual para o ensino de segunda língua



Fonte: (Moreira, 1982, p. 68) adaptado pela autora

Com isso, fechamos em parte, as reflexões sobre o conceito e a estrutura dos MCs relacionando seu potencial também no ensino de PSLS, onde certamente, pode contribuir para estabelecer essas relações conceituais de forma hierárquica e significativa do português escrito para uma aprendizagem que, de fato, faça sentido a tantos surdos que apresentam dificuldades em aprender uma L2. Moreira (1982, p. 68) salienta, contudo,

que muitos dos conceitos que aparecem no mapa não são exatamente para serem ensinados ou aprendidos, mas envolvidos com o ensino de língua. O problema de ensinar ou aprender uma segunda língua é mais o de simplesmente estabelecer uma equivalência representacional entre os símbolos escritos [...] da segunda língua e seus equivalentes já significativos na língua nativa, do que ensinar os próprios conceitos já que estes são, geralmente, os mesmos.

Mapas Conceituais são instrumentos dinâmicos, que refletem a compreensão de quem o faz, no momento em que o faz; possibilitam compartilhar, trocar e negociar significados, e devem ser explicados pelo próprio autor para legitimar as relações que escolheu fazer; e externalizar os significados que estabeleceu (Malaquias, 2016). Ademais podem se tornar grandes aliados na prática pedagógica no ensino, inclusive, de PSLS. Além claro de ser útil também à pesquisadores de terminologia no que se refere à LS.

Ademais, a pesquisa realizada por Stoller *et al.* (2022), sobre “Mapa Conceitual como instrumento de práticas pedagógicas inclusivas com alunos surdos”, objetivou compartilhar relatos de experiência acadêmica sobre o uso de MCs, como uma proposta de instrumento de prática pedagógica inclusiva para surdos no Ensino Fundamental em série inicial e final, que pode resultar em uma melhor compreensão do conteúdo que está sendo ensinado em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, o autor realizou uma pesquisa com metodologias descritivas e qualitativa com acadêmicos de diferentes cursos da Universidade Federal do Amazonas, participantes da disciplina de LSB. Os resultados da pesquisa apontam que, para os acadêmicos, o uso de MCs se confirmou como uma forma de estratégia que proporciona, ao aluno surdo incluso, meios de alcançar o conhecimento científico em disciplinas do ensino fundamental de séries iniciais ou finais, com o uso de imagens, especialmente do cotidiano, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

2.3 Diretrizes para a produção de materiais didáticos¹³ (MCs) no ensino de português para surdos

Chegamos assim, a um dos principais pontos no que se refere a esse estudo: mas quais condições para que ocorra a aprendizagem significativa no contexto escolar? Concordamos com Moreira (2006, p. 20) no qual discorre:

uma delas é que o **material seja potencialmente significativo**. A outra é que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar, de maneira substantiva e não arbitrária, o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva. (grifo nosso)

Tal condição, que o material seja *potencialmente significativo*, reflete assim em duas proposições:

1. que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, outros) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não-arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante);
2. e que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva ideias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado.

¹³ Ressaltamos que, nesta pesquisa, utilizaremos os Mapas Conceituais ora como uma estratégia didática e ora aparecerá como material didático, abrangendo conceitualmente os dois aspectos, visto que sua maior importância está nas discussões sobre seu uso nas aulas de PSLS.

Ou seja, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não literal (no caso dos estudantes surdos é necessária essa reflexão a fim de superarem essa etapa do conhecimento prévio, inclusive usando os MCs).

Além disso, é importante que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar os conhecimentos, ou seja, condições que determinam a aprendizagem e que podem nos direcionar às práticas eficientes no ensino de PSLS. Não adianta a aplicação de materiais bem elaborados e estudantes desinteressados, cuja motivação seja somente a da memorização, da mesma forma que não será produtivo termos estudantes dispostos a aprender se o material proposto não for potencialmente significativo. Por sua vez, ao pensarmos no uso de MCs, podemos diminuir essa distância entre material e motivação¹⁴.

Materiais didáticos com foco nos MCs precisam considerar as duas proposições, precisam ter sentido lógico e precisam possibilitar a interação com o conhecimento prévio dos estudantes surdos. Eles podem promover aulas diferentes e que chamem a atenção dos estudantes, à medida em que foram elaborados e/ou trabalhados podem servir de motivadores de um estudo mais positivo e produtivo. Em outras palavras, se planejados a fim de estabelecer significado potencialmente conectado com o que o estudante apresenta em sua estrutura cognitiva, podem resultar em aprendizagem potencialmente significativa. Ademais, podem inclusive serem utilizados, em um primeiro momento, para entender e identificar quais conceitos estes estudantes apresentam.

Contudo, as reflexões acerca do ensino PSLS, em relação a essa teoria, promovem consideráveis discussões. Sabemos que por muito tempo a educação de surdos esteve resumida à aprendizagem mecânica, como as imensas listas de palavras que precisavam decorar sem nenhuma contextualização e conexão significativa. Segundo Malaquias (2016, p. 43),

Memorizar palavras é um objetivo buscado por muitas vezes e em praticamente todas as atividades elaboradas, porém sem fazer conexão, sem contextualizar, mostrou-se ineficaz ao uso, pois os estudantes logo esqueciam e isso não fazia diferença na escrita.

¹⁴ Moreira (2010) explica que não se trata exatamente de motivação, ou de gostar da matéria. Por alguma razão, o sujeito que aprende *deve se predispor* a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos. Pode ser simplesmente porque ela ou ele sabe que sem compreensão não terá bons resultados nas avaliações.

Há de se considerar que, ao que se refere à aprendizagem por meio dos MCs, não estamos querendo trabalhar a memorização de palavras soltas, sem sentido. Pelo contrário, o objetivo aqui é seguir e almejar a aprendizagem significativa, contextualizar o uso e alcançar a competência conceitual de assuntos necessários ao seu desenvolvimento.

Para a prática pedagógica funcionar e dar bons resultados, ela deve ser pensada e repensada em conjunto com as diferentes estratégias que existem. Sugerimos nesta pesquisa o uso do Mapa Conceitual como instrumento potencialmente eficiente para a aprendizagem significativa. Com os MCs, o ensino de PSLS pode passar a ser mais adequado, e dependendo da forma como é utilizado, pode fazer com que os estudantes surdos tomem o gosto pelo estudo, pelo português e inclusive pela leitura e escrita.

Esse recurso disponibiliza, para professores que atuam com estudantes surdos, uma luz no caminho metodológico. Muitos professores, ao ensinar o português como L2, não têm conhecimento de como começar, qual assunto abordar, qual o programa curricular a seguir, e os uso dos mapas como material didático bem elaborados e bem utilizados podem sanar esses e outros vários problemas na área.

Sabemos que um dos grandes obstáculos no processo de ensino de português para surdos é a carência ou ausência de materiais didáticos instrucionais, significativos ou não. Corroboramos Ribeiro (2024, p. 118), quando discorre que,

Essa ausência parece derivar, em alguma medida, de um nó que só a pouco começou a ser desatado: a determinação de um currículo de português escrito como segunda língua para surdos- material recém- disponibilizado pelo Ministério da Educação. Desatando esse nó-que é preciso, aos poucos, desatar por completo-, aumentam-se as condições objetivas de estruturação de programas de ensino de português escrito para surdos, incluída aí a produção de material didático (MD) qualificado.

Assim, no que concerne à produção de materiais didáticos, constatamos a importância dos materiais elaborados pelos professores, visto que serão materiais pensados por quem ensina e feito “sob medida” para quem aprende, e isso reforça a reflexão sobre a qualidade e a necessidade de apoio e conhecimento destes professores em saber o “como” elaborar tais materiais. Fato, esse, que se potencializa na elaboração de materiais tão específicos que são os usados no ensino de PSLS, uma segunda língua e de uma segunda modalidade.

Para contribuir com essas reflexões, discutiremos oito princípios teóricos-metodológicos fundamentais à produção de materiais didáticos para o ensino de português para surdos, propostos por Ribeiro (2024, p. 123):

1) *Privilégio às noções de texto e discurso*: o foco principal deste princípio se apoia na ideia de que os materiais produzidos para ensinar português para estudantes surdos não podem ser somente materiais soltos, mas sim, correlacionados com as práticas sociais e os gêneros mais utilizados pelos estudantes em questões; além disso, produzidos com **textos** e não somente com imagens, figuras etc.

2) *Percepção de que os gêneros textuais discursivos cumprem funções sociais*: são necessárias duas ações: a primeira é a cuidadosa seleção da diversidade de gêneros para as aulas de PSLS, tendo em vista, sempre, o objetivo de imergir os estudantes nas práticas que estão ao seu redor; e a segunda, é que devem ser descritas e analisadas as situações de comunicação utilizadas para levá-los a entenderem quais são os propósitos comunicativos das características de determinado gênero.

3) *Necessidade de o material alicerçar e expandir sistemas de conhecimento*: aqui, novamente, corroboramos a autora quando ilustra a importância do conhecimento prévio (sistemas de conhecimento) para a leitura. Assim, nossas experiências definem nossos sistemas de conhecimentos: a) conhecimento enciclopédico (de mundo); b) conhecimento linguístico (gramatical e lexical); c) conhecimento interacional (textual). Os materiais didáticos elaborados para os estudantes surdos precisam assumir o compromisso de alicerçar e expandir esses sistemas de conhecimento. Além disso, é necessário que esse material elaborado seja equilibrado e regulado de forma a respeitar o nível de informatividade que os textos trazem. Se um material apresentar textos muito difíceis tornará a leitura lenta e difícil causando desinteresse.

4) *Compreensão da leitura como processo de co-construção de sentidos*: considera-se a leitura como atividade de co-construção de sentidos no ensino de PSLS, a qual significa, entre outras coisas, promover muitos debates em LSB e poucas atividades “burocráticas”, explorar intertextualidades e interdiscursividades que atravessam os textos, efetuar leituras coletivas, exercer escuta ativa e não privilegiar o ensino de palavras ou leituras lineares.

5) *Seleção de textos como uma atividade determinante da qualidade do material didático*: esse princípio é considerado o mais complexo no que diz respeito a selecionar textos para o ensino de PSLS. O primeiro desafio é de fazer uma seleção de textos autênticos e não

editáveis, porém, estão dispostas a seguir outras considerações necessárias que justificam essa complexidade:

- O equilíbrio entre a ocorrência de textos estéticos (literários) e utilitários (ou informativos);
- O ajuste da léxico-gramática e do plano de conteúdo aos níveis de ensino;
- A necessidade de entender texto numa perspectiva ampla que envolva textos não verbais, multimodais e textos em LSB;
- A oportunidade de selecionar temáticas capazes de politizar e promover a conscientização dos estudantes.

Além disso, a autora destaca a importância de todo tipo de arranjo visual que possa servir para compor o estilo instrucional do material elaborado, como o uso de cores, o oferecimento de MCs, entre outras possibilidades.

6) *Compreensão do currículo para além da listagem de conteúdos*: aqui, a autora discorre sobre o uso de um currículo oculto como uma oportunidade de fortalecer e direcionar uma perspectiva crítica da formação a partir do conteúdo temático dos textos que compõem, ao longo da escolarização. Ou seja, um currículo que se refere a atitudes, normas e valores não formalmente planejados no currículo educacional, mas transmitidos de maneira implícita (Ribeiro, 2024), o que resulta em desenvolvimento de consciência cidadã crítica.

Outro ponto interessante considera que o currículo não é uma lista de conteúdos progressivos a ensinar e a “vencer”, mas, pelo contrário, o considera como um conjunto de saberes a se construir progressivamente. Ademais, como o mais indicado seria não seguir essa lista na ordem na qual aparece para serem concluídos, a autora coloca a importância do docente saber sempre avançar, porém, saber também, retomar tópicos, e só inserir o próximo tópico quando considerar que a construção anterior está minimamente consolidada, a fim de promover uma aprendizagem significativa, duradoura e adaptável às necessidades individuais dos estudantes.

7) *Importância motivacional de aspectos como interatividade, visualidade, ludicidade e gamificação*: esse princípio indica a importância didática e sobretudo motivacional de produzir um material didático com aspectos multimodais arrojados, com escolhas iconográficas e tipográficas significativas: cores, tamanhos, formatos, movimentos, texturas e efeitos, tudo o que produz interatividade entre os estudantes e o material.

Ademais, no que diz respeito ao ensino dos surdos, todos esses aspectos desmistificam a ideia de que aprender português é uma ação chata, difícil e desinteressante, pelo contrário, pode ser real, prazeroso e produtivo.

8) *Inserção de aspectos históricos, culturais e identitários das comunidades surdas*: os materiais elaborados para os estudantes surdos precisam estar imbuídos da história e do jeito de ser e viver (por experiências visuais) dos surdos. Dessa forma, os estudantes surdos podem se sentir mais projetados e criarem conexões com os materiais didáticos interferindo diretamente na aprendizagem significativa. Além disso, é possível trazer o percurso de lutas e conquistas dos surdos, apontando personalidades surdas, hábitos de pessoas surdas, e explorando expressões de arte surda como literatura, textos de humor, artes visuais etc.

Por fim, diante de todas essas perspectivas, apresentamos, até aqui, princípios ou diretrizes que são de inegável importância quando falamos em produção de materiais didáticos no ensino de PSLS, visto a clara correlação com nossa proposta com o uso dos MCs como material didático visual, além da abordagem dos multiletramentos e suas positivas implicações.

O mapeamento conceitual como técnica para essas e outras tarefas se mostra como perspectiva favorável ao ensino de português como L2 para surdos, no que diz respeito a questões básicas (planejamento curricular) e questões específicas (planos de aula, avaliação e múltiplas atividades que auxiliam na indexação de conteúdos, revisão bibliográfica, projetos de aprendizagem etc.) e podem promover profundas modificações na maneira de ensinar, de avaliar e de aprender. Além disso, ele é adequado às metodologias da pedagogia visual em que uma gama variada de recursos visuais deve ser utilizada pelos professores.

Não podemos deixar de citar, porém sem aprofundarmos, que o avanço cada vez mais intenso das tecnologias, influenciam em todos os âmbitos as nossas vidas a buscar caminhos para dar conta de tanta informação disponibilizada. Essa realidade requer maior eficiência e rapidez para conseguirmos administrar todas essas informações, contudo, surge assim, a necessidade de também repensarmos as formas de construir o conhecimento. O uso de MCs pode, e deve, ser atrelado com estratégias e ferramentas tecnológicas, visto possibilidades infinitas de criação didática de MCs criados no computador, de montagem interativa em programas específicos, de jogos sobre as proposições e/ou caixinhas dos conceitos-chaves, enfim, uma questão motivadora e de interesse de crianças e adultos como uma porta a mais para se abrir em busca de uma aprendizagem significativa.

Na esfera educacional, principalmente, a necessidade de repensarmos aulas além das expositivas, faz-se presente. Os estudantes têm tanta facilidade ao acesso a diferentes tipos de conhecimentos dentro e fora da escola, que se torna imprescindível, hoje, pensarmos em alternativas ao ensino baseado na motivação, participação ativa e maior retenção de conhecimento, apontamentos esses, que podem ser potencializados com o uso de um material didático visual tão rico e versátil como são os MCs.

Corroborando essa abordagem, a pesquisa intitulada “Mapas Conceituais e Educação Física escolar: caminhos para novos recursos didático-pedagógicos”, realizado por Nativio (2020), que teve como objetivo principal desenvolver um jogo pedagógico baseado em MCs, com tecnologia de fácil acesso aos professores, apresentou, em seus resultados, que os docentes que entraram em contato com o jogo indicaram que a utilização dos MCs, atrelada a modificações que os aproximassem dessa faixa etária, poderia contribuir para facilitar sua utilização dentro dos espaços escolares, bem como potencializar algumas de suas principais funções.

Assim, a reflexão sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de PSLS instigada nessa pesquisa objetivou colocar a temática em evidência, para quem sabe tentarmos garantir que a produção qualificada de materiais didáticos de português seja colocada em prática.

Contudo, acreditamos que entender toda essa fundamentação teórica nos prepara para colocar na prática o uso dos MCs e de fato alcançar os objetivos de aprendizagem definidos. Pensamos em ações práticas no contexto da aula de PSLS, mas, anterior a essa aplicação prática, precisamos entender claramente os conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa e da construção e uso de MCs, para, assim, apropriarmos-nos de base teóricas úteis para a promoção de uma aprendizagem real e significativa de nossos estudantes surdos, bem como para que seja possível também influenciar em novas reflexões dos profissionais da área para esclarecer como funciona o processo de aprendizagem e, assim, sermos mais assertivos nas escolhas de métodos e estratégias de ensino. Entender todos esses aspectos, conceitualmente, podem com certeza, influenciar positivamente em nossa prática pedagógica.

SEÇÃO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização e metodologia da pesquisa

Após apontarmos os princípios teóricos de nossa pesquisa, passamos para a etapa dos procedimentos metodológicos, considerando agora a coleta de dados das experiências pedagógicas e visuais do contexto da educação bilíngue no ensino de PSLS.

Propomos o uso de MCs para auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Ou seja, nossa intenção é a aplicação desse conhecimento para impactar o contexto escolar e, assim, impactar socialmente a comunidade envolvida nesse processo (Mattar; Ramos, 2021). Para isso, precisamos coletar dados de um grupo de protagonistas: os professores de PSLS.

Optamos pelos princípios da *abordagem qualitativa* em um processo de reflexões da prática pedagógica dos professores de português escrito com estudantes surdos em relação ao uso de estratégias didáticas visuais, especificamente sobre o uso de MCs.

Assim, torna-se importante entendermos as perspectivas e o contexto pedagógico dos professores de PSLS: “se conhecem os MCs”, “como usam” e “se usam” estratégias visuais, o que entendem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, quais as concepções acreditam. Enfim, para podermos descrever, analisar e interpretar dados importantes e produzir outros questionamentos referentes a esse cenário, realizou-se uma entrevista semiestruturada e um questionário, os quais serão descritos detalhadamente mais adiante.

Em outras palavras, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 157),

as pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diferentes perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências.

Desta forma, nossa pesquisa, de cunho qualitativo, busca entender o fenômeno do ensino de PSLS e suas especificidades sobre a percepção dos professores bilíngues de estudantes surdos sobre o uso de MCs como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos, por meio da fala (entrevista) desses professores de PSLS. E, dessa forma, lançar mão de diferentes visões para interpretar as experiências vividas.

Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em cinco etapas, são elas:

- 1) Seleção dos participantes: levantamento dos professores de PSLS da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e convite para participarem da pesquisa;
- 2) Construção dos instrumentos para coleta de dados: elaboração do roteiro da entrevista e do questionário;
- 3) Procedimento de coleta e geração de dados: realização de entrevista para mapeamento das práticas pedagógicas de professores de português que atendem surdos na sala de aula;
- 4) Procedimento de análise de dados: organização, análise, sistematização e registro dos dados coletados;
- 5) Procedimentos éticos.

3.2 Campo e participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica, do Ensino Fundamental- anos finais (EF II), da SEEDF, que trabalham com o ensino do português para estudantes surdos, nas Sala de Recursos Específica para estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

De acordo com o objetivo da pesquisa, selecionamos, dentro da rede de ensino do DF, as escolas polos que ofertam o suporte da Sala de Recursos Específica (SRE)¹⁵, com recorte somente das específicas de suporte aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva (S/DA).

Com os dados das 14 regionais que fazem parte da rede da SEEDF, entramos em contato com cada escola, por telefone, para encontrar os professores de PSLS¹⁶ lotados na SRE S/DA. Ademais, quando não conseguimos o contato via telefone (telefone inexistente ou que não atendia), tentamos contato via *Whatsapp* com as Itinerantes¹⁷ de cada regional, porém, com pouco sucesso.

¹⁵ Salas de Recursos Específica (SRE): Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, que tem por finalidade oferecer AEE aos estudantes que apresentam comportamento de AH/SD, com SC, DV, S/DA, e com outras deficiências associadas, matriculados em todas as etapas da Educação Básica, na Modalidade da EJA, na Educação do Campo e na Educação Profissional e Tecnológica (SEEDF, 2023b).

¹⁶ O professor de português de segunda língua para surdos é lotado na SRE S/DA e, conforme a Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024 (Brasil, 2024), esse professor deve oferecer o ensino de Português como segunda Língua como atendimento substitutivo, ou seja, que atue no mesmo horário da Língua Portuguesa para os ouvintes (norma que mudou a partir de 2024, quando a possibilidade de ser complementar ou substitutivo, mudou somente para ser substitutivo).

¹⁷ Conforme Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024 (Brasil, 2024), em seu Art. 112, explica que a Itinerância é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por Professores especializados que realizam visitas periódicas às UEs/UEEs/ENEs para atender a estudantes com Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Altas Habilidades/Superdotação, Professores e familiares (Brasil, 2024).

Após o período de busca e contato dos professores de PSLS das respectivas regionais, conseguimos formar uma relação com oito professores atuantes no PSLS nas escolas polos de S/DA. É importante mencionar que algumas escolas não contavam com esse profissional, isto é, tinham a lotação vaga, e com outras não conseguimos o contato com o professor.

A referente pesquisa, delimitou, assim, professores que atuam com estudantes surdos ou com deficiência auditiva. O critério de inclusão na pesquisa foi ser professor atuante nas Salas de Recursos Específicas para estudantes surdos ou com deficiência auditiva – SRE S/DA no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de português como L2 de escolas polos de estudantes surdos dessa secretaria. Entretanto, na escola Polo da Regional de Taguatinga, a professora participante na pesquisa foi uma professora regente de PSLS, e não uma professora do AEE, visto que é uma escola bilíngue. O ensino de PSLS é ofertado em LSB como disciplina da grade curricular da escola e o AEE é ofertado especificamente para surdos com outras deficiências associadas, ou seja, é ofertado de forma diferente ao AEE das escolas polo de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Outra observação importante é que dos oito professores, dois são professores surdos. No intuito de sistematizar melhor essa relação, organizamos o quadro com nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes:

Quadro 4 — Professores de PSLS que participaram da pesquisa

CRE	Professor (a) de Port L2 (nomes fictícios)
CRE 1	JA (Professora ouvinte)
CRE 2	AC (Professora ouvinte)
CRE 3	JE (Professora ouvinte)
CRE 4	IL (Professor Surdo)
CRE 5	AB (Professora ouvinte)
CRE 6	DE (Professora ouvinte)
CRE 7	JY (Professora ouvinte)
CRE 8	HE (Professora Surda)
CRE 9	Não possui Sala de Recursos para estudantes surdos
CRE 10	Não possui o profissional na Sala de Recursos para estudantes surdos
CRE 11	Não possui o profissional na Sala de Recursos para estudantes surdos
CRE 12	Não possui o profissional na Sala de Recursos para estudantes surdos
CRE 13	Não conseguimos contato

CRE	Professor (a) de Port L2 (nomes fictícios)
CRE 14	Não conseguimos contato

Fonte: Elaborado pela autora

Depois do convite, todos os relacionados se propuseram a participar, declarando a satisfação em estar envolvidos em um estudo tão importante e necessário para a área. O convite realizado para a entrevista considerou uma organização de datas de forma a não atrapalhar a rotina escolar, tanto dos professores quanto dos estudantes.

3.3 Instrumentos para a coleta de dados

Os instrumentos técnicos utilizados para a coleta e geração de dados foram:

a) Entrevista semiestruturada, aplicada virtualmente, por meio do Google Meet, gravada com autorizações prévias e agendada conforme disponibilidade de cada professor participante. Cada um deles nos forneceu informações sobre os aspectos perceptuais desses professores sobre sua prática pedagógica no ensino de PSLS;

b) Questionário para registro de dados sociodemográficos e de atuação profissional, por meio do Google formulário, no qual foram colhidas informações mais gerais e complementares sobre a caracterização dos participantes quanto à formação e a atuação.

Com base no objetivo de nossa pesquisa, de mapear as percepções dos professores sobre o uso de MCs como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos na sua prática pedagógica no ensino de Português como L2 do Ensino Fundamental – anos finais, elaboramos o roteiro de *entrevista* (APÊNDICE A) dividido em dois grandes eixos:

- Eixo A: Prática pedagógica (composto por oito perguntas);
- Eixo B: Aspectos conceituais (composto por dez perguntas).

Salientamos, ainda, que, antes da aplicação da entrevista, o roteiro foi analisado pela orientadora, e por três professores mestres inseridos na atuação com os surdos. Após todos os ajustes, procedemos à realização das entrevistas. Entendemos a entrevista como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, de natureza profissional, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2003). Escolhemos esse instrumento em função da sua capacidade de retratar as experiências vivenciadas pelos professores, produzidas de uma conversa

organizada por perguntas, as quais faziam menção aos nossos objetivos, apontando sempre pontos pertinentes para a análise dos resultados (Sousa; Santos, 2020).

O *questionário*, conforme definição de Mattar e Ramos (2021), é um instrumento de coleta e geração de dados composto por um conjunto de itens (perguntas e/ou afirmações) que são apresentados a um respondente. Observamos alguns procedimentos quanto ao uso do questionário, como, por exemplo: planejamento, elaboração das questões, se fechadas ou abertas, consonância com os objetivos do estudo, entre outros. Elaboramos um questionário sociodemográfico (APÊNDICE B) composto por quatorze questões, classificadas em abertas e fechadas, com a finalidade de obter informações quanto à idade, onde moram, formação, experiência e atuação profissional, para posterior categorização e análises dos dados. Optamos por esse tipo de instrumento inicial por apresentar eficiência de levantamento de dados de assuntos objetivos, cujo alcance pelo envio online do *Google Forms* facilitou a coleta das respostas de todos os professores participantes.

Todos os professores responderam ao questionário e também participaram das entrevistas, ou seja, obtivemos 100% das respostas em ambos os instrumentos.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

I. Contato com os participantes:

Inicialmente, para a coleta e geração de dados, foi realizada uma busca das escolas da SEEDF que possuem Sala de Recursos Específicas para estudantes surdos ou com deficiência auditiva por meio do site da SEEDF.

Encontradas as referidas escolas e autorizadas pela SEEDF a realizar a pesquisa, entramos em contato via telefone com as escolas, porém algumas não atenderam e outras o número de telefone disponibilizado pelo site oficial da SEEDF não estava mais funcionando.

Com a relação dos e-mails dos professores selecionados, foram então convidados, por meio de uma Carta-convite, enviado através de meio eletrônico (e-mail) e/ou via telefone (Whatsapp).

II. Envio e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

No e-mail encaminhado para convidar os professores, enviamos também o TCLE (APÊNDICE C), que explicava sobretudo a natureza da pesquisa, os objetivos, como seria a coleta e geração de dados, os riscos, a confidencialidade dos dados, os benefícios e a

declaração de consentimento, a fim de solicitar a assinatura. Foi estabelecido um prazo para que pudessem dar a devolutiva do referido documento assinado.

III. Aplicação dos instrumentos:

Em seguida, realizou-se a coleta de dados com a aplicação da entrevista individual, organizada de forma semiestruturada, na qual um conjunto de questões sobre o tema foi exposto aos entrevistados, com momentos de livre expressão quanto ao assunto conversado.

Seguimos um roteiro de entrevista (APÊNDICE A), considerando o tempo para cada pergunta a ser respondida e com a atenção para alguns cuidados: realizamos perguntas de forma a não motivar respostas como sim/não, bem como tivemos o cuidado com o tema, a fim de não desviar o foco/objetivos do estudo. À medida que os professores respondiam, a pesquisadora também anotava observações pertinentes ao estudo. Essa etapa foi realizada e gravada pela plataforma do *Google Meet*, de forma individual.

Entretanto, tivemos, ao longo do processo uma intercorrência técnica a se considerar. Como citado anteriormente, tivemos a participação de dois professores surdos (o que em nada dificultou a comunicação, visto que a pesquisadora é usuária também da LSB e pode fazer a entrevista na L1 dos surdos) e que, sem dúvida, acrescentaram percepções diferenciadas das dos professores ouvintes, ambas muito ricas em informações. Porém, na gravação da entrevista do professor IL, primeiro surdo a participar, a imagem que ficou gravada foi a da pesquisadora, o que impossibilitou a visualização e registro das respostas sinalizadas em LSB pelo participante. Contudo, no decorrer da entrevista, a pesquisadora fez anotações de forma bastante detalhada e, posteriormente, conferiu com o entrevistado o teor das respostas, a fim de evitar a contaminação das respostas e de possibilitar sua participação na análise de dados de forma segura e fidedigna.

Citamos ainda alguns cuidados que foram observados ao longo das entrevistas, tomando alguns critérios estabelecidos por Novikoff (2021):

- Garantir condições de privacidade: com o TCLE;
- Orientar quanto ao volume de questões e como serão registradas;
- Acolher o entrevistado respeitosamente: usa linguagem verbal, gestual e atitudinal com termos apropriados à conversação, e olhar atento;
- Demonstrar interesse respeitoso pelo assunto a ser tratado;
- Respeitar o tempo de entrevista.

Ao final de cada entrevista, os participantes foram comunicados que receberiam o *link* para responder ao questionário sociodemográfico.

3.5 Procedimento para a análise dos dados

Iniciamos pela organização das respostas do questionário, visto nos dar a conhecer e caracterizar os participantes, como uma parte introdutória da análise, organizamos as informações consideradas importantes para o conhecimento do contexto sociodemográfico dos professores pesquisados. Assim, pudemos entender o contexto de cada profissional e suas motivações e inferências acerca do assunto principal de nossa pesquisa. Utilizando as ferramentas de registros de respostas do *Google Forms*, elaboramos um quadro com as informações dos oito entrevistados, referente às questões sobre formação e atuação. Logo após, partimos para a transcrição das entrevistas por meio de Extensão do *Chrome*, chamado *Google Colaboratory*.

Utilizamos, como importante estratégia para uma ação sistemática de apropriação e compreensão dos dados coletados, a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Entendemos que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016).

Nosso foco está no estudo sobre as percepções dos professores bilíngues de estudantes surdos sobre o uso de MCs como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos. Logo, precisamos verificar como essa questão se manifesta nas suas atividades, nos procedimentos e nas suas interações cotidianas, uma vez que objetivamos analisar o que foi dito, por meio de um método empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende, de forma sistematizada e categorizada dos dados, conduzindo a pesquisadora a respostas válidas e confiáveis (Sousa; Santo, 2020).

Diante desses e outros questionamentos, procedemos a uma análise de conteúdo que utiliza algumas de suas técnicas, assim, aumentamos a produtividade da informação e análise final. Ademais, utilizamos as três fases da técnica de Bardin (2016), conforme a figura a seguir:

Figura 10 — Fases da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin



Fonte: (Bardin, 2016), adaptado pela autora

A *pré-análise* é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. Realizamos a leitura flutuante, lemos e relemos os questionários e as entrevistas realizadas com os professores, uma leitura preliminar que nos permitiu evidenciar uma sistematização inicial e a seleção dos documentos. Assim, reafirmamos os objetivos e a hipótese deste estudo. Seguindo a pré-análise, elaboramos os indicadores selecionados, ou seja, os principais pontos das entrevistas, de maneira a contemplar os objetivos da pesquisa.

Esses indicadores de fala caracterizam e apresentam os elementos de marcação das palavras que apareceram com mais frequência nas respostas, as prioridades, os quais apontaram um caminho para definições das categorias de análise. Abaixo, na Figura 10, detalhamos esses indicadores:

Figura 11 — Indicadores das falas dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora

Ao selecionar os principais pontos das entrevistas, indicando a frequência com que algumas palavras ou expressões foram reproduzidas, metodologicamente, podemos utilizá-los

como elementos que comprovam e reafirmam a importância do assunto e o objetivo da pesquisa. Entendemos que essa exposição nos motiva a pensar nas palavras maiores como demonstração quase que óbvia de um conjunto de palavras que são inseridas no cerne de nosso estudo, como: português, surdos, LSB, língua. Mas, além disso, parece-nos mais importante pensarmos nas palavras periféricas, que rodeiam as maiores, pois delas podemos extrair reflexões mais significativas, como, por exemplo, as palavras: mapa, visual, material, estratégia, leitura e recurso. Essas são sinalizações de que, como não aparecem no centro, maior e em destaque, soam precisar ainda mais de enfoque nas pesquisas em educação de surdos. Em outras palavras, os termos “mapa” ou “mapas” aparecem como secundário, o que reforça possivelmente a necessidade de inserir discussões, materiais e formações que tratam do conceito e uso desse recurso. Ou seja, com essa frequência, torna-se comprobatório e evidente a relevância de estarmos estudando e buscando entender o que configura os MCs para, assim, podermos melhorar e qualificar melhor esse ensino.

A segunda etapa trata da *exploração do material*. Nela, fizemos a categorização ou codificação dos textos que resultou na delimitação de dois eixos temáticos iniciais: Eixo A – A prática pedagógica no contexto bilíngue e Eixo B – Os aspectos conceituais na perspectiva visual; os quais foram ainda subdivididos em categorias e depois ainda renomeados.

O Eixo A, sobre a prática pedagógica no contexto bilíngue, está em consonância com o objetivo de entender a perspectiva e o contexto pedagógico dos professores visto as especificidades da educação de surdos, a perspectiva sobre sua profissão nessa realidade e como são as experiências com o uso de MCs nas aulas, caso os usem. Ademais, o Eixo B, sobre os aspectos conceituais na perspectiva visual, concentra as informações levantadas sobre os recursos visuais, especificamente o MCs, o conhecimento acerca de seu conceito, sua relação com a Teoria da Aprendizagem significativa, seu uso e construção.

Essas categorias foram descritas de acordo com a interpretação do conteúdo das entrevistas, distinguidas por meio de códigos (agrupamento de assuntos semelhantes) para posterior reagrupamento, conforme aproximação de conteúdos e ideias. Entretanto, a leitura e releituras das falas obtidas modificaram a primeira categorização. Por fim, chegamos às categorias finais de análise, nas quais verificamos, sobretudo, a relevância do ensino de PSLS no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Evidenciamos, também, um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que esse ensino envolve, e também como esse contexto motiva a fluência na língua portuguesa e sua relação intrínseca com a LSB. Após a codificação dos trechos das entrevistas, bem como do material teórico utilizado na pesquisa,

conseguimos, como resultado final de codificação e categorização, ao agrupar as significações obtidas, estruturar um quadro, no qual apresentamos:

- as categorias finais de análise;
- as unidades de registro (Categorias);
- e o seu conceito norteador (breve descrição das categorias sobretudo diante das respostas e significados da pesquisa).

O *tratamento dos resultados*, inferência e interpretação faz parte da terceira e última etapa e na qual obtivemos os resultados e discussões.

Ressaltamos que o questionário não foi alvo dessa etapa de análise diretamente, uma vez que o referido instrumento foi aplicado para o mapeamento e caracterização dos participantes da pesquisa.

Assim, foi feita a organização e preparo para a análise dos dados, utilizando as técnicas da Análise de conteúdo segundo Bardin. A partir disso, buscamos produzir resultados significativos segundo os objetivos traçados, bem como permitir reflexões futuras que possam agregar e complementar os resultados produzidos aqui.

3.6 Procedimentos éticos

A presente pesquisa foi estruturada, organizada e realizada de forma a considerar todos os quesitos éticos necessários. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Contudo, foi submetida à Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente, e foi aprovada por meio do Parecer nº 6.764.876 (ANEXO A).

Respeitando ainda os aspectos legais e éticos, os participantes receberam a carta convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com esclarecimentos sobre os riscos e o sigilo sobre a identidade dos sujeitos da pesquisa, a confidencialidade dos dados e benefícios.

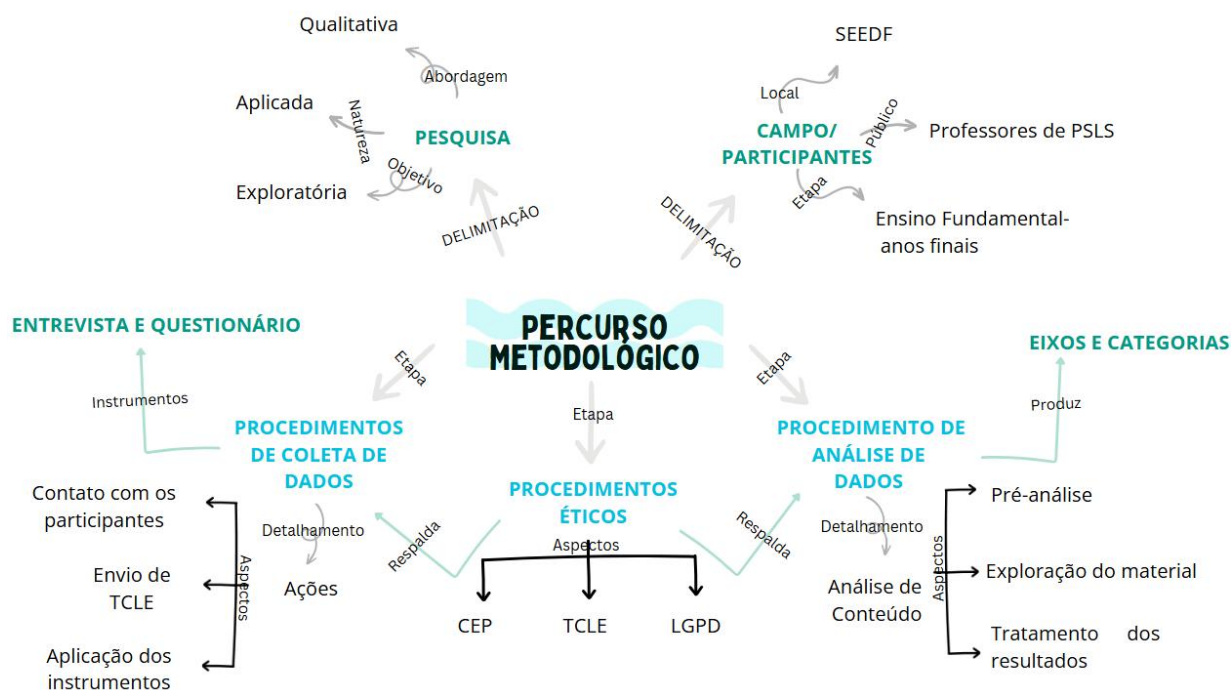
Para o momento das entrevistas, várias estratégias foram implementadas, a fim de manter um momento discreto, calmo, de respeito e empatia. Os dados coletados foram utilizados somente para os propósitos desta investigação de cunho exclusivamente pedagógico. Sobre a identidade dos participantes, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura pudesse identificá-los, foram mantidos em sigilo. As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e

os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Além disso, os participantes estavam cientes da liberdade em se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer forma de penalização ou julgamento, como estabelecido no Termo de consentimento livre e esclarecido.

A seguir, há um resumo dos procedimentos metodológicos que regeram a pesquisa:

Figura 12 — Mapa Conceitual sobre o percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

SEÇÃO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar, compreender e interpretar os dados coletados, foram realizadas reflexões acerca dos significados que os professores compartilharam na entrevista e no questionário. Além disso, foram colocadas as possíveis inferências com a teoria estudada e citada ao longo da pesquisa.

Inicialmente, delimitaremos o escopo das características sociodemográficas dos participantes da pesquisa (obtidas no questionário). Assim, a partir disso, passaremos para a análise das Categorias de análise do Eixo A – A prática pedagógica no contexto bilíngue e do Eixo B – Os aspectos conceituais na perspectiva visual (obtidas nas entrevistas).

4.1 Caracterização sociodemográfica dos professores participantes

Organizamos as informações consideradas importantes para o conhecimento do contexto sociodemográfico dos professores pesquisados. Assim, entendemos o contexto de cada profissional, suas motivações e inferências acerca do assunto principal de nossa pesquisa. O questionário (APÊNDICE B), aplicado por meio da plataforma do *Google Forms*, obteve respostas de oito professores, dentre os quais somente um é do sexo masculino e sete do sexo feminino; dois são sujeitos surdos e seis são sujeitos ouvintes, o que promoveu uma visão ainda mais específica para a análise dos dados. Além disso, sete participantes apresentam idade entre 31 e 42 anos e há somente um participante acima de 50 anos.

No que se refere ao nível de formação, todos possuem alguma especialização em áreas de linguagem, ou na área de LSB ou na área de português (geral, ou em L2), e somente uma professora possui doutorado em linguística. Contudo, Quadros (2008a) traz em suas obras, inclusive, a necessidade de que, na formação inicial sejam incluídas diretrizes para a formação de profissionais que atuam na educação de surdos, como a inclusão da LIBRAS nos currículos de cursos de licenciatura e fonoaudiologia. É uma parte importante para garantir que os educadores estejam preparados para atender às necessidades dos estudantes surdos. Entretanto, não podemos achar que apenas a inclusão dessa disciplina é garantia de um profissional preparado, por isso, são necessárias outras ações, estratégias e objetivos para garantir sua qualificação na área. Torna-se imprescindível discussões e projetos de convivência com os surdos e sua língua, projetos com foco nos aspectos funcionais e dialógicos de uso prático da LSB, conhecimento de sua estrutura gramatical e sobretudo conhecimento e prática nas

metodologias visuais adequadas ao ensino na perspectiva da educação de surdos, entre outras questões.

Quando considerado o âmbito acadêmico de formação específica no português como L2 para surdos, uma participante relatou não possuir tal formação. Ela, porém, afirma possuir formação em português brasileiro como segunda língua (não especificamente para surdos, mas para estrangeiros).

Fazendo a leitura dessas informações, podemos entender que parte dos professores são profissionais que buscam se preparar para atuar no ensino de português como L2 para surdos na SEEDF. Esse dado mostra a importância de formação específica e continuada desses professores, visto que sua prática pedagógica deve ser pautada na perspectiva de ensino de uma segunda língua e de segunda modalidade, ou seja, através de uma metodologia específica para L2 para surdos, informações satisfatórias em relação à busca de aperfeiçoamento.

Sobre esse dado, podemos trazer o destaque para a LDB (Brasil, 2021), na qual encontramos o incentivo à formação de professores e aos currículos de Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e de português como segunda língua; isso em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de Educação Bilíngue de surdos.

Além disso, na abordagem de PSLS, a Educação Bilíngue apresenta especificidades nas ações pedagógicas, ora pela necessidade de entender a forma como os surdos se expressam, ora pela necessidade de entender a relação que existe entre línguas de modalidades diferentes (LSB e a LP) para dialogar, trocar e mediar ações em todas as interações e intervenções educativas. Aqui, é imprescindível a garantia de uma formação específica e continuada desses professores, visto que são os responsáveis por trabalhar com algo que é “vivo” e não estático, parado no tempo, que são as línguas envolvidas, a LSB e a LP. Elaboramos, assim, o Quadro 5 referente a questões de *formação*:

Quadro 5 — Características sociodemográficas: formação

	Nome	Formação	Áreas de conhecimento	Formação específica em L2	Cursos relacionados
1.	AB	Especialista	Letras- 2006 Libras-2012	Sim Especialização -UnB -2015	Tecnologia Assistivas- AEE
2.	AC	Especialista	Português do Brasil como segunda língua - 2008; Língua Portuguesa e Respectiva literatura	Não	Graduação de PBSL na UnB

			- 2015, Língua Espanhola e Leitura Espanhola e Hispano- Americana- 2018; Revisão Textual - 2020 e Orientação Educacional - 2015.		
3.	DE	Especialista	Letras- Português/Inglês 2005 / Letras Libras - 2024	Sim Curso de extensão no Ensino de Português como L2 para alunos surdos - UNB 2020180h - UNB	Gramática aplicada ao Ensino do Português como L2 - UNB e Elaboração de material didático para Ensino de Surdos EAPE, Alfabetização e Letramento do estudante surdo IFSC Palhoça SC, Atendimento Educacional ao Aluno surdo IFSC - Palhoça SC
4.	HE	Especialista	Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais e Português como segunda língua em 2023. Gestão de Recursos Humanos em 2012. Pós-graduação em Libras em 2015	Sim UNB. Graduação. Formei em fevereiro de 2024	Por enquanto nenhum. Em breve irei fazer o curso de formação continuada: material didático em bilingue
5.	IL	Especialista	Letras Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua 2021	Sim UnB	Português L2 e ensino de gramática
6.	JA	Doutora	Letras (1992), mestrado em linguística (2007), doutorado em linguística (2023).	Sim UnB	Não
7.	JE	Especialista	Pedagogia 2010, letras Libras 2021, libras 2011, neuro educação 2012, orientação educacional 2013	Sim Pela EAPE	A área de surdez: intérprete 1 e 2, tradução de voz, surdo-cegueira, estimulação precoce para surdos
8.	JY	Especialista	Licenciatura Ciências biológicas 2016; Segunda licenciatura em Português/Libras 2022; Pós-Graduação em LIBRAS 2020.	Sim Ensino de Português como L2 para Surdos: Itinerários para uma prática docente transformadora. UnB 2022	Educação de surdos, práticas e perspectivas EAPE 2018; AEE, EAPE 2024; Educação bilíngue, CAS 2017; Desenvolvimento humano, inclusão e transtornos funcionais específicos 2024.

Fonte: Dados obtidos no Questionário aplicado pela autora aos professores de PSLS (2024)

O questionário nos fornece também dados sobre a *atuação* dos professores participantes como fonte importante de leitura sobre a prática pedagógica de forma mais abrangente, uma vez que a parte analisada sobre a prática pedagógica mais detalhadamente foi realizada por meio das entrevistas, e serão descritas posteriormente.

Diante das respostas apresentadas no questionário, podemos perceber que temos uma variedade em relação ao tempo de experiências vivida no magistério e especificamente na educação de surdos. É interessante ressaltar que quatro dos participantes ingressaram na SEEDF diretamente no contexto da educação de surdos e os outros quatro participantes não. Esses profissionais que ingressaram na educação de surdos são os formados em Letras-Libras/Português como L2, os que são professores relativamente novos na secretaria de educação. Isso demonstra como o Curso de Letras-Libras, um curso novo dentro das instituições de ensino superior, é importante e necessário no meio acadêmico e profissionalizante. Os professores mais experientes ingressaram em suas áreas específicas de conhecimento (contudo, na área de conhecimento de linguagens) e, posteriormente, ingressaram na educação de surdos. É um aspecto positivo, visto que podemos contar com professores novos e antigos, em que todos podem contribuir, cada qual com sua experiência e conhecimento. A troca de experiências vividas se torna imprescindível no processo de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, pois o trabalho isolado possivelmente não resulta em bons resultados.

Outra informação interessante é que, na amostra, vemos que parte dos professores atua em contextos diferentes do contexto escolar interagindo com surdos. Dado que instiga reflexões interessantes, visto a necessidade de envolvimento de fluência da LSB por parte desses profissionais. Nessa perspectiva, as línguas envolvidas (LP e a LSB) no processo possuem funções sociais diferentes e ocupam espaços de uso que se justificam a partir da demanda de um grupo linguístico legítimo. Ambas as línguas devem ser valorizadas e reconhecidas para a construção de um ambiente educacional que respeite e promova a diversidade linguística. Contudo, isso só é possível se conhecermos e vivermos em ambientes de interação social em práticas de letramento que utilizam as duas línguas. Assim, em uma proposta educacional bilíngue, os professores devem ser capazes de utilizar, com consciência e fluência, a LSB, para facilitar a compreensão e a informação conceitual alcançar esses indivíduos. E essa habilidade pode ser melhor complementada/aprimorada se vivida em contextos diversos, que não só o contexto escolar, mas também em espaços de lazer e entretenimento, como o cinema, teatro, oficinas artesanais, shows, exposições artísticas, festas regionais, contextos políticos, grupos de estudos online, entre outros.

Quando considerada a quantidade de estudantes atendidos, os dados revelam uma disparidade nas diferentes unidades escolares (UE). Ou seja, dentro dessa amostra, temos escolas com vinte e quatro estudantes atendidos no ensino de PSLS e escolas somente com quatro estudantes. Diante dessa realidade, destacamos a indicação para futuras pesquisas com

intuito de entender os motivos reais que justificam esse dado (sejam eles pela situação social da região, da característica populacional, da estrutura dos serviços pedagógicos oferecidos naquela UE, entre outras), visto ser importante para o planejamento e a implementações adequadas das Regionais de Ensino e das gestões das UEs que atendem esses estudantes. Veja o Quadro 6:

Quadro 6 — Características sociodemográficas: atuação

Nome		Tempo de experiência no magistério	Tempo de experiência com estudantes surdos	Atuação em contextos diferentes do escolar	Quantidades de estudantes atendidos/ 2024
1.	AB	20 anos	11 anos	Sim Cursos e palestras	Surdos (fluentes em LSB): 03 Surdos (não fluentes em LSB): 05 DAs (fluentes em LSB): 03 DAs (não fluentes em LSB): 06 TOTAL: 17
2.	AC	11 anos	9 anos	Não	Surdos (fluentes em LSB): 03 DAs (fluentes em LSB): 03 DAs (não fluentes em LSB): 06 TOTAL: 12 (estudantes da mesma UE e de outras UEs)
3.	DE	19 ano	6 anos	Sim Igreja	Surdos (fluentes em LSB): 02 DAs (não fluentes em LSB): 06 TOTAL:08
4.	HE	6 meses	6 meses	Não	Surdos (fluentes em LSB): 03 Surdos (não fluentes em LSB): 01 DAs (fluentes em LSB): 01 TOTAL: 05
5.	IL	1 ano	1 ano	Sim	Surdos (fluentes em LSB): 02 DAs (fluentes em LSB): 02 TOTAL: 04
6.	JA	35 anos	23 anos	Não	Surdos (fluentes em LSB): 02 Surdos (não fluentes em LSB): +5 DAs (fluentes em LSB): +5 DAs (não fluentes em LSB): +5 TOTAL: 24
7.	JE	15 anos	15 anos	Não	Surdos (fluentes em LSB): 01 Surdos (não fluentes em LSB): 01

					DAs (fluentes em LSB): 01 DAs (não fluentes em LSB): 02 TOTAL: 05
8.	JY	7 anos	7 anos	Sim Igreja e comunidade	Surdos (não fluentes em LSB): 01 DAs (não fluentes em LSB): 04 TOTAL: 05

Fonte: Dados obtidos no Questionário aplicado pela autora aos professores de PSLS (2024)

Além disso, por meio do questionário, foi possível entender como os profissionais entrevistados percebem o contexto atual do ensino de PSLS no Distrito Federal. Em relação a esse tópico, dois professores disseram que o contexto atual precisa melhorar; dois professores marcaram que o contexto atual se apresenta razoável e três professores sinalizaram que pode permanecer como está, e um participante não apresentou resposta. Diante disso, constata-se que ainda temos questões importantes de ajustes estruturais, de formação e organização dentro da SEEDF no que se refere à oferta do PSLS.

A leitura dessas respostas nos permitiu identificar e caracterizar os participantes para, a partir de então, podermos analisar com maior propriedade e segurança as respostas de quem participou das entrevistas. Assim, torna-se possível conhecermos suas percepções e vivências gerais.

4.2 Análise dos dados com base nas categorias analíticas

Como citado anteriormente, nosso foco está no estudo sobre as percepções dos professores bilíngues de estudantes surdos sobre o uso de MCs como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos. Destarte verificamos como essa questão se manifesta nas suas atividades, nos procedimentos e nas suas interações cotidianas no contexto escolar. Diante disso, analisamos separadamente os dados com base nos Eixo A – A prática pedagógica no contexto bilíngue e B – Os aspectos conceituais na perspectiva visual. Assim, segue abaixo o Quadro 7, em que são apresentados esses elementos de forma mais detalhada e organizada, com intuito de facilitar o conhecimento da estrutura de análise que definimos seguir:

Quadro 7 — Definição das Categorias finais de análise e conceito norteador

Categorias finais de análise		
Categoria de análise	Categorias Unidades de registro (Aspectos a serem analisados)	Conceito norteador
Categoria de contexto (Eixo A): A prática pedagógica no contexto bilíngue		
Relato da prática pedagógica dos entrevistados em relação aos aspectos bilíngues	1) Contexto pedagógico	Essa categoria nos proporcionou o conhecimento da realidade vivida pelos professores entrevistados no ensino de PSLS, bem como a sua caracterização: caracterização dos estudantes, rotina das aulas, metodologia e contexto bilíngue.
	2) Experiências vividas com MCs	Essa categoria nos possibilitou a identificação da experiência ou não com o uso de MCs por parte dos professores entrevistados e dos elementos que alicerçam ou não esse uso: sobre o acesso à materiais explicativos, formação, opinião e uso com os estudantes.
	3) Perspectivas sobre a profissão	Nessa categoria, compreendemos os desafios desse ensino como também refletimos sobre os sentimentos gerais apresentados pelos professores entrevistados envolvidos no ensino de PSLS: competências necessárias, pontos positivos e negativos, tempo de atuação e vontade de continuar na área.
Categoria de contexto (Eixo B): Os aspectos conceituais na perspectiva visual		
Relato do conhecimento exposto pelos entrevistados em relação aos aspectos conceituais na perspectiva visual	5) Recursos em uma abordagem visual	Nessa categoria, descrevemos os recursos visuais listados pelos professores entrevistados e como é realizada a elaboração de materiais visuais utilizados por seus estudantes: elaboração e recursos utilizados.
	6) Sobre MCs	Essa categoria, nos proporcionou a identificação de como os professores entrevistados entendem conceitualmente os MCs, bem como, os elementos envolvidos no processo de criação e uso desse recurso: diferenciação, ferramentas de criação, o saber criar, ter conhecimento e sobre a Teoria de Ausubel.

Fonte: Dados obtidos na Entrevista aplicada pela autora aos professores de PSLS (2024)

4.2.1 Categoria de contexto (Eixo A) – A prática pedagógica no contexto bilíngue

O Eixo A, sobre a prática pedagógica no contexto bilíngue, foi interpretado em relação a três categorias, as quais foram discriminadas em diferentes conceitos norteadores, apresentados em itens específicos, conforme Quadro 7, são elas:

- 1) Contexto pedagógico;
- 2) Experiências vividas com MCs;
- 3) Perspectivas sobre a profissão.

Na Categoria “Contexto pedagógico”, os resultados demonstram parcialmente a realidade vivida pelos professores entrevistados e que atuam no ensino de PSLS da SEDF. Nela, entendemos sobre a *caracterização dos estudantes, rotina das aulas, metodologia e contexto bilíngue*.

Quanto à *caracterização dos estudantes* atendidos pelos professores entrevistados, foram identificados relatos sobre os diferentes níveis de especificidades dos estudantes que precisavam atender ao mesmo tempo. Ou seja, são atendidos estudantes surdos, estudantes com DA oralizados ou implantados, que sabem LSB ou ainda não sabem LSB. Nesse sentido, partimos da premissa que a metodologia utilizada para um não necessariamente deve ser a metodologia utilizada para o outro, de modo que é necessário um melhor agrupamento desses estudantes.

Essa questão é apresentada em algumas falas transcritas dos professores entrevistados, as quais demonstram essa realidade de participação de diferentes estudantes:

A gente tem diversos níveis de surdez, os alunos surdos profundos, hoje a gente está com duas alunas surdas profundas, uma implantada e uma que não é implantada, mas é perda profunda (DE).

São três. Três alunos. Um é deficiente auditivo só unilateral, então nesse, as adaptações são muito menores em proporção, porque ele também não faz uso de Libras e também não tem interesse, então esse atendimento, ele é feito mais para ajudá-lo, nas dificuldades, possíveis dificuldades que ele venha a ter em sala de aula, os outros eles são DAs também, moderado, as adaptações são feitas para eles, eles tem um pouquinho mais de dificuldade, justamente por essa perda auditiva, então a fala também é mais embargada, e por isso as adaptações são mais necessárias para eles (JY).

Então, em uma mesma turma, para exemplificar, eu tenho um surdo profundo, um surdo severo e dois leves, e essa leve ela foi perdendo a audição depois de alfabetizada, então ela tem o direito a estar numa turma de português como segunda língua, mas ela não tem essa necessidade visivelmente, e então eu conversei com a minha orientadora, talvez fosse um caso de uma triagem, porque perde, o aluno surdo e ela (JA).

Então os oralizados também são atendidos, junto com o profundo e junto com o que não é oralizado, sim, também (JA).

Percebe-se, assim, a necessidade de elaboração de uma anamnese/entrevista/conversa com as famílias para uma triagem eficiente e embasada nas reais necessidades linguísticas de cada estudante e a forma de ensino mais adequada.

Além disso, de acordo com os professores, essa situação se intensifica na dificuldade de organização nas aulas, que acaba por ser mista, ao ensinarem, em um mesmo momento, estudantes com níveis diferentes, tanto em relação à fluência na LSB, como em relação à

fluência no português escrito. Ao relatar que atendem no mesmo horário da aula de português dos ouvintes, os professores participantes não conseguem agrupar os estudantes em níveis similares de conhecimento em ambas as línguas envolvidas.

De acordo com as respostas dos professores, as aulas ocorrem ao mesmo tempo para vários estudantes com diferentes perfis. Como exemplo, temos a transcrição abaixo:

Na língua portuguesa oral, em libras e português escrito, porque a demanda é muito heterogênea, tem menino que não sabe libras, eu não posso usar, tem menino que não é oralizado, eu uso libras, e o português escrito é a minha ferramenta, é um instrumento mesmo que a gente deve usar porque é aprendizagem do português escrito... (JA)

Quanto à forma de interação com os estudantes, os professores indicaram que utilizam a língua que o estudante entende e solicita, ou seja, se prefere utilizar a LSB, o professor sinaliza, se entende só o português oral, o professor então usa a fala. Além disso, alguns relatos ainda confirmam que usam as duas línguas ao mesmo tempo,

A gente sempre parte da língua alfa, que é a língua de sinais. Só que a gente também tem alunos que não são surdos profundos, então, ele não utiliza da língua de sinais. Então, a gente vai pro português. E a gente faz essa mesclagem dependendo do aluno que tá. Se a gente tá com aluno surdo, a gente trabalha com a língua alfa, e depois vai pro português com a segunda língua. Se a gente está com um falante, a gente trabalha o português a partir do falante (JE).

Ressalta-se que os únicos que não utilizam LSB e concomitantemente o Português oral, são os professores surdos. Esses utilizam estratégias diferenciadas com os estudantes que não utilizam a LSB, escrevem no quadro a palavra que não entenderam, ou fazem a datilologia da palavra ajudando a dar significado à informação explicada.

Então, tudo é feito em Libras. Contudo, tenho alguns alunos que são Coda. São c-o-d-a, e mesmo assim a comunicação é feita em Libras, diretamente em Libras. Tem o momento de ensinar em Libras e momentos que eu escrevo no quadro em português escrito o conteúdo de português, certo? Entendeu? Por exemplo, o tratamento de algumas palavras que não conhecem, escrevo no quadro, explico o significado dessas palavras, para eles fixarem e entenderem melhor, daí eles copiam e escrevem em algum contexto (HE).

Ao relacionar os dados apresentados anteriormente sobre essa interação, observamos que a LSB, de acordo com algumas pesquisas, influencia positivamente no desenvolvimento da escrita do português (Pereira, 2024). Conforme Nascimento (2021, p. 38), existem as funções para cada língua (LSB e LP) no processo de ensino e aprendizagem do PSLS, como

sendo ou a Língua de instrução, ou a Língua de ensino, ou a Língua de comunicação ou a Língua de interação.

Assim, é fundamental que a LSB e a LP estejam envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes de forma visual, contextualizada e especificada. Segundo a fala de uma das entrevistadas, percebemos essa dificuldade,

Agora, os daqui, os daqui, a maioria são DAs e a maioria é ou implantado ou usa o aparelho. Então, Libras, Libras mesmo assim, bater, bater mãozinha, como a gente fala, é raro. De a gente conversar só com a mãozinha. Porque a maioria tem o aparelho. E os outros nem aparelho tem, os das outras escolas (AC).

Então, a partir da Língua de Sinais, com os surdos profundos, que usam libras, e nós temos alguns que precisam mesclar tanto a oralidade quanto o Libras, porque eles não dominam muito e como eles fizeram treinamento por algum tempo no CEAL, então eles conseguem fazer uma leitura. Então aí você tenta de todas as formas para se fazer entender, né? Então tem caso que eu preciso utilizar Libras e falar também e outros não, somente em Língua de Sinais (AB).

Entendemos que essa realidade prejudica o processo de aprendizagem desses estudantes. De fato é um contexto bilíngue, porém, é necessário entender e separar o momento de uso de cada língua, inclusive a fim de evitar usar LP oral e a LSB (que tem estruturas diferentes) ao mesmo tempo para não promover confusão no entendimento da mensagem de ambas as línguas.

Assim, em uma proposta educacional bilíngue, a partir da consciência de que os envolvidos (os surdos) são bilíngues, é fundamental o uso da LSB para a aquisição da Língua portuguesa como segunda língua, tanto para facilitar a compreensão e a informação conceitual alcançar esses indivíduos, quanto para se apropriarem de um entendimento textual significativo e claro, e que, além disso, respeita sua identidade linguística. Pereira (2024) reforça essa relação e aponta que o domínio da língua de sinais é um indicador significativo da capacidade de leitura, quanto mais desenvolvida for a primeira língua dos aprendizes, maior será sua aptidão para utilizar o conhecimento prévio e estratégias de compreensão, permitindo-lhes interpretar textos com mais eficiência e adquirir vocabulário e gramática a partir do contexto.

Em relação a essa especificação sobre o uso da LSB como língua de instrução, ensino, comunicação e interação (Figura 1 - Papel das línguas (Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa) no processo de ensino de PSLs), temos outra professora e a sua experiência:

...só que aí eu esbarro num problema, que eu deveria focar mais no português escrito em toda comunicação, mas aí eu tenho alunos que não falam, outros que falam muito, então tá bem complicado, então são essas três modalidades que eu

tenho que usar, eu tenho que ficar me policiando e administrando com esses, realmente, assim, é bem inviável, é bem complicado, porque quando eu peguei eu tinha um plano na cabeça de que é português escrito e com opcionalmente em alguns momentos com Libras, mas o público realmente, requer outras estratégias (JA).

Os resultados acima demonstram a importância do uso da LSB no ensino de PSLS. Segundo Quadros et al. (2021), o ensino do português, sob essa abordagem, baseia-se na transição dos significados para a forma escrita. Esses significados envolvem necessariamente a LSB. Entender o que está escrito é essencial para captar os sentidos em uma segunda língua, que será acessada exclusivamente pelo canal visual. Os surdos não escutam o português, mas podem ver a escrita dessa língua em vários contextos de prática linguística.

Em resumo, para o ensino de português como L2 em uma perspectiva bilíngue, é necessário envolver perspectivas que ultrapassam questões linguísticas. Elas perpassam pela organização adequada dos agrupamentos de estudantes por aula, pela definição clara de uso das línguas envolvidas e pela consciência de um processo de aprendizado em andamento.

Em relação à *rotina de aulas* mapeada por meio da análise do conteúdo das respostas dos participantes, constatamos diferentes rotinas relacionadas à diferentes contextos, como:

- Aulas para os estudantes somente no contraturno: 3 professores;
- Aulas para os estudantes somente no horário de regência do regular: 3 professores;
- Aulas para os estudantes nos dois modelos (contraturno e regência): 2 professores;

Então, as aulas são no contraturno, os alunos estudam um horário, aí no outro horário eles vêm até a minha sala (AB).

Então, na nossa escola, o atendimento é normal, ele começa pela manhã, normalmente. O aluno que frequenta a escola, ele então, vai ser atendido numa sala específica de português, o aluno frequenta essa sala, esse atendimento, pela manhã mesmo, então eu não leciono à tarde, porque, é na verdade, uma escola bilíngue, temos aulas o dia inteiro, então eu leciono pela manhã, e à tarde tem outra professora de português, no turno vespertino (HE).

[...]os alunos surdos profundos, hoje a gente está com duas alunas surdas profundas, [...]a gente faz o português de forma substitutiva, no mesmo turno do aluno, [...] os DAs, os ensurdecidos, eles fazem acompanhamento no contraturno, eu encaixo eles, a gente faz um encaixe lá no contraturno e aí eu consigo atendê-los... no contraturno, que aí é mais o português de forma complementar (DE).

Os alunos da escola, que são regulares da escola, eles são atendidos no mesmo turno da regência. Então, na aula de português, eles saem da turma deles e vão para a minha sala. No mesmo horário de língua portuguesa dos alunos ouvintes. [...] E os alunos das outras escolas vêm no contraturno, que normalmente aí eu não dou aula de PL2, eu dou aula complementar. Eu complemento o que eles vêm em sala de aula, porque eles têm perda auditiva (AC).

Os resultados demonstram a realidade escolar que atende os estudantes surdos ou com DA. Essas formas de organização das aulas estão discriminadas nos documentos normativos da SEEDF. Contudo, desde 2024, consta a definição de que o ensino de PSLS deve ser realizado de forma substitutiva, ou seja, no turno de regência. Porém, os dados mostram as dificuldades e os problemas que geram essa determinação. Ajustes de acordo com as necessidades dos estudantes são necessários para garantir a participação efetiva, mas a forma estrutural dessas aulas não se encaixa na realidade da carga horária dos professores que atuam em SR, que é de 20-20 horas. Fato relatado pelos entrevistados:

E a gente tentou encaixar dentro das minhas 20 horas, porque também não pode mexer na grade regular. Ou seja, a gente tampouco meio buraco, porque sexto ano fica sem duas aulas de português e a intérprete me cobre porque eu deixo atividades e aí ela faz com o aluno. E o sétimo ano é o que tem as seis aulas completas de português. E do oitavo também. Ficam faltando duas porque é o dia da minha CPI. Ou o dia da minha coordenação. Que também aí tem que juntar dois horários que não se encaixam. Porque um é 20 horas, que não é carga ampliada. E o regular é carga ampliada. Então a gente tenta organizar o máximo, compatível possível para tentar que eu fique as seis aulas de português. Mas infelizmente não dá, porque aí a escola tem... Acho que são cinco turmas de cada ano. E a gente ainda tenta trocar os meninos de turma. Até tentar encaixar. E às vezes não dá. Mas a gente faz o que a gente consegue (AC).

Então, essa é uma questão, tem que ter ajustes, porque o professor tem que se submeter aos horários da grade horária da escola, né, no geral. E como é jornada ampliada, por mais, às vezes, a direção consegue colocar esses horários, compactar dentro do horário que o professor deveria estar em sala, mas nem sempre acontece, aí a gente tem que fazer ajustes. [...] Então, essa questão que você perguntou, eu já acho um primeiro problema, [...] Então, quando a gente coloca na grade horária, mas é a questão de estratégia, você coloca um professor de 20 e 20, de um horário de 4 horas de manhã e 4 horas à tarde, ele tem que fazer 8 horas no dia, e a jornada ampliada vai dar 5 de manhã e 5 à tarde, então às vezes esse ajuste não dá certo. [...] então já é um ponto a ser revisto. [...] E aí outra coisa que eu queria colocar na questão da gente ter que seguir a grade horária, na grade horária é lógico, ela é feita por série, e no ensino de português como segunda língua os níveis não são formados assim, as turmas não são formadas assim, então eu tô com uma dificuldade imensa de alunos com níveis, no português escrito assim, muito heterogêneos, muito discrepantes e eu tenho que administrar, talvez se fosse num segundo turno eu poderia fazer uma distribuição por nível, então eu acho essa proposta dentro do turno negativa para o aluno surdo, porque ele se submete a grade horária, mas ninguém tá olhando os prejuízos pedagógicos do aluno surdo (JA).

Desse modo, os dados revelam os problemas significativos quanto à estrutura de organização de carga horária destes professores. Apesar disso, outros resultados apresentam a condição de parceria entre professores e gestão, conduta que nem sempre acontece nas escolas.

...pela estratégia matrícula é até como melhor, melhoria para eles mesmo, né, a gente fez como forma substitutiva e foi um avanço, embora seja um pouco mais,

precisa de mais organização da escola, né, é um pouquinho puxado. Então chega no final do ano, ele fala, (diretor) me fala aí quais são os alunos, os dias, porque aí ele já coloca os horários sendo os dos primeiros, e os de manhã coloca sendo os últimos, para dar certinho a grade, os dias que eu estou na escola, então a gente conseguiu ajustar, no início a gente ficou meio assustado para conseguir, mas agora a gente conseguiu ajustar direitinho a grade, e aí ele já pede primeiro a minha para depois montar os professores que têm os alunos surdos profundos (DE).

Nota-se, ainda, que alguns professores de PSLS consideram a parceria com os professores de português, professores de LSB ou com os professores intérpretes, como fator positivo no desenvolvimento de estratégias para auxiliar na aprendizagem dos estudantes. Consideram um elo importante, mas que, muitas vezes, não se estabelece ou é muito raso. Conforme as falas,

Não, não temos nenhuma parceria. A nossa interação é na coordenação coletiva, que é onde eles perguntam, tem alguma dúvida. Porque a maior interação que os professores regentes têm não é comigo. São com os intérpretes (AC).

Então, eu vou falar com... as meninas que fazem o substitutivo, eu consigo fazer uma interação bem tranquila do que eles estão trabalhando. Alguns professores falam, eu tenho uma sugestão de atividade, o que você quer ou não. [...] Graças a Deus a gente tem um grupo bom de professores, principalmente na área de português (DE).

É porque como segunda língua só tem eu. Na verdade, assim. A nossa interação é para eu passar as notas para eles. Então, eles veem os alunos bem como meus. Meus alunos, né? Então, na verdade, eles querem saber da nota, da frequência, apenas (JA).

Eu pensei que ela ia ser mais conectada, mas não tá sendo. Porque de início, né? Eu solicitei os conteúdos que seriam trabalhados durante o bimestre, porque eles têm que fazer pra entregar a grade. [...] Então a gente saiu de um processo, e aí quando eu fui pegar o processo que ele tava trabalhando, ele tava trabalhando com verbos, justamente com verbos. E aí tipo, fez um desserviço, que podia ter sido avisado, ele falar assim, olha, eu passei isso, só que a gente vai usar isso ou outro. E aí foi ruim, foi ruim esse contato, né? De falar [...], a gente vai trabalhar isso, aí depois não, a gente não vai trabalhar isso, e não ter essa reciprocidade de falar, não, a gente vai trocar, a gente não vai trabalhar mais classe gramaticais, vai trabalhar sintaxe, e aí não fazer esse elo, né? E aí você descobri, só porque você foi ajudar a fazer uma atividade, e aí é muito, muito chato, porque você pensa que não, a gente tá caminhando junto, mas não tá caminhando junto. [...] Tá distorcido, então a gente não tá tendo essa conexão (JE).

Ademais, a experiência dos professores surdos nos mostram a relação com os parceiros,

Sim. Bom, deixa eu complementar essa informação, do sexto ao nono ano, não temos, não é necessário. Mas nas classes diferenciadas, nós trabalhamos em conjunto com os professores de Libras. Porque nós pedimos para esses professores essa colaboração, esse trabalho em conjunto sempre. Por quê? Eu sempre vou, meu trabalho é explicar e aí o professor vai fazer a adaptação necessária. Eu olho o que o professor fez, e aí também consigo fazer a adaptação para o português. Porque

essas classes diferenciadas, essas classes, elas precisam de mais repetição para conseguir então aprender. Por isso, nessas classes diferenciadas nós trabalhamos integrados com o professor de Libras (HE).

Sim, eu sou professor da sala de recursos de Português L2 e, às vezes, interajo com alguns conteúdos e materiais pedagógicos com a professora regente de Língua Portuguesa como primeira língua (LP/L1) (IL).

Quanto ao uso de uma *metodologia* alinhada às especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos, um importante aspecto a ser considerado nos estudos sobre o ensino de L2 parte dos respondentes identificou utilizar algumas estratégias conectadas à esse contexto. Alguns citaram a necessidade de readequar o currículo conforme as competências que ainda faltavam desenvolver nas referidas etapas:

Então, essas coisas que são base para outros ensinoss, aí eu vou trabalhar mais detalhado, não vou correr com o conteúdo, né? E vou sempre escolher algumas coisas que sejam mais úteis, assim, que seja que elas irão utilizar como base. [...] Então, eu pego o conteúdo, mas eu vou focar realmente no que é base. [...] Então, na hora de montar a grade, principalmente das meninas, eu dou uma olhada na base do currículo que os professores irão trabalhar lá, mas eu faço uma ajustada de acordo com as necessidades das alunas, né? Realmente não passo todo o conteúdo que foi passado lá, porque eu vejo se ela tem algum ponto que tem uma necessidade aqui, a gente vai bater nessa tecla para fluir, né? (DE).

Outros citaram a pedagogia visual, uso de jogos, de imagens, entre outros, como estratégias importantes de uma metodologia adequada aos estudantes surdos. Essas falas retratam a importância do uso de novas ferramentas, além da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), mas do uso de vídeos, tratamento da imagem, edição etc. São requeridas práticas que resultem de fato em produções críticas e conscientes dos estudantes.

Conheço, pois os alunos surdos precisam de uma pedagogia visual, e eu utilizo recursos pedagógicos adequados, diferentemente da metodologia de ensino de Português L1 para ouvintes. (IL)
E por meio dos jogos, isso é interessante, porque se torna uma brincadeira. Então, o aluno, ele nem percebe, às vezes, que está realizando ali uma atividade pedagógica, ele acha que foi um momento de descontração, mas que ele está absorvendo, ele está colocando em prática o que o professor já explicou. E ali a gente está testando também se ele conseguiu absorver, se ele está conseguindo entender aquilo que a gente está trazendo. Então, eu gosto muito dos jogos (JY).

Aí depois a gente vai reduzindo, até só ficar a imagem e ele conseguir fazer o vocabulário daquela palavra, referente àquela imagem. E ao contrário também, trabalhar a parte da imagem e ele saber falar qual é o sinal. E a gente vai revezando os três, sinal, palavra e imagem, até ficar bem concreto, colocar na frase, e aí agregando, né? (JE).

Constatamos que não citaram as estratégias com uso de tecnologias no ensino. Dessa

maneira, interpretamos que o ensino a partir de ferramentas tecnológicas se faz um instrumento importante dentro da metodologia que foca os multiletramentos, pois não basta apenas usar a tecnologia para o seu desenvolvimento, mas também que o seu uso possa auxiliar na construção de outros caminhos de aprendizagem, a fim de levar conhecimentos sobre sua ação e reflexão nas práticas sociais.

Contudo, a produção textual como prática dos multiletramentos possibilita a experimentação e uso das mais diversas possibilidades de comunicação. Seguindo o que nos diz Pereira (2024), a adoção de uma abordagem linguística que enfatize o texto em seu contexto, em vez de focar apenas em palavras isoladas, e que privilegie a compreensão na leitura, ao invés de uma decodificação sem significado, pode, conforme demonstrado neste estudo, contribuir para o aprendizado da língua portuguesa. Uma das participantes demonstrou essa questão,

E aí, trabalhando bastante, esse até esse bimestre, a gente conversou bastante questão de interpretação. Eu escolhi um livrinho, uma história, era uma história reduzida, era uma adaptação de uma história, mas era bem grande, porque a gente trabalhou o bimestre todo. E aí, a gente trabalhava interpretação, trabalhava Libras, né? Primeiro, a gente, elas faziam a leitura silenciosa, depois a gente fazia a leitura na Libras, elas explicavam na Libras, fazia a interpretação e depois a gente, o que que a gente podia pegar da parte que a gente estava trabalhando com base nesse texto (DE).

Analisando as falas sobre esse tema, percebemos que é necessário aprimorar sempre as ideias sobre metodologias de ensino da língua portuguesa para surdos, o qual deve seguir uma abordagem de segunda língua e segunda modalidade. No contexto bilíngue, ele proporciona acesso a práticas letradas e culturais, o que torna essencial a promoção de múltiplos letramentos, incluindo gêneros textuais relevantes para os estudantes surdos. Mais do que ensinar duas línguas, a educação bilíngue de surdos deve possibilitar a participação crítica e democrática dos surdos em diversas práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia.

Sobre o *contexto bilíngue*, alguns professores entrevistados sinalizaram a preocupação na organização bilíngue dos espaços, como salas, murais, placas de identificação e tipos de informações visuais pela escola. Entretanto, somente duas tinham a escola sinalizada com placas com intuito de auxiliar na movimentação dos estudantes surdos pelo espaço escolar.

Então, tudo é sinalizado, todas as portas, todos os locais, sala de professor é sinalizada, é uma escola inclusiva, então assim, atende todos os públicos, então assim, se olhar no ambiente, percebe que tem essa acessibilidade com relação aos sinais expostos (AB).

Temos em cada sala, em cada espaço da escola, tem então a identificação daquele espaço, então por exemplo, sala de português, então tem a imagem da sala né, sala de química, sala de física, cada sala tem uma placa que a identifica e essa placa está sim sinalizada com a foto do sinal em Libras e a palavra em português escrito, então isso mostra um pouquinho esta questão bilíngue. No banheiro também tem a plaquinha, banheiro masculino, banheiro feminino, tudo tá bem identificado em Libras e em português. E isso mostra um pouquinho dos aspectos bilíngues dentro da nossa escola, externo né, externamente, assim na nossa escola (HE).

Sobre a interação dos estudantes surdos pela escola, com a gestão, secretaria, equipe da limpeza, cantina e comunidade escolar no geral, identificamos que, em algumas escolas polos, há a dificuldade por falta do conhecimento da LSB. Tal informação nos mostra um longo caminho de conscientização e promoção da divulgação da Língua de Sinais. Poucos podem pedir um lanche e serem entendidos, a tarefa de solicitar uma declaração na secretaria deve ser realizada sempre com a presença de um intérprete, ou seja, os estudantes surdos poderiam ter mais autonomia nos espaços escolares caso a LSB fosse utilizada também por outros profissionais que atuam nas escolas polos. Exemplo que nos traz as falas a seguir,

Então, na escola, ainda bem escasso, [...] a escola também não é preparada, eu digo em relação aos profissionais, professores, gestão, funcionários, não estão preparados, e esse [...] sala de recursos [...] não ter acesso, teriam acesso à essa educação bilíngue, então eu acredito que ainda é muito carente, seja por falta de conhecimento, da área da educação [...] (JY).

Então, tem muito a ser feito, muito precisa ser feito. Eu sempre estou fazendo esses questionamentos. [...] porque é uma falta mesmo de conhecimento, de como implementar o bilinguismo¹⁸ na escola, eu creio, não é uma falta de vontade da gestão. Então, alguém que chega na escola não percebe que é uma escola bilíngue, porque é uma escola em que os alunos são bem atendidos os surdos, mas com o auxílio do intérprete. Não é uma escola em que os outros funcionários saibam, como você falou, pelo menos os sinais básicos (JA).

Eu acho que na escola ainda é baixo. Mesmo sendo escola polo, não tem ainda. Não tem a aceitação que era para ter por ser uma escola polo. [...] Tem aquela rejeição, sabe? E o que mais choca é porque tem pessoas que amam a área da surdez e tal, mas você não vê esse retorno, em relação à adequação, em relação a querer fazer uma adequação ali. Aceitar esse processo de bilinguismo ali mesmo (JE).

Contudo, os dados demonstram diferentes experiências com a participação, e mesmo que sejam utilizados sinais básicos, percebemos a preocupação para a implementação de um espaço que respeita as especificidades linguísticas dos surdos. Isso demonstra muito

¹⁸ Entendemos aqui que os professores utilizam, de forma equivocada, os termos “Bilinguismo” e “Educação Bilíngue” como se fossem um mesmo conceito. Bilinguismo se refere à habilidade de usar duas línguas, geralmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português escrito (capacidade linguística), enquanto a educação bilíngue de surdos é uma abordagem pedagógica que utiliza ambas as línguas no processo de ensino-aprendizagem (método educacional) (Quadros e Karnopp, 2004). Assim, entendemos que quando falam em bilinguismo, na verdade estão querendo referenciar a Educação Bilíngue.

significado no pertencimento desses estudantes, no acolhimento para o “sentir-se bem”, nos espaços escolares que se tornam familiares à sua identidade visual e comunicacional, ou seja, ao seu modo de ver e agir no mundo.

A nossa secretária, uma das secretárias, ela era intérprete de Libras, e aí passou no concurso para ser secretária, então assim, ela fala fluentemente, então tem alguns professores que já estão na escola há muito tempo, e eles fazem essas aulinhas que a gente dá também, eles conseguem se comunicar no básico, nada assim muito fluente, mas eles sabem também a direção, não muito, porque é uma direção nova, então, mas tem muito, tem algumas pessoas que sabem sim, professores, secretaria (AB).

A maioria dos professores, eles sabem Libras, a secretária sabe um pouco, né, muito básico, a diretora sabe, e no geral eles sabem, né. Somente o pessoal da cozinha, da cantina, a responsável pela cantina que não sabe muito, fala somente “obrigada” e só, sabe muito pouco, os servidores sabem muito pouco né, só o “bom dia”, só os cumprimentos, “boa tarde” coisas básicas. Mas no geral os professores sabem mais, a grande maioria sabe, e a direção também (HE).

Quanto à participação ativa de estudantes surdos nas atividades escolares, por um ponto de vista que caracterize como um espaço bilíngue, temos relatos que nos mostram dificuldades e reafirmam a necessidade de um trabalho de conscientização nos processos educacionais. Esses devem subsidiar ações para o envolvimento de todos os estudantes inseridos, sem deixar de promover a participação ativa e o potencial desses estudantes.

Outra coisa que eu coloco muito, é que a gente, o surdo sempre está inserido nos projetos da escola, mas ele vai como convidado. Então, assim, que pertencimento ele tem, que sensação de pertencer, se não é mostrado também [...] os projetos dele. E nessa escola que eu trabalho esse ano, eu conversei com a gestão e eles acharam interessante a gente realmente levar o que eles têm [...] para o ouvinte ouvir, para estabelecer mais esse elo, porque eles não são os convidados da escola, eles são os alunos da escola. Então, realmente, na questão do bilinguismo tem muito a ser feito. Como você perguntou, alguém que chega, não percebe que é uma escola bilíngue. [...] Mas eles não têm essa noção que a gente tem, que a escola também é deles, que eles não são só os convidados, que eles também deveriam participar mais efetivamente. E assim a gente vai levando, vai trabalhando (JA).

Dessa forma, considera-se importante conhecer todos esses aspectos do contexto pedagógico, visto, ser ele que explica algumas realidades vividas pelos professores de PSLS da SEEDF. Atentamos aos aspectos mais gerais, mas que, de forma significativa nos orientam às reflexões e inferências posteriores, os quais nos dão a impressão (ou a certeza) de que muito ainda há de se fazer no contexto da educação de surdos.

Para complementar a análise, partiremos agora para a segunda categoria “Experiências vividas com os Mapas Conceituais”. Essa categoria nos possibilitou a identificação da experiência ou não com o uso de MCs por parte dos professores entrevistados

e dos elementos que alicerçam ou não esse uso. As respostas nos esclareceram sobre o acesso a *materiais explicativos*, à *formação*, *opinião* e *uso com os estudantes*.

Entendemos a importância não só dos materiais didáticos para auxiliar na prática pedagógica dos estudantes surdos, mas também dos materiais que trazem ensinamentos e dicas de estratégias visuais e que sejam adequadas ao ensino dos surdos. Quando perguntado, aos professores entrevistados, se já tiveram acesso à *materiais explicativos* sobre o uso de materiais visuais, especificamente de MCs, obtivemos negativas, porém houve a sinalização de interesse em terem esse acesso. Assim como falam os entrevistados:

Com certeza, com certeza. Bom, com mais meios para a gente melhorar a nossa prática pedagógica, com certeza é bem viável (AB).

Sim, seria muito interessante, né. Auxiliar nesse caminho, que ainda não tem. Uma explicação que fique mais clara, ter um livro que nos oriente melhor, para a gente fazer um trabalho pedagógico junto com nossos alunos, então acredito que, sim, seria muito interessante esse tipo de material, muito válido (HE).

Contudo, uma professora entrevistada relatou ter tido acesso à materiais que falavam sobre materiais visuais e construção de MCs, em um curso específico para educação de surdos — o qual achou muito interessante devido à escassez de publicações sobre esse tema.

Quanto ao aprendizado da construção de um MCs em alguma *formação* ao longo da vida acadêmica, alguns professores responderam não terem participado de nenhuma formação que tivesse tratado sobre o assunto.

Nunca. Nem na faculdade, nem nos cursos da EAPE, nem nos cursos fora da EAPE, que eu fiz alguns, ninguém nunca falou nada, de mapa mental (AC).

Outros tiveram acesso, porém, de forma superficial ou com foco no uso de um MCs pronto e não no entendimento estrutural da construção de um mapa. Esse fato nos mostra a importância de materiais e programas de formação sobre o assunto, inseridos dentro de estudos sobre a educação de surdos. Considerando como uma estratégia rica como suporte de aprendizado aos estudantes surdos, entende-se a necessidade de reflexões sobre essa temática.

No cursinho o professor até colocava pra gente fazer, né? Só que assim, foi bem agora, bem recente. Só que era esporádico. Não era uma coisa que era mais... Como é que fala? Mais pontual, né? Mas já explicou assim. Mas é muito superficial ainda, na minha cabeça (JE).

Então, na minha graduação, eu sou graduada em letras, e uma professora falou sobre mapas conceituais, e ela ensinou a fazer mapas conceituais, inclusive o meu

primeiro mapa conceitual que eu desenvolvi foi na graduação, mas assim não foi nada muito, muito assim que se adentrou muito, mas eu vi sim na graduação (AB).

Sim, lá na UnB, nós tivemos em um semestre, o professor pediu para fazer resumos das apostilas, e transformar isso em informações, daí fazer a comparação diferentes, criar mapas conceituais, e aí conseguir perceber um pouco os significados. Foi uma única atividade (HE).

Quanto à *opinião e uso* com os estudantes surdos, constatamos que o grupo entrevistado entende a importância desse recurso ser utilizado da forma correta e adequada ao nível de cada estudante (mesmo sem conhecerem apropriadamente sobre os MCs). Dentre as respostas, tivemos opiniões a favor e de interesse em relação ao uso de MCs como estratégia didática visual para estudantes surdos.

Eu acho positivo, eu acho que reforça bem, faz você lembrar, remeter aos conceitos que você já viu, acho que facilita a memória. Eu utilizo mais, eu penso mais nessa finalidade (AB).

Bom, eu acredito que se o surdo tiver fluência, boa fluência no português, o mapa conceitual pode ser sim, um bom auxílio, mas se ele não for fluente, não for fluente em português, isso pode fazer uma certa confusão, ver tanta informação, né. Então acredito que essa estratégia combina mais com os surdos que têm fluência, que daí promove o interesse. Interessante também, seria sua utilização com a imagem, ou seja, a palavra junto, aí fica mais interessante. Mas se for só a palavra, aí precisa que o surdo esteja em um nível mais avançado, caso contrário lincar imagens e palavras nos mapas conceituais seria uma boa estratégia. [...] é uma proposta muito interessante, de trabalho junto com os surdos. Mapa, é um desafio novo, interessante, é um tema diferente (HE).

Minha opinião é que o uso de mapas conceituais como parte da estratégia visual em suas aulas com professores de Português L2 é muito eficaz (IL).

Sobre o uso com os estudantes surdos, metade dos entrevistados (quatro professores) respondeu que nunca utilizou, a outra metade (quatro professores) disse ter utilizado um MCs ou alguma estrutura parecida. É interessante ressaltar que alguns demonstraram não saber diferenciar MCs de mapas mentais ou estruturas semelhantes, utilizam de forma básica, mas que já é uma iniciativa produtiva no processo de aprendizagem desses estudantes, basta agora avançarem na compreensão correta do MCs para utilizá-los de forma eficaz e significativa.

Então, como eu faço com essa questão da aprendizagem, dos conceitos que são ministrados dentro da sala comum, eu faço tipo que para eles memorizarem mais a gente cria. Eu acho que eles gostam da estratégia. Às vezes, que eu utilizei e acredito que funcionou (AB).

Já. Já utilizei. Não utilizo sim, em todos os conteúdos, mas alguns eu já utilizei. Utilizei pra gente organizar, por exemplo, umas questões talvez dos substantivos, quando a gente foi trabalhar algumas figuras de imagem, até pra gente trabalhar

esse ano uma questão fácil, que eu acho que também, mesmo sendo um pouquinho diferente, acho que consegue ser um mapa mental (DE).

A partir dos dados apresentados, constatou-se a falta de materiais e de discussões em formações e cursos sobre como devemos elaborar um MCs e sobre como podemos utilizá-los nas aulas de PSLS. O grupo demonstrou ainda uma opinião positiva sobre o “saber” construir e usar com os estudantes surdos para potencializar competências comunicativas e de conhecimento linguístico da LP, bem como, a experiência de quem já usou ou tentou usar como estratégias em suas aulas.

Entendendo a importância dos relatos da prática pedagógica dos entrevistados, suas perspectivas e angústias em relação à sua profissão, como determinantes das escolhas e perfis de atuação na educação, nossa análise partirá para a terceira categoria, a qual se refere às “Perspectivas desses profissionais em relação à sua profissão”. Nessa categoria, compreendemos os desafios na organização das aulas, como também refletimos sobre os sentimentos apresentados pelos professores entrevistados envolvidos no ensino de PSLS, refletiremos sobre o que entendem como as *competências necessárias, pontos positivos e negativos, tempo de atuação e a vontade de continuar na área*.

Pensar nas *competências necessárias* para ser professor na educação bilíngue nos induz a pensar em viabilizar essa educação bilíngue nos espaços escolares, ou seja, os projetos educacionais precisam estar na alma dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola. Precisa haver o respeito e a valorização de ambas as línguas que fazem parte das comunidades implicadas nesse espaço (Quadros, 2008). Ademais, é necessário, em relação às competências linguísticas, ter a fluência na língua dos estudantes surdos (LSB), bem como ter a fluência na língua que será ensinada (LP). Além disso, outro fator importante é o conhecimento de metodologias adequadas à cada contexto pedagógico, metodologia de L1 ou de L2. Assim, percebemos que as falas dos professores entrevistados seguem semelhantes em suas perspectivas sobre competência,

Então, primeiro e assim acho que a mais importante é adquirir, aprender a língua de sinais, que é a base do ensino. Não tem como você ir ensinar português para surdos se você não sabe a língua dele, então como que você vai alcançar. E também você precisa entender um pouco sobre o ensino de segunda língua, que é a forma como a gente tenta ensinar o nosso conteúdo, que é uma metodologia diferente de você ensinar uma pessoa que ouve. Então você vai tentar buscar estratégias de metodologia de segunda língua (AB).

Eu acho que tem que ter tanto domínio, né, no português, tem que ter domínio na Libras, acho que é importantíssimo, e sempre conhecer estratégias pra gente conseguir alcançar o aluno (DE).

Eu acho que o professor de português como segunda língua tem que ter um preparo para o ensino de segunda língua.[...] Então, além de ser um professor com habilitação no ensino de português, além de ele ser proficiente em Libras, eu acho que ele tem que ter alguma formação como professor de segunda língua (JA).

Mas eu acho, assim, que a gente tem que estar muito bem embasado na L1, do surdo, né? Porque senão não vai ter a comunicação entre, não vai ter a comunicação, então vai ser ineficaz o processo que a gente trabalha em sala de aula. E saber também o português, o português. E saber como passar esse português, que aí a gente tem uma visão de ouvinte, né? E aí até a gente entender como aquele ser entende o português, e como a gente pode chegar, pra ele entender mais fácil, e criar as estratégias, eu acho, que é essas competências que a gente tem que ter, enquanto profissional. De saber mediar o conteúdo, saber o conteúdo e saber que a gente tem que partir da L1, pra depois chegar na L2, que é o português escrito (JE).

Quanto aos *pontos positivos e negativos* da profissão, os professores demonstraram respostas variadas, em diferentes aspectos. É interessante ressaltar que eles citaram a participação na evolução dos estudantes surdos como algo que os faz sentir bem e realizados, o jeito dos surdos em acolher, receber e vivenciar as experiências de aprendizagem, em ser modelos para os surdos como indivíduos capazes de aprender e ser ativo na sociedade, e sobre os avanços nas propostas de estudos e pesquisas na área, visto que há poucos anos atrás tivemos uma escassez de estudos sobre a educação de surdos.

Olha, de positivo eu vejo tantos alunos que chegam [...] Então ver essa evolução nos estudantes nos dá ânimo para querer mais, ensinar mais (AB).

Só que, assim, é porque os surdos, aí meu Deus, eles são super receptivos. Eles adoram, ainda mais quando você sabe Libras, nem que não seja fluente. Eles te adoram, né? (AC).

Eu gosto, gosto de trabalhar, de buscar informações, daí quando eu comecei, busquei muita coisa, pedi ajuda para outros profissionais, estou conseguindo aos poucos me desenvolver, caminhar. Eu gosto desse contato com os surdos, eu acho que eles ficam felizes em me ver, porque eu também sou surda, daí me transformo em um modelo, né. Nossa professora surda, está sendo uma experiência muito prazeroso, é um grande desafio, eu aprendo todos os dias, vou continuar aprendendo, não sou perfeita, um dia eu chego lá, ser uma ótima profissional, eu torço, eu quero isso, mas sei que é um caminho, uma constância, um processo (HE).

Como ponto positivo, quando eu comecei, eu acho que a gente não tinha muito... Não, não acho. Não tinha muita... As universidades, o meio acadêmico, não tinha ainda avançado para os estudos em relação ao ensino para surdos mesmo. [...] E eu vejo que, a partir de 2002, começou um “boom” de pesquisas, de estudos sistematizados, de oferecimento de cursos mesmo, até pela universidade. Então, eu acho que a secretaria tem tentado, dentro das limitações, porque, no meu ver, ela tem muita coisa ainda que não está sendo contemplada. Talvez por falta de saber, de informação mesmo. Mas eu acho que a gente ganhou muito, as pessoas estão mais engajadas, eu acho que o meio acadêmico está mais engajado. Então, tem um avanço nos estudos, tem um avanço nas propostas (JA).

Contudo, citaram a rejeição das famílias e dos próprios surdos às aulas ofertadas pela SR, falta de cursos de formação com foco no ensino fundamental e médio, falta de estrutura de organização das aulas, falta de materiais didáticos, a defasagem dos estudantes surdos, a falta de imersão de uso da LSB, a falta de acesso às pesquisas acadêmicas por profissionais da área, entre outros, como pontos negativos e que precisam ser revistos e melhorados em relação à prática pedagógica.

São muitos, né, que a gente tem, por exemplo, tem com relação a família, nem todas as famílias aceitam a língua do surdo, então você tem que fazer todo esse processo de conscientização. Às vezes eles não querem o atendimento (AB).

[...] a gente precisa disso, porque de teoria, a gente sabe já muita coisa. A gente quer na prática. Assim, eu fiz dois cursos pela EAPE, que é educação para surdos, eu vi que tinha muita coisa da prática para educação infantil. Mas e aí? Existe o nível Fundamental, existe o Ensino Médio (AC).

Só que a gente no português com a segunda língua ainda estamos encontrando algumas barreiras, assim. Acho que a Secretaria de Educação ainda tá perdida como funciona o português com a segunda língua, muito perdida. Eu monto a minha grade e aí a regional pede a grade, e aí eu monto. Aí ano passado voltou duas vezes... (DE).

Só que infelizmente ainda não temos material didático já criado relacionado a isso né, temos o currículo, aí falta agora a criação de materiais (HE).

Foi um desafio porque quando eu cheguei e me deparei com alunos que tinha uma defasagem muito grande. [...] Eles chegavam em processo de alfabetização, em processo de aprendizado da língua, da Libras. Então, eu vi que não era só uma interpretação, que não era só para traduzir de uma língua para outra, mas também de voltar um pouco e tentar resgatar parte daquilo que foi perdido, que ele não teve acesso ao longo da sua jornada escolar (JY).

Então, eu vejo que, como ponto negativo, é que os estudos acadêmicos não estão chegando aos profissionais que estão ali, na base. E eu vejo também que, então, nós profissionais lá da base, se a gente não buscar sozinho e desbravar, e às vezes a gente busca, às vezes a gente não sabe nem onde buscar. Então, está faltando. Por um lado, é muito oferecido no meio acadêmico, por outro lado, o profissional é pouco oferecido. Normalmente, são aqueles cursos os mesmos, curso básico de Libras, curso avançado de Libras. Mas para ensinar, você não precisa só de Libras, você precisa de mais. Acho isso (JA).

Assim, percebemos as reais dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados e que, não sem justificativa, precisam de novas orientações e formações. Além disso, precisam de um espaço de fala na SEEDF, pois, muitas dessas questões provavelmente nem cheguem até os setores responsáveis.

Quando perguntados sobre o *tempo de atuação* e *vontade de permanecer na área*, os dados demonstraram profissionais que atuam somente há 6 meses até profissionais com uma gama de experiências por 22 anos. Isso mostra a diversidade de experiências vividas e diferenciadas, tanto pelo conhecimento que se tinha há anos e os conhecimentos mais atuais relacionados à área, como a época e respectivo estilo e as concepções de educação promovidas em cada momento ao longo da história de educação.

Sobre a vontade de continuar na tarefa de aprimorar a educação de estudantes surdos, a grande maioria se colocou favorável à ideia.

Sim, eu me descobri na educação de surdos, eu me apaixonei pela área, continuar a desenvolver um bom trabalho, e poder dar esse suporte, continuar a lutar pelos direitos, porque muitos direitos eles são, e ainda são renegados a esse grupo, e eu vejo que quanto mais a gente dá suporte para os surdos, quanto mais a gente dá suporte pra esses alunos, às vezes o suporte que eles não têm, no seio familiar, mais eles vão, [...], se desenvolvem mais, alguns já estão na faculdade, como eu vejo quando eu entrei, e acompanhei durante esse período, eu tive a felicidade de ver os alunos deles, então é muito gratificante, é muito bom, ver eu pude contribuir com isso, então só dá vontade de continuar (JY).

Até aqui, conseguimos entender a realidade vivida no ensino de PSLS dos profissionais entrevistados, assim como identificamos a experiência ou não de uso com os MCs e os elementos que alicerçam ou não esse uso; por fim, tentamos compreender os desafios, sentimentos e angústias apresentados pelos mesmos. Todas essas abordagens nos dão uma clareza sobre as escolhas pedagógicas, as interferências e influência nas práticas pedagógicas desses profissionais.

4.2.2 Categoria de contexto (Eixo B) - Os aspectos conceituais na perspectiva visual

O Eixo B sobre os aspectos conceituais na perspectiva visual buscou informações que nos ajudassem a explicar sobre como os profissionais compreendem a abordagem visual, conceitualmente.

Esse eixo foi interpretado em relação à duas categorias, as quais foram discriminadas em diferentes conceitos norteadores, apresentadas em itens específicos, conforme Quadro 7, são elas:

- 1) Recursos em uma abordagem visual;
- 2) Sobre os Mapas conceituais.

Na Categoria “Recursos em uma abordagem visual”, descrevemos os *recursos visuais* listados pelos professores entrevistados e como é realizada a *elaboração* de materiais visuais utilizados por seus estudantes.

Os *recursos visuais* mais citados foram:

- Retroprojektor;
- Imagens reais/ gravuras;
- Foto de sinais em LSB;
- Placas de significados;
- Murais;
- - TV/celular/computador;
- Vídeos;
- *Slides*;
- Jogos;
- Tiras escritas;
- Lousinhas.

Assim percebemos nas falas dos professores entrevistados:

Eu uso muito mais a escrita do português. Mas também na minha sala nós imprimimos, se eu tivesse aqui eu te mostrava, nós imprimimos várias placas com informações de significado, significado dos verbos, o que significa o verbo, o que significa substantivo, artigo. E aí a gente cola nos murais da sala e fica ali bem visual, para o aluno sempre lembrar daquela informação (HE).

Lá a gente utiliza, além das aulas, quadro, atividades adaptadas, eu procuro utilizar o computador com jogos mais interativos, jogos online, jogos também manuais, que é onde eles têm mais interesse, eles acabam ficando o período inteiro de manhã e à tarde eles ficam na aula, então eu procuro fazer um atendimento mais leve, e não aqueles de quadro, de copiar, de treinar, de ficar fazendo o dia inteiro de atividade, eu procuro mesclar, [...], mais dinâmico, através dos jogos, mas através da brincadeira também, proporcionar o aprendizado (JY).

Então, a gente tá montando um material específico que pretende contemplar as peculiaridades linguísticas do público, e a gente trabalha muito com imagem, com tiras escritas, com a lousinha que serve de comunicação, e também com o powerpoint. Eu busco muito trabalhar mais o português escrito e com recursos visuais imagéticos [...]. (JA).

O processo de visualidade deve ser a base de como os estudantes irão aprender o português escrito. Assim, relacionando os estudos anteriores com os relatos dos pesquisados, e novamente, enfatizando a perspectiva dos multiletramentos e dos percursos visuais no ensino de PSLS, vemos a preocupação desses profissionais nas implicações que esse tipo de recurso causa na aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, constatamos um caminho viável e eficaz tomado pelos professores, no qual utilizamos LS, mas devemos utilizar também outros meios como imagens, vídeos, desenhos, jogos entre outras formas semióticas que podem inferir significados. E aqui está a incorporação da multimodalidade nas práticas pedagógicas.

Quanto à *elaboração* desses recursos, percebemos que são elaborados ora de forma individual, ora de forma coletiva. Em alguns momentos, professores regentes procuram os professores de PSLS para validar os ajustes que fizeram em atividades ou provas. Em outros, os professores o fazem sozinhos e aplicam aos estudantes surdos. Entendemos que a possibilidade de pensarem na elaboração de algum material visual de forma coletiva, possivelmente, pode enriquecer e diversificar os materiais elaborados.

Não, eles fazem com o nosso auxílio, a gente analisa a prova, vê se está de acordo com os recursos visuais, se é uma prova acessível, e aí a gente dá o aval e auxilia quando a gente acha que deve melhorar alguma coisa. E aí fica a critério do professor seguir ou não, porque a gente só instrui (AB).

Na categoria “Sobre Mapas conceituais”, identificamos como os professores entrevistados entendem conceitualmente os MCs, também como entendem os elementos envolvidos no processo de criação e uso desse recurso. Foram abordados sobre a *diferenciação* de MCs com outras estruturas visuais, se conheciam alguma *ferramenta de criação*, se *sabiam fazer um MCs*, e se entendem a *Teoria de Ausubel*.

Com relação a *diferenciação de MCs* com outras estruturas visuais, constatamos que muitos, quase todos respondentes, expressaram confusão em não saber as diferenças estruturais entre os tipos de esquemas. Essa questão se torna importante quando é proposto o uso desses nas aulas com os estudantes. Saber a essência e a correta criação do material possibilita coerência quanto ao material e o objetivo que se quer. Assim, pudemos entender nas falas,

O mapa mental do mapa conceitual pra mim era a mesma coisa. O fluxograma, que eu conheci no curso, ele tem um pouquinho de recursos a mais, porque acho que é mais interativo, e a gente coloca imagens, né? Coloca um pouco de imagens, eu acho que tem essa diferença do fluxograma, que a gente usa imagens e é feito de uma forma mais interativa, talvez um pouco mais atrativa, né? (DE).

Bom, eu sei dois tipos, mapa conceitual e mapa mental. Fluxograma, não sei, não conheço e não sei falar sobre. Mas os outros dois sim. Mapa mental, é próprio, é específico, é individual, é o que eu entendo sobre um assunto, é escrito do jeito que a pessoa acha que deve ser. Agora, mapa conceitual, são palavras que resumem um assunto. Mapa mental eu que crio, criação minha, das coisas que eu penso (HE).

Aí o mapa conceitual, ele vai seguir mais com conceitos especificados. Ah, eu vou trabalhar esse tema. Então os conceitos ali vão estar muito acentuados. E o outro, o mapa mental, é de tudo aquilo que eu tenho, o que eu penso sobre aquilo dali. Vamos supor que ele é o mais básico ali. O mais básico sobre aquele conteúdo, mas que eu posso partir do meu princípio. Do que eu entendo sobre o conteúdo (JE).

Identificamos, assim, que os professores precisam de um maior esclarecimento sobre a estrutura, ou seja, os MCs não devem ser confundidos com mapas mentais que são livres, associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinópticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas, sim, relacioná-los e hierarquizá-los.

Considerando, pois, a falta de conhecimento do que seja de fato um MCs, quando perguntados sobre *ferramentas de criação de MCs* e se *sabiam criar*, muito professores responderam que usaram para criar algo que pensavam ser MCs, o CANVA, o que nos induz a pensar que não sabem criar um MCs, mas talvez um mapa mental, um esquema simples ou um fluxograma.

Só o Canva. Olha, deixa eu ver. Eu já usei um, mas agora eu não me lembro o nome do aplicativo, mas eu já utilizei outro, mas o que eu gosto mais, porque o Canva ele já te dá os modelos e também você consegue criar o seu próprio. Então, o que eu uso mais, o que eu domino mais é o Canva (AB).

Eu crio com os alunos. Normalmente eu não sei se é conceitual porque eu não sei a diferença, mas a gente faz um mapa mental do conteúdo. Normalmente, a gente chama de mapa mental, então eu faço muito, vamos dizer, pela prática, não com um conhecimento mais aprofundado (JA).

Por fim, perguntamos sobre a *Teoria de Ausubel*, quem conhecia ou quem já ouviu falar, e as respostas foram mostrando que é uma teoria pouco divulgada, pelo menos, no meio desses professores. A Teoria de Ausubel se baseia na ideia de que a aprendizagem significativa ocorre quando uma pessoa é capaz de fazer conexões significativas entre as novas informações e o conhecimento existente. Essa abordagem relacionada à educação de surdos possui uma condição específica: como trabalhar o conhecimento prévio desses estudantes? Entender sobre conhecimento e organizadores prévios, aprendizagem significativa etc. pode ser muito útil no planejamento e avaliação dos professores de PSLs. A grande parte dos entrevistados disseram não conhecer, ou que já ouviram falar, mas de forma insuficiente. Somente uma professora soube expor uma ideia compatível com a Teoria citada,

Deixa eu pesquisar, aqui na minha galeria, o Ausubel. Da ancoragem do... Ele vai falar sobre a ancoragem, sobre... percurso... Ah, gente. Às vezes a palavra não sai, tá, Ivone? Desculpa. Mas é... Ah, gente. É pra alguma coisa. Que aí você vai trabalhar do que ele já conhece e aí você vai ancorar os novos conhecimentos.

Então, a gente vai participar... Vai o quê? Iniciar da realidade que ele já conhece, para a gente poder agregar mais informações. Então vou partir do que ele sabe e vou colocar mais informações ali (JE).

De acordo com os estudos realizados até aqui, a Teoria de Ausubel pode ser uma ferramenta eficaz e significativa para melhorar os resultados da aprendizagem, do engajamento, da compreensão e da retenção dos conteúdos pelos estudantes surdos.

Ademais, após essa análise detalhada, entendemos um pouco sobre como os professores compreendem o uso de MCs como recurso visual e todas suas implicações na educação de surdos. O conhecimento exposto pelos entrevistados nos motiva a pensar em melhores condições de formação desses professores e a necessidade de bons materiais instrucionais práticos de elaboração de recursos visuais.

SEÇÃO 5- RECURSO EDUCACIONAL

Após conhecermos a percepção dos professores sobre o uso do MCs e entendendo a necessidade de materiais instrucionais sobre o assunto, foi elaborado um recurso educacional em forma de *E-book*, para docentes. Ele contém pressupostos para elaboração de atividades baseadas na criação de MCs como estratégia didática visual e multiletrada.

O recurso educacional elaborado no formato de Guia Orientador contém o conceito de uma ferramenta pouco conhecida na prática de professores de português como segunda língua, que são os MCs, bem como apresenta dicas e orientações de como esse recurso pode ser estruturado e construído em um contexto educacional e prático de uso na perspectiva de ensino de PSLs. Esse recurso foi pensado em uma perspectiva bilíngue, para professores de Português como segunda língua para estudantes surdos da rede de ensino da Educação Básica, prioritariamente do Ensino Fundamental – anos finais. Entretanto, poderá promover ideias de ação pedagógica para todas as disciplinas, as modalidades e etapas de ensino.

O referido recurso visa complementar o arcabouço de materiais acessíveis que podem dar suporte e melhorar as metodologias utilizadas nas aulas de Português como segunda língua, para esses estudantes, cuja metodologia deve ser entendida como diferente da metodologia de ensino do Português como primeira língua. Ou seja, significa responder à uma demanda representada pela falta de materiais, métodos e conhecimento dos profissionais do AEE de Português como L2, cujo português para surdos deveria ser ensinado com metodologia de L2.

Assim, a intencionalidade desse recurso está em aprimorar e refletir sobre a prática pedagógica motivada por uma abordagem visual, dos professores desse campo do conhecimento, ou seja, refletir sobre o saber-fazer conectando o conhecimento com a ação de ensinar os estudantes surdos.

5.1 Análise contextual e público-alvo

O público-alvo do recurso educacional elaborado são professores da Educação Básica, do Ensino Fundamental – anos finais, que trabalham com o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos. Eles precisam de materiais visuais para aprimorar cada vez mais sua prática pedagógica e devem possuir clareza quanto ao aspecto bilíngue e quanto ao uso efetivo de suportes visuais significativos em suas aulas. Além disso, serão beneficiados

também professores que queiram tornar suas aulas mais dinâmicas, criativas e eficazes, visto o uso de MCs proporcionar aprendizagens reais quando utilizados corretamente.

5.2 Objetivos educacionais

A) Macro objetivo de aprendizagem do recurso educacional:

- Desenvolver uma ferramenta de informação e comunicação (*E-book*), em uma perspectiva significativa, reflexiva e inclusiva, para auxiliar professores da educação básica em sua prática pedagógica, de forma a produzir conhecimentos, compreensão e o saber utilizar Mapas Conceituais como recurso visual rico e produtivo no ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.
- Assegurar uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos a partir de uma prática pedagógica que utiliza meios e abordagens elaborados de acordo com a especificação linguística dos estudantes surdos.

B) Micro objetivos de aprendizagem do recurso educacional:

- Definir a abordagem de *design* mais produtiva para a proposta de forma a contribuir significativamente na metodologia visual utilizada por professores de português como segunda língua para estudantes surdos;
- Estruturar roteiro detalhado de informações: seções, textos, imagens e vídeos com conteúdo explicativo e exemplificativo, que contenha formas, ordem e quantidades de componentes (parte teórica e parte prática com exemplos de Mapas Conceituais);
- Construir o *E-book*, utilizando ferramentas digitais adequadas no desenvolvimento de seu *layout*, escrita e organização das informações;
- Organizar estratégia de validação do recurso educacional de forma a seguir com a divulgação do material aos professores da área da educação de surdos para partilhar informações, experiências e ideias para serem utilizados em diferentes contextos.

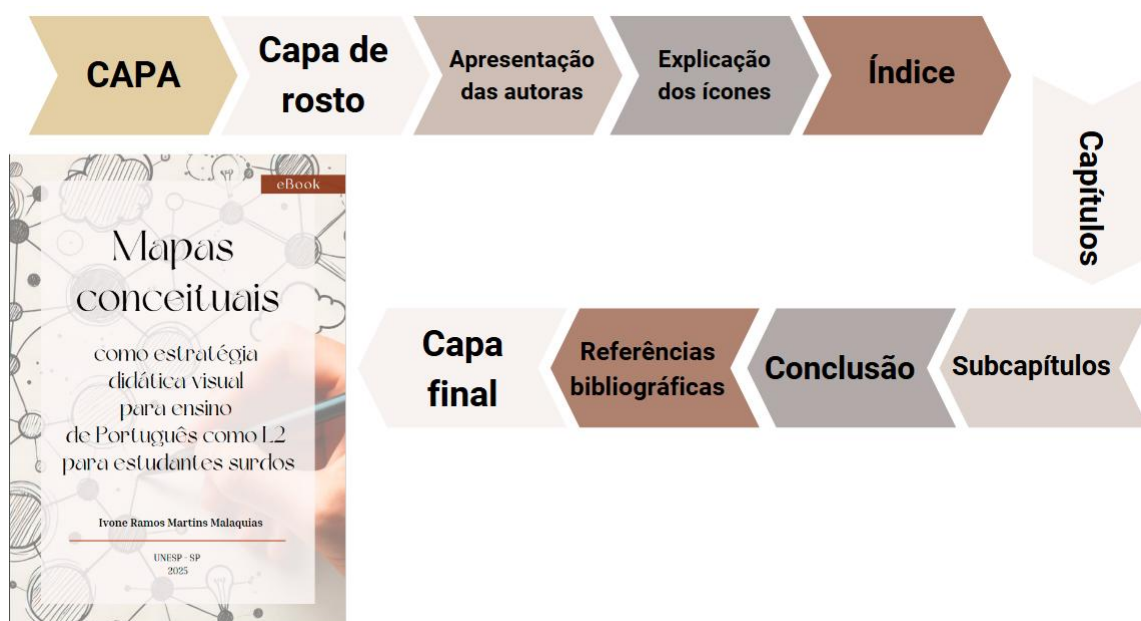
Esse recurso objetiva proporcionar, aos professores de português como segunda língua, subsídios para aplicar conhecimentos e habilidades para uma prática pedagógica que considere diferentes contextos bilíngues. Com o uso desse material, o professor desenvolverá suas aulas ao refletir melhor na prática visual e nas infinitas possibilidades de uso dos Mapas Conceituais para essa prática. Além disso, estimulará os professores a competência de criar novas formas e contextos de uso dos Mapas Conceituais, tendo em vista a falta de materiais adequados para uma educação bilíngue e visual, o recurso será artefato de grandes aprendizados e reflexões, inclusive no aprender a pensar como os surdos podem adquirir novos conhecimentos linguísticos.

Nesse sentido, pretende-se que o material possa estimular competências quanto a conexões e respeito à condição linguística dos surdos, a fim de promover de fato uma educação equitativa e inclusiva.

5.3 Caracterização e abordagem do Design Educacional

O recurso educacional desenvolvido em formato de *E-book* (livro digital) contém orientações iniciais e as referidas atividades pedagógicas visuais com o uso de MCs, em uma perspectiva bilíngue, e está organizado da seguinte forma:

Figura 13 — Elementos do Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pela autora

O livro é caracterizado por uma interface clara e de fácil entendimento, cuja estrutura foi elaborada com minucioso cuidado ao tipo de fonte, disposição dos textos e imagens, cores utilizadas, e escrita objetiva. Disponibilizado por meio digital, proporcionará o acesso interativo às informações nele contidas por diferentes meios, por exemplo, texto escrito, imagens, esquemas, exemplos e QR code das principais informações em vídeo contendo a interpretação em LSB.

Diante disso, podemos enfatizar o uso de estratégias inovadoras, criativas, interativas e dialógicas, as quais garantem um material que pode auxiliar uma prática pedagógica mais efetiva e produtiva. O recurso educacional proporcionará, aos professores, mais ideias e possibilidades de tornar as aulas mais atrativas e interessantes com o uso do recurso visual de MCs.

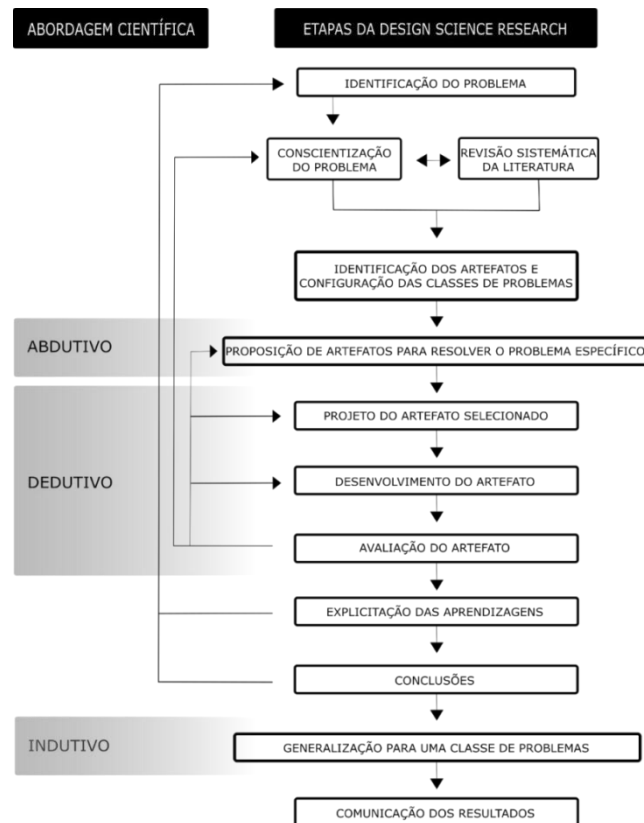
O *design* educacional escolhido para orientar a estrutura do recurso educacional apresentado foi o *Design Science Research (DSR)*, visto que é a abordagem mais adequada e significativa no processo de sua elaboração. Segundo Angeluci *et al.* (2020, p. 3):

Dois fatores são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em DSR: a relevância – que garante soluções práticas a partir dos resultados da pesquisa na utilização pelos colaboradores das organizações – e o rigor – que torna a pesquisa confiável a fim de contribuir na base de conhecimentos em áreas específicas. A validade das pesquisas se sustenta na comprovação que o artefato desenvolvido tem condições de atender aos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, essa abordagem fundamentou de forma produtiva o desenvolvimento do recurso, visto que, com ela, refletimos sobre aspectos importantes para garantirmos um recurso acessível, produtivo e que tenha sustentação teórica e prática. Isso, pois, partiu do entendimento de que todas as fases são importantes, ou seja: o *indutivo* parte do particular para o geral, de tudo que você conhece para a generalização e são vários particulares para uma generalização; o *dedutivo* parte do geral para o particular; e o *abdução* parte da observação para uma melhor explicação.

Abaixo, seguem 12 passos principais na proposta de condução de pesquisa que utiliza o DSR, apontada por Dresch *et al.* (2015 *apud* Angeluci, 2020) e ilustrada na Figura 14:

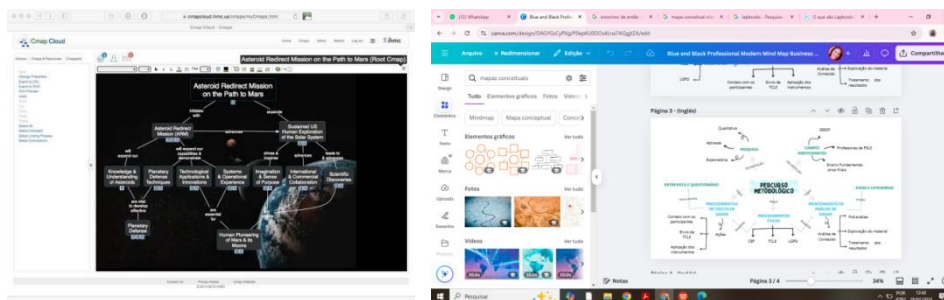
Figura 14 — A condução da pesquisa pelo DSR



Fonte: Angeluci *et al.* (2020)

Durante a fase de idealização, foram expostos exemplos de soluções criativas implementados no recurso educacional, como MCs utilizando a plataforma Cmaps¹⁹ e MCs utilizando o *software* Canva²⁰. Abaixo, a ilustração de algumas dessas plataformas:

Figura 15 — Plataformas Cmaps e Canva



Fonte: Site do Cmaps e Canva

¹⁹ Cmaps é um programa de mapeamento de conceitos do IHMCs (*Institute for Human and Machine Cognition*) da Flórida. Fonte: <https://cmap.ihMCs.us/>.

²⁰ Canva: é uma plataforma online de design e comunicação visual que tem como missão colocar o poder do *design* ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem. Fonte: https://www.canva.com/pt_br/

Na fase de prototipagem, fizemos o detalhamento geral de *layout*, organização, seções, ícones de interações e informações extras, além do acesso dos conhecimentos em LSB.

5.4 Planejamento e fases de pesquisa e desenvolvimento

As fases de desenvolvimento do recurso educacional proposto seguiram as diferentes etapas:

- ✓ Análise e compilação das entrevistas, troca de experiências e sugestões dos professores participantes;
- ✓ Compilação das principais informações conceituais e de produção de MCs (regras e como criar um);
- ✓ Produção sugestiva de atividades pedagógicas visuais com foco na construção e análise de MCs na aprendizagem significativa de estudantes surdos, na modalidade escrita do português como segunda língua – L2;
- ✓ Organização, gravação e edição dos vídeos em Língua de Sinais Brasileira;
- ✓ Definição do *layout*, fontes, imagens e disposição dos textos;
- ✓ Validação por meio de algum recurso digital (pós defesa da pesquisa)

Adotamos, como estratégia de avaliação e validação, dois espaços:

1. No próprio material, será inserido um ícone para que os professores possam enviar por meio de uma página no Padlet, suas sugestões, análises, dúvidas e críticas.
2. Foi elaborada uma pesquisa de opinião com os professores envolvidos na pesquisa (os entrevistados) sobre o *E-book* proposto, *a posteriori* à pesquisa.

Assim, o material foi proposto de forma organizada em seções e subseções; sinalizado com ícones que trazem informações extras, acesso do texto em LSB e espaços para interações. Além disso, há espaços de interações como “Testando seu conhecimento” (Kahoot) e espaços para dúvidas, sugestões, críticas e avaliações através do Padlet; e, por fim, para todo o processo de criação, desde o protótipo até sua finalização, utilizamos ferramentas tecnológicas²¹ para a sua produção, como, por exemplo, o Canva, o Fliphtml5, o Kahoot, o

²¹ Fliphtml5: é sua plataforma de publicação digital para criar, aprimorar e distribuir suas histórias para o mundo. Fonte: https://fliphtml5.com/pt/?_gl=1*qpynhr*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=CjwKCAiAw5W-BhAhEiwApv4goKu6fTrr0ImslVYszYDeYMTnDm0cnTJvL26qZYl8CBw6fcFyKuG03BoCiUsQAvD_BwE

Padlet e editores de vídeos.

Ademais, o percurso de toda a pesquisa nos fez refletir nas escolhas e decisões para elaborar um material que, de fato, alcance os professores de português como segunda língua, e proporcione subsídios para aplicar conhecimentos e habilidades para uma prática pedagógica e que considere diferentes contextos bilíngues. Com o uso desse material, pretendemos ajudar o professor para que desenvolva suas aulas refletindo melhor na prática visual e nas infinitas possibilidades de uso dos MCs para essa prática. Além disso, esperamos que o material estimule os professores à competência criadora de novas formas e contextos de uso dos MCs, tendo em vista a falta de materiais adequados para uma educação bilíngue e visual. Esse Recurso Educacional foi elaborado para se tornar artefato de grandes aprendizados e reflexões, inclusive no aprender a pensar em como surdos podem adquirir novos conhecimentos.

Com esse novo olhar, pretendemos que o material criado, produto deste estudo, subsidie a prática dos professores e os estimule a apropriar-se de ferramentas tecnológicas, a desenvolver competências criadoras, a fim de que possam encontrar nele meios que os auxilie a criar MCs que disponibilize conhecimento conceitual de forma mais acessível, respeitando a condição linguística dos surdos e promovendo, de fato, uma educação bilíngue de surdos, inclusiva, mas acima de tudo, equitativa, com a utilização de um material completo, visual e acessível aos professores; um material que possa ser utilizado por professores em cursos de formação continuada e, ainda, aos futuros professores, em cursos de formação inicial.

É um material que estará em constante revisão para seu aprimoramento e ajustes diante das necessidades metodológicas dos professores no ensino de PSLs.

Segue aqui o *link* de acesso ao Guia Orientador: <https://heyzine.com/flip-book/d611e1363c.html>

Kahoot: é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Fonte: <https://kahoot.com/>

Padlet: é uma plataforma em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Fonte: <https://padlet.com/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa perpassou pela compreensão dos contextos pedagógicos dos professores bilíngues de PSLS, no que tange à insuficiência ou inadequações de estratégias didáticas visuais aplicadas no ensino bilíngue. Ensino no qual LSB e LP devem promover transformações no espaço escolar, com respeito ao desenvolvimento linguístico, às trocas de experiências, aprendizagens significativas e vivências inclusivas. Além disso, grande parte dos estudantes público-alvo da educação bilíngue de surdos apresenta especificidades na leitura e escrita do português, o que afeta suas relações e sua participação ativa em uma sociedade letrada.

Assim, para entender todas essas questões, buscamos entender, nas falas dos entrevistados, sobre: o conhecimento de estratégias visuais eficazes no processo de ensino de PSLS que os professores bilíngues têm; o conhecimento, especificamente, sobre os MCs; e como os MCs podem ser utilizados como estratégias no ensino PSLS por professores que atuam em contextos educacionais bilíngues.

Ao alcançar nosso objetivo de analisar a percepção dos professores bilíngues entrevistados nesta pesquisa sobre o uso de MCs como estratégia didática visual no ensino de PSLS dentro da perspectiva dos multiletramentos, encontramos profissionais em contextos pedagógicos diversos, porém, com anseios semelhantes: o de fazer um trabalho pedagógico eficaz para o ensino e a aprendizagem do português escrito por estudantes surdos. Além disso, encontramos pessoas que gostam do que fazem e buscam promover uma pedagogia visual, mesmo sem terem ao certo uma fonte segura e prática de como o fazer. São professores que anseiam por materiais específicos com diretrizes práticas para a produção de recursos didáticos.

Ademais, ao conhecer os aspectos sociodemográficos desses profissionais, pudemos compreender os espaços de fala de cada um: professores com muita experiência e professores novos na função, professores com formação continuada específica e professores com a graduação específica de PSLS, profissionais especialistas e profissionais doutores, profissionais que atendem a poucos estudantes e profissionais que atendem a turmas cheias de estudantes com níveis diferentes de aprendizagem, seja na L1, seja na L2. A realidade exposta por cada um nos mostra o quanto a arte de ensinar a estudantes surdos é complexa e desafiadora.

A partir do levantamento da literatura que subsidiou a elaboração da pesquisa e do recurso educacional, bem como após a categorização e análise dos dados coletados, foi possível perceber que existe a necessidade da ampliação das discussões sobre os processos de ensino de PSLS, os quais devem ser alinhados a estratégias pedagógicas, metodológicas e curriculares bilíngues, visuais e contextualizadas.

Sobre o contexto pedagógico, os professores entrevistados relataram a necessidade de uma organização adequada dos agrupamentos de estudantes por aula. No ensino de português como L2 em uma abordagem bilíngue, é essencial considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também a organização dos grupos, o uso das línguas envolvidas, a necessidade de readequar o currículo conforme as competências que ainda faltam ser trabalhadas para determinados estudantes e o acompanhamento do aprendizado.

Decorre disso uma certa “curiosidade por” entenderem que o mapeamento conceitual se mostra como uma estratégia eficaz para o ensino de português como L2 para surdos, tanto no planejamento curricular quanto em aspectos específicos, como planos de aula, avaliações e diversas atividades que auxiliam na organização e assimilação dos conteúdos. Essa técnica pode transformar significativamente os métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, além de se alinhar às metodologias da pedagogia visual, que enfatizam o uso diversificado de recursos visuais pelos professores.

Ademais, entendem a importância de um material explicativo sobre a criação de MCs, ou seja, a importância não só dos materiais didáticos para auxiliar na prática pedagógica, mas também dos materiais explicativos que trazem ensinamentos e dicas de estratégias visuais e que sejam adequadas ao ensino dos surdos, e enfatizam a falta de materiais e de discussões em formações e cursos sobre como devemos elaborar um MCs e sobre como podemos utilizá-los nas aulas de PSLS. Eles foram receptivos à proposta de “aprenderem” a construir e usar MCs com os estudantes surdos para potencializar competências comunicativas e também de conhecimento linguístico da LP.

Sobre os aspectos de uma pedagogia visual e multiletrada, entendemos que a prática pedagógica de cada um dos professores participantes é influenciada por questões norteadoras de uma metodologia que usa imagens, vídeos, jogos e outras formas, porém, de forma automática, sem embasamento teórico e conceitual. A teoria dos multiletramentos corrobora reflexões quanto aos aspectos que envolvem múltiplas formas de ser e interagir. Além disso, pelo fato de os surdos terem o processo de aquisição linguística estritamente visual, essa teoria facilita a condição de aprendizagem desses estudantes.

Os dados coletados nas entrevistas sugerem que a Teoria de Ausubel é uma teoria pouco divulgada, pelo menos no meio desses professores. Assim, precisamos nos atentar ao fato de que essa abordagem relacionada à educação de surdos possui uma condição específica: uma atenção especial em como trabalhar o conhecimento prévio desses estudantes e entender sobre conhecimento e organizadores prévios, aprendizagem significativa etc. Aspecto muito útil no planejamento e avaliação dos professores de PSLS.

Analisando as falas sobre esses temas, percebemos que é necessário aprimorar as ideias sobre metodologias de ensino da língua portuguesa para surdos, a partir de uma abordagem de segunda língua e em uma segunda modalidade. O contexto bilíngue proporciona acesso a práticas letradas e culturais, o que torna essencial a promoção de múltiplos letramentos, incluindo gêneros textuais relevantes para os estudantes surdos. Mais do que ensinar duas línguas, a educação bilíngue de surdos deve possibilitar a participação crítica e democrática dos surdos em diversas práticas sociais de leitura e escrita no dia a dia.

Entende-se que utilizar MCs no processo de ensino e aprendizagem possibilita aos estudantes a apreensão de conceitos e a compreensão de variadas formas de comunicação no cotidiano e de práticas sociais circulantes. Desse modo, estarão capacitados a viver e a experimentar as práticas de leitura e produção de textos diversificados, ampliando vivências e interações.

Dessa forma, conhecendo a percepção dos professores sobre o uso dos MCs e entendendo a necessidade de materiais instrucionais sobre o assunto, a pesquisa foi base de elaboração de um recurso educacional em forma de *E-book*, a ser oferecido aos docentes. Dele, faz parte um Guia Orientador com pressupostos para elaboração de atividades baseadas na criação de MCs como estratégia didática visual e multiletrada adequada ao ensino de PSLS.

Esse recurso tem como objetivo fornecer aos professores de português como segunda língua ferramentas para aplicar conhecimentos e habilidades em uma prática pedagógica adequável a diferentes contextos bilíngues. Com seu uso, os docentes poderão planejar suas aulas de forma mais alinhada à abordagem visual, explorando as múltiplas possibilidades dos MCs. Logo, assim ser utilizado por professores de todas os componentes curriculares e em todas as etapas de ensino.

Além disso, o material incentiva os professores a desenvolverem novas formas e contextos de aplicação dessa ferramenta, considerando a escassez de recursos adequados para uma educação bilíngue e visual. Como um importante suporte para o aprendizado, ele contribuirá para a reflexão sobre como os surdos podem construir novos conhecimentos

linguísticos e estimular conexões que respeitem sua condição linguística. Dessa forma, a proposta contribui para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Diante do contexto dos dados coletados, identifica-se que existem professores que necessitam de conhecimentos para utilização dos MCs na prática pedagógica do ensino de PSLS: práticas que garantam um efetivo suporte educacional, de modo a remover as barreiras linguísticas da aprendizagem dos estudantes surdos PAEBS.

É importante ressaltar que algumas perspectivas foram criadas ao final dessa pesquisa: a organização de oficinas/cursos para a aplicação e avaliação do recurso educacional produzido; a criação de grupos de trabalhos e de pesquisa para a construção de materiais didáticos com base nas abordagens e teorias aqui colocadas, inclusive com o uso mais pontual de mapas conceituais nas unidades didáticas desses materiais; e a participação em congressos e publicações de artigos sobre o assunto para divulgar a pesquisa.

Por fim, ao considerar o desafio e a complexidade do tema abordado nesta pesquisa, conclui-se que há a necessidade de mais estudos que possam dar continuidade às discussões, formações e materiais visuais para os processos de aprendizagem realizados nas instituições escolares que atendem aos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ANGELUCI, Alan Cesar Belo; REDIGOLO, Gabriela Leal; ARAKAKI, Patrícia Jaqueline; SILVA, Paulo Sergio Felix da. *Design Science Research* como Método para pesquisas em TDIC na Educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA-CIET, 2020, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1023/752>>. Acesso em: 06 de abril de 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre currículo**. Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <http://gg.gg/INDAGA-ES-Educandos-e-Educadores-seus-Direitos-e-o-Curr-culo>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZELLO, Aline; CORDEIRO, Rafaela Queiroz Ferreira; ABRANTES, Elisa Lima; SPESSATTO, Roberta. **Gêneros textuais didáticos e análise de materiais didáticos de letras**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. E-book. ISBN 9786581739003.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm. Acesso em 10 nov. 2024.

BRASIL. Portaria nº 14, de 11 de janeiro de 2021. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional para 2021. Distrito Federal: SINPRODF, 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2021/01/PORTARIA-No-14-DE-11-DE-JANEIRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 01out. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Portaria nº 55, de 24 de janeiro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional para 2022. Distrito Federal: SINPRODF, 2022a. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Portaria-55-2022-Atuacao.pdf>. Acesso em: 01out. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.152, de 06 de dezembro de 2022. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional para 2023. Distrito Federal: SINPRODF, 2022b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Portaria-1152-Atuacao-2023.pdf>. Acesso em: 01out. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional para 2024. Distrito Federal: SINPRODF, 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Portaria-1273-13-12-2023-Atuacao.pdf>. Acesso em: 01out. 2024.

BRASIL. Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024. Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional. Distrito Federal: SINPRODF, 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=e0376910eedf4fffbf33c1b2f130765d. Acesso em: 01out. 2024.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2023. Brasília: SEDF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia_de_matricula_24fev2023.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2024. Brasília: SEDF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações de Concessão de Aptidões de 2024**. 3ª Edição. Brasília: SEDF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/aptidao-2024-caderno-orientacoes-3a-edicao-14jun24.pdf>. Acesso em: 01 jan 2025.

BRASILIA. **Memorando circular nº 75/2024- SEE/SUBIN/SEEDF, de 13 de junho de 2024**. Dispõe sobre o Processo de inscrição para concessão de aptidões 2024. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/01/aptidao-2024-memorando-75-14jun24.pdf>. Acesso em: 01 jan 2025.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de; SANTOS, M. M. de O.; LEME, M.; GOMES, N. C. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 15 out. 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso: 01 nov. 2024.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Letramento bilíngue e ensino de português para surdos**. In: FERNANDES, Sueli; Pereira Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org). *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2024. cap. 2, p. 45-76.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UDRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso: 01 Jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. **As Tecnologias Digitais como Instrumentos Potencializadores no Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5174>. Acesso em: 29 set. 2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de saúde: 2019. **País tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência**. Agência de Notícias, IBGE,

Brasília, 2019. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia#:~:text=2%2C3%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20tinham%20defici%C3%Aancia%20auditiva&text=Em%202019%2C%20havia%2031%20mil,3%25\)%20tinham%20defici%C3%Aancia%20auditiva](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia#:~:text=2%2C3%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20tinham%20defici%C3%Aancia%20auditiva&text=Em%202019%2C%20havia%2031%20mil,3%25)%20tinham%20defici%C3%Aancia%20auditiva). Acesso em: 2 jul. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MALAGUIAS, Ivone Ramos Martins. **Mapas Conceituais: recurso didático na aquisição de competência lexical do português escrito por estudantes surdos**. Monografia (Especialização em Ensino de LP como segunda língua para estudantes surdos) — Universidade de Brasília - UNB, Brasília-DF, 2016.

MALAGUIAS, Ivone Ramos Martins; NASCIMENTO, Maria de Fátima Félix. **O Currículo de português como Segunda Língua para estudantes surdos da Educação Básica**. Material criado para o Curso de aperfeiçoamento para professores da Educação Básica: Práticas para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos. Universidade de Brasília - UnB, Brasília-DF, 2021.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alaves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 201–218, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14538. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/14538>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/taianacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Secretaria de Educação Básica (Org.) **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://gg.gg/INDAGACOES-Curriculo-Conhecimento-e-Cultura>. Acesso em: 7 ago. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, c1999. 130p.

MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso. Publicação. **Curriculum**, La Laguna, Espanha, Cuiabá – MT, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso: em 4 out 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Instituto de Física- UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em 4 out 2024.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Ivani Rodrigues; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Caderno Introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: Dipebs/Semesp/MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, XI; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, XVII, 2012, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2012.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PSLS)**. In: FERNANDES, Sueli; Pereira Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org). Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2024. cap. 3, p. 77-116.

NATIVIO, Rogério. **Mapas Conceituais e Educação Física escolar: caminhos para novos recursos didático-pedagógicos**. Dissertação (mestrado profissional) — Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, p. 124, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/194327>. Acesso em: 01 ago. 2023.

NOVIKOFF, Cristina. Proposições Científicas e Éticas Aplicadas em Entrevista e Questionário. **Revista Valore**, [S. l.], v. 5, p. e-5027, 2021. DOI: 10.22408/reva502020472e-5027. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/472>. Acesso em: 26 nov. 2024.

OLIVEIRA, A. R. M. N.; JOCA, T. T.; MUNGUBA, M. C. da S.; BLOC, L. G. Entre “Dois Mundos”: A Experiência Viva do Sujeito CODA. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e64/1–21, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64875. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64875>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PEREIRA, M. C. DA C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, [S. l.], n. spe-2, p. 143–157, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. *In*: FERNANDES, Sueli; Pereira Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org). **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2024. cap. 1, p. 21-44.

PESSOA, Zenaura Sousa Sobrinho; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A Técnica de Análise de Conteúdo na Pesquisa Qualitativa: práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas do município de Cordeiros-Bahia. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 161–178, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14305. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/momento/article/view/14305>. Acesso em: 26 nov. 2024.

QUADROS, Ronice Müller. A Educação de Surdos na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. **Informativo Técnico-Científico Espaço – INES**, Rio de Janeiro, n. 30, p.12, jul./dez. 2008a. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1110>. Acesso em: 7 ago. 2024.

QUADROS, Ronice Müller; SILVA, Kleber Aparecido da; DIAS, Tatiana R. Nogueira; GUEDES, Sonia Magarida Ribeiro. Entrevista. Por uma linguística engajada: direitos humanos, políticas linguísticas e diversidades. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 486–495, 2021. DOI: 10.26512/les.v22i2.40926. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40926>. Acesso em: 7 ago. 2024.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Petrópolis: Vozes, 2004.

QUADROS, Ronice Müller; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER Miriam; SILVA, Vinícius Rodrigues da (Org.). **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 511; v.01.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. *In*: FERNANDES, Sueli; Pereira Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo (org). **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2024. cap. 4, p. 117-144.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTIAGO, Valkiria de Novais. BASNIAK, Maria Ivete. SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. ALMEIDA, Antônio Charles Santiago de. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, 2019. Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38705/html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF. Coordenações Regionais de Ensino – CRE. Início. **SEEDF (Portal)**, Distrito Federal, 31 mar.

2021. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2023a.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- SEEDF. Rede Pública. Educação Especial. **SEEDF (Portal)**, Distrito Federal, 5 nov. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>. Acesso em: 15 de jul. de 2023b.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, jul./dez. 2020.

SILVA, Raquel Paula da. **A multimodalidade na aquisição de segunda língua por estudantes surdos**. Artigo (Especialização em ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) — Instituto Federal da Paraíba, IFPB/ Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação à distância, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1073>. Acesso em: 01 ago. 2023.

STOLLER, Joana Angélica Ferreira Monteiro Cabral; FEITOSA, Leonard Euler Valente; ROCHA, Juliana Rodrigues da. Mapa Conceitual como instrumento de práticas pedagógicas inclusivas com alunos surdos. **Revista Eletrônica do Instituto de Ensino Superior do Amapá- SIGMA**, Dossiê Línguas de Sinais: acessibilidade, emergência e práticas pedagógicas inclusivas, Macapá, v. 3, n. 2, p. 47-56, jul. - dez. 2022. Disponível em: <https://iesap.edu.br/ojs/index.php/sigma/article/view/45>. Acesso em: 01 ago. 2023.

STUMPF, Mariane Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. *In*: QUADROS, Ronice Müller (Org.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TOLFO, Cristiano. **Mapas Conceituais**: aplicações no ensino, pesquisa e extensão. São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

ANEXO A – PARECER DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino do português como L2 para estudantes surdos: análises e possibilidades de uso dos Mapas conceituais como estratégia didática visual

Pesquisador: IVONE RAMOS MARTINS MALAQUIAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78220524.0.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.764.876

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado „Ensino do português como L2 para estudantes surdos: análises e possibilidades de uso dos Mapas conceituais como estratégia didática visual“, objetiva „Identificar o uso de mapas conceituais como uma estratégia didática visual no ensino de português como segunda língua- L2, na modalidade escrita, para estudantes surdo, como forma de fornecer subsídios à prática pedagógica dos professores do AEE de português como L2 e dos professores regentes do ensino regular que atendem estudantes surdos“. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da pesquisa exploratória, que utilizará a entrevista como procedimento de coleta de dados. Participarão dessa pesquisa 26 professores, entre AEE de Português- L2 e professores regentes de português.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

„Identificar o uso de mapas conceituais como uma estratégia didática visual no ensino de português como segunda língua- L2, na modalidade escrita, para estudantes surdo, como forma de fornecer subsídios à prática pedagógica dos professores do AEE de português como L2 e dos professores regentes do ensino regular que atendem estudantes surdos.“

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.080-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 5764876

ç. Mapear as práticas pedagógicas de professores do AEE- Português como L2 e professores regentes de português que atendem surdos na sala de aula, do Ensino Fundamental- anos finais, para a identificação das principais estratégias didáticas visuais utilizadas.ç;

ç. Elaborar um recurso educacional em forma de e-book interativo para docentes de estudantes surdos contendo orientações e ideias (atividades didáticas) de como utilizar os mapas conceituais como estratégia didática visual.ç.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Em relação aos benefícios espera-se que o estudo possa auxiliar os professores da referida área a otimizar sua atuação, considerando o uso de mapas conceituais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada a comentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16, na qual o protocolo se enquadra.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a apreciação ética desta relatoria, recomenda-se a APROVAÇÃO deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 12.04.2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 468/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.080-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 E-mail: cep.fct@unesp.br

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados gerais e orientações	
Nome do(a) entrevistado(a):	
Regional de ensino do(a) entrevistado(a):	
Unidade Escolar do(a) entrevistado(a):	
() Professor(a) de AEE de Port L2	
O(a) entrevistado(a) autoriza a gravação:	() SIM () NÃO
Data da entrevista: ____/____/2024	Local: On-line (Google Meet)
Horário:	
Procedimentos iniciais:	
✓ Iniciar a gravação (Acolhimento, data e hora); ✓ Reforçar o caráter confidencial e sigilo das respostas.	
Introdução:	
✓ Me apresentar, Escola e SEDF; ✓ Acolher e agradecer a disponibilidade em receber a pesquisadora; ✓ Apresentar de forma breve o tema, os objetivos da pesquisa, o curso e a instituição; ✓ Explicar as informações contidas no Termo de consentimento da entrevista.	

Questões para entrevista:

1) Prática pedagógica

- a. As aulas que ministra aos estudantes surdos de Português como L2, são no contra-turno ou no mesmo horário do ensino regular? Explique.
- b. Gostaria que você dissesse como é a interação entre você e seus estudantes surdos, ocorre em qual língua? Detalhe.
- c. Diga-me quais estratégias pedagógicas você utiliza nas suas aulas para promover a aprendizagem dos estudantes surdos.
- d. Gostaria de saber se você conhece sobre pedagogia visual, e se a utiliza em suas aulas. Dê algum exemplo.
- e. Em sua realidade escolar há interação entre os professores do AEE de português como L2 e os professores regentes? Se sim, quais? Poderia exemplificar?
- f. Para você quais as competências um professor de L2 para surdos precisa ter?
- g. Você conhece a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior lançado pelo MEC? Como a avalia?
- h. Como você vê essa experiência de atuar na educação de surdos (quais pontos positivos e negativos)?

2) Aspectos conceituais

- a. Poderia me relatar como você percebe o bilinguismo na sua escola e na sua prática?
- b. Vou apresentar um recurso (mostrar um MC), você sabe qual é esse recurso?
- c. Você sabe a diferença entre mapa conceitual, mapa mental e fluxograma? Explique.
- d. Conte-me, você sabe criar mapas conceituais?
- e. Você conhece ou usa alguma ferramenta tecnológica para essa criação?
- f. Você já utilizou mapas conceituais em suas aulas com seus estudantes surdos? Como eles se saíram?
- g. Você conhece sobre a teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel? Se sim, detalhe.
- h. Qual sua opinião sobre o uso de mapas conceituais como uma estratégia didática visual?
- i. Na sua formação, diga-me se em algum momento lhe foi ensinado a criar mapas conceituais.
- j. Você gostaria de ter acesso à algum material sobre o uso de mapas conceituais como estratégia didática visual na aprendizagem dos estudantes surdos?

Encerramento e agradecimento:

- ✓ Perguntar se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário adicional, em relação aos assuntos tratados nesta entrevista?
- ✓ Enviar o Google forms com as questões sociodemográficas e de atuação e combinar a devolutiva;
- ✓ Reenviar, por e-mail, o TCLE com todas as assinaturas;
- ✓ Reforçar a confidencialidade das respostas e a importância do seu feedback para a pesquisa.
- ✓ Esclarecer que suas respostas contribuirão para o aprimoramento das intervenções futuras.
- ✓ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele(a), deverá somente entrar em contato com a pesquisadora.
- ✓ Agradecer ao entrevistado pela participação e pelo tempo dedicado à entrevista.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Características sociodemográficas e da atuação profissional

Estimado professor (a),

Eu sou a Professora Ivone Ramos Martins Malaquias (ivone.martins@unesp.br) vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente, na linha de pesquisa de Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Desenvolvo minha pesquisa de mestrado intitulada "Ensino do português como L2 para estudantes surdos: análises e possibilidades de uso dos Mapas conceituais como estratégia didática visual".

Para completar a etapa da nossa entrevista, solicito que preencha os campos abaixo com informações sociodemográficas.

Desde já agradeço imensamente a colaboração e coloco-me à disposição!

Professora Ivone Ramos

* Indica uma pergunta obrigatória

Informações pessoais

1. Nome completo: *

2. Data de nascimento: *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

3. Cidade onde mora atualmente: *

Formação

4. Qual seu nível de escolaridade? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Pós-doutorado

5. Quais as áreas de conhecimento/ curso de cada nível de formação e ano de conclusão? *

6. Sobre a sua formação continuada, tem formação específica em português como L2? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
☐ não

7. Se sim, que tipo de formação, qual a Instituição formadora e a data?

8. Tem outros cursos relacionados, quais? *

Atuação

9. Tempo de experiência no magistério: *

10. Tempo de experiência com alunos surdos: *

11. *Atua em contextos diferentes, em contato com surdos, além da escola? Onde? **

12. *Marque a quantidade de estudantes que você atende, de acordo com o perfil de cada um, em relação ao uso da Libras: **

Marcar apenas uma ova! por linha.

	Nenhum	1	2	3	4	5	Mais que 5
Surdos fluente em Libras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Surdos não fluente em Libras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oralizadas fluente em Libras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oralizadas não fluente em Libras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Marque a quantidade de estudantes que você atende, de acordo com o perfil de cada um, em relação ao uso da Língua Portuguesa: *

Marcar apenas uma ova por linha.

	Nenhum	1	2	3	4	5	Mais que 5
Surdos que sabem ler e escrever de acordo com o nível de escolaridade que estão inseridos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Surdos que não sabem ler e escrever de acordo com o nível de escolaridade que estão inseridos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oralizandos que sabem ler e escrever de acordo com o nível de escolaridade que estão inseridos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Oralizandos que não sabem ler e escrever de acordo com o nível de escolaridade que estão inseridos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Qual sua avaliação sobre a realidade atual do ensino de português como L2 na educação de surdos no DF? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pre ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Pode permanecer como está

Finalizando...

Espero que este estudo traga informações importantes sobre o uso de mapas conceituais para serem aplicados como estratégias de ensino, eficaz na aprendizagem de estudantes surdos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa direcionar as condutas adotadas pelos docentes de surdos a um contexto mais justo, e apropriado à aprendizagem de L2, promovendo de fato a inclusão de todos.

Muito obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Registro no CEP: parecer de aprovação nº 6.764.876

Resoluções Norteadoras dos Cuidados Éticos em Pesquisa e da formulação do Termo: CNS 466/12 e 510/16.

Título da Pesquisa: "Ensino do português como L2 para estudantes surdos: análises e possibilidades de uso dos Mapas conceituais como estratégia didática visual"

Nome do (a) Pesquisador (a): Ivone Ramos Martins Malaquias

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Natureza da pesquisa:

O sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar o uso de mapas conceituais como uma estratégia didática visual no ensino de português como segunda língua- L2, na modalidade escrita, para estudantes surdos.

2. Participantes da pesquisa:

Participarão da pesquisa professores do Atendimento Educacional Especializado-AEE de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos.

3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) utilize as informações coletadas para análises e reflexões quanto à prática pedagógica no que refere-se ao ensino de português escrito para estudantes surdos.

4. Sobre os instrumentos de coletas de dados:

Será elaborado um protocolo de entrevista que servirá para coletar informações acerca dos processos investigativos do referente estudo. A aplicação de entrevista individual, no início da coleta de dados, terá o intuito de mapear a realidade pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa no que refere-se ao uso de estratégias didáticas visuais, especificamente o uso de mapas conceituais. A entrevista será organizada de forma semiestruturada, na qual um conjunto de questões sobre o tema será exposto aos entrevistados, com momentos de livre expressão quanto ao assunto conversado. Deverá ser seguido um roteiro que considere o tempo para cada pergunta ser respondida, que

considere perguntas que não motivem respostas como sim/não, e por fim, que considere o cuidado com o tema a fim de não desviar o foco/objetivos do estudo. Essa etapa será realizada e gravada pela plataforma do Google Meet, com dias e horários pré-agendados e comunicados de forma escrita para bem acolher e conforme disponibilidade de cada professor.

5. Riscos e desconforto:

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Para o momento das entrevistas várias estratégias serão implementadas a fim de manter um momento discreto, calmo, de respeito e empatia. Os dados coletados serão utilizados somente para os propósitos desta investigação de cunho exclusivamente pedagógico.

Além disso, os participantes terão a liberdade de se retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer forma de penalização ou julgamento como estabelecido no Termo de consentimento livre e esclarecido.

Ademais, será estruturada uma rotina de entrevista para assegurar que a pesquisa ocorra de forma sutil e com o mínimo de interrupção nas atividades normais dos professores, evitando assim qualquer desconforto ou problema. A privacidade e a dignidade dos participantes serão respeitadas.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:

Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados:

As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais

informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios:

Ao participar desta pesquisa os participantes terão como benefícios diretos:

- ✓ aprimoramento de sua prática pedagógica ao ser motivado a pensar em novas estratégias visuais, e;
- ✓ acesso à instruções de como e porque utilizar os mapas conceituais em suas aulas, ou seja, terá informações importantes sobre o uso de mapas conceituais para serem aplicados como estratégia de ensino, eficaz na aprendizagem de estudantes surdos, para um contexto mais justo, e apropriado à aprendizagem de L2, promovendo de fato a inclusão de todos.

Contudo, os benefícios indiretos podem ser compreendidos como:

- ✓ Aprimoramento de estratégias didáticas visuais na educação bilíngue de estudantes surdos;
- ✓ Contribuição ao conhecimento sobre o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos, expandindo o entendimento sobre a língua de sinais e as especificidades culturais e linguísticas destes estudantes;
- ✓ Fomento ao respeito linguístico e empatia ao pensar em grupos linguísticos diferentes incentivando a produção científica com foco na melhoria de métodos de ensino mais inclusivos para os estudantes surdos, e;
- ✓ Compartilhamento dos resultados e do material produzido como recurso educacional à todos que tenham interesse na implementação de melhorias no currículo e na prática pedagógica bilíngue.

Assim, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o uso de mapas conceituais para serem aplicados como estratégia de ensino, eficaz na aprendizagem de estudantes surdos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa direcionar as condutas adotadas pelos docentes de surdos a um contexto mais justo, e apropriado à aprendizagem de L2, promovendo de fato a inclusão de todos, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento:

A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

10. Declaração de Consentimento:

Eu, _____,
li atentamente todas as informações apresentadas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que compreendi de maneira satisfatória todos os procedimentos técnicos descritos neste estudo de pesquisa e que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas de forma adequada. Também confirmo o recebimento de uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Estou ciente de que tenho total liberdade para interromper minha participação no estudo a qualquer momento, sem incorrer em prejuízos ou penalidades de qualquer natureza. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Qualificação do(a) declarante:

Nome Completo: _____

RG: _____

Cidade/Estado: _____

Telefone/WhatsApp: _____

E-mail: _____

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Brasília-DF, _____ de _____ de 2024

Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

pesquisador: Ivone Ramos Martins Malaquias (61 98550-7510)

orientador: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

vice-Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

-mail cep.fct@unesp.br