

O USO DE IMAGENS EM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS NO ENSINO DE LIBRAS: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES SURDOS

THE USE OF IMAGES DIDACTIC DIGITAL ON MATERIALS IN LIBRASTEACHING: PEDAGOGICAL CONCEPTS OF DEAF TEACHERS

Fabiano Guimarães da Rocha

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

fabianoils@hotmail.com

Stella Maria Peixoto de Azevedo

smpedrosa@gmail.com

RESUMO: Este artigo analisa concepções pedagógicas de professores surdos a partir do uso de imagens na produção de materiais didáticos digitais para o ensino de LIBRAS, aplicando-os por meio de tecnologias digitais e plataformas virtuais. Buscou-se compreender como seus discursos sobre visualidade e como eles implicam em suas concepções e práticas pedagógicas. A escola escolhida foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Como referências teóricas foram tomados autores de diferentes campos de saber: Dondis e Santaella (Linguagem visual); Lebedeff e Rosa (Educação e Cultura Surda); Skliar (Estudos Culturais Surdos); Campello (Semiótica Visual). A metodologia, caracterizada pela abordagem qualitativa exploratória, foi desenvolvida com base em Caleffe e Moreira, Bauer e Gaskell. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: entrevista semi-estruturada (com roteiro em português, mas transliterado para LIBRAS), exame de material didático e a observação das aulas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores surdos formados no curso Letras Libras, na modalidade EaD. O instrumento de registro das entrevistas e observações foram gravações em vídeos. Os resultados apontam que uso de imagens vem sendo realizado apenas de cunho complementar, havendo um reducionismo icônico das imagens, caracterizadas apenas por suas representações físicas. Há indícios da falta de preparo técnico e acadêmico, o que faz com que a imagem tenha um uso secundário no material didático.

Palavras-chave: Educação dos Surdos; Imagem; LIBRAS; Material Didático; Surdo.

ABSTRACT: This article analyzes deaf teachers' pedagogical conceptions from the use and production of didactic materials for LIBRAS discipline. We sought to understand how their discourses on visuality and how they imply their conceptions and pedagogical practices. The school chosen was the Instituto Nacional de Educação de Surdos (National Institute of Deaf Education). authors from different fields of knowledge were the theoretical references: Dondis and Santaella (Visual language); Lebedeff and Rosa (Education and deaf culture); Skliar (Deaf Cultural Studies); Campello (Visual Semiotics). The methodology,

characterized by an exploratory qualitative approach, was developed based on Caleffe & Moreira and Bauer & Gaskell. Data collection was carried out in two stages: semi-structured interview (with a script in Portuguese, but transliterated in LIBRAS), examination of teaching material and observation of classes. The subjects in the research were deaf teachers trained in the Letras Libras course, in the Distance Education. The instrument for recording the interviews and observations were video recordings. The results indicate that the use of images has been carried out only of a complementary nature, with an iconic reductionism of the images, characterized only by their physical representations. There are signs of lack of technical and academic preparation, which makes the image have a secondary use in teaching material.

Keywords: Deaf education; Image; LIBRAS; Didactic Materials; Deaf.

1. Introdução

Os surdos constituem uma comunidade autêntica, que entrelaça aspectos culturais por meio de sua língua – a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), um sistema linguístico visoespacial, que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas (QUADROS, 2004), utilizado pelos surdos em relações interpessoais estabelecidas em inúmeros contextos.

A interação propiciada pela LIBRAS permite aos surdos uma construção coletiva, que constitui a identidade, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo de surdos. Em relação às imagens, apesar de sua presença no cotidiano escolar, no fazer dos surdos docentes, bem como no dos alunos surdos, ainda é pouca a preocupação com sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando-se que com a “visualidade da língua de sinais e do cotidiano vivido pelo surdo, tem-se a possibilidade do uso das imagens” (ROSA; LUCHI, 2010, p. 5).

A leitura de imagens não é natural, por isso é necessário, em ambiente de aprendizagem, desenvolver habilidades visuais, conhecer a linguagem visual, subsidiar a ampliação dos “olhares” (LEBEDEFF, 2010; SALES, 2013). Os necessários cuidados, rigor didático e estético que o uso de imagens exige, nem sempre estão presentes nos materiais desenvolvidos por sujeitos surdos, visto que vieram de uma formação educacional que não privilegiava a linguagem visual (SKLIAR, 2000).

A pouca relevância dada às imagens na escolarização nos traz as mesmas inquietações declaradas por Dondis (2017) quando se referia à pouca importância atribuída à imagem. Para a autora, “na verdade, essa é uma esfera (visual) em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase do modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana” (idem, 2003, P.17). Santaella (2012, p. 14) avalia que “nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquirir na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem”.

Dessa base, a questão que se levanta é: quais são as concepções pedagógicas dos docentes surdos na apropriação de imagens visuais para produção de materiais didáticos digitais, com aplicação por meio de ferramentas digitais e plataformas virtuais (TIC)? Essa dúvida foi disparadora de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, com foco

nas concepções dos professores surdos quanto à produção materiais didáticos digitais com uso de imagens no ensino de LIBRAS, cujos resultados são, parcialmente, apresentados no presente artigo.

2. Pedagogia surda: um paradigma visual na educação.

A Pedagogia Surda propõe o uso de LIBRAS como língua para a instrução, portanto, sem a presença da língua oral, com a participação exclusiva de professores surdos, que atuem como modelos socioculturais e linguísticos para as crianças surdas. Portanto, trata-se de um campo da pedagogia com produções teórico-metodológicas pertinentes à educação de surdos, na qual o professor surdo é considerado uma referência na constituição do Ser Surdo. Assim sendo, a Pedagogia Surda não considera o paradigma do bilinguismo, o qual inclui o domínio, eficaz e fluido, de LIBRAS e do Português, os dois idiomas oficiais no Brasil.

Para Campello (2007, p.114), a Pedagogia Surda

é um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade.

A Pedagogia Surda pode ser designada como uma Pedagogia Visual, devido aos fundamentos das experiências visuais, modalidade visual motora da língua e produções de visualidade da cultura surda (CAMPELLO, 2007; SCHMITT, 2008).

Pedagogia Surda e Pedagogia Visual são nomenclaturas que se confundem nas perspectivas de haver uma “proposta de política de pedagogia visual” (SCHMITT, 2008, p. 106) ou de Pedagogia Surda como parâmetro curricular (SCHMITT, 2008).

Na Pedagogia Surda, reiteramos, o professor surdo tem centralidade como modelo para identificação do aluno, ao revelar marcas surdas em suas atividades pedagógicas. Pela convivência, vai sendo adquirido “um conteúdo pedagógico de civismo à consciência e instrumentação para a luta pelo respeito à diferença no processo de transformação daquilo que está generalizado acerca da surdez” (CAMPELLO, 2007, 135).

Assim, o Ser Surdo é a subjetividade assumida como identidade sociopolítica e cultural, em um contexto em que o professor surdo, no corpus teórico-metodológico da pedagogia visual, ocupa o espaço como o modelo para a identificação por seus alunos. (REIS, 2007). Embora não se refira aos surdos, concordamos com Hall (2000) quando ele afirma que a identificação é

[...] um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” uma sobre determinação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao

“jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. (HALL, 2000, p. 106).

A existência da Pedagogia Surda - enquanto uma perspectiva educativa constituída por um acervo de métodos, didática, para assegurar adaptações dos conteúdos a um grupo de alunos, com características próprias, - pode contribuir para as atividades pedagógicas dos professores surdos. Assim, ela apresenta uma abordagem educacional peculiar, na qual se incluem a afirmação dos sujeitos surdos, as histórias e as narrativas da comunidade surda, a LIBRAS como língua de interação, a cultura e a identidade surda como componentes curriculares. Assim,

a pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, lingüística, artes surdas e organizações surdas. (SCHMITT, 2008, p. 106)

A Pedagogia Surda tende a ser uma articulação intelectual-acadêmica que busca estabelecer um modelo educacional próprio.

3. Tecnologias digitais na educação.

Os canais de interação em contextos comunicacionais foram ampliados em consequência do advento da *internet* e do desdobramento de inovações nas tecnologias digitais as possibilidades de comunicação foram potencializadas.

Neste cenário, a tecnologia digital contribui para a produção de materiais, como recursos didáticos, para a educação de surdos por professores surdos. Desse modo, a tecnologia digital contribui para a ampliação de matéria didática em LIBRAS.

A compreensão das concepções pedagógicas com uso de tecnologias, bem como a da linguagem imagética, afeta diretamente a confecção de materiais didáticos digitais e a organização das imagens a serem neles inseridas de fora, crítica e reflexiva. Os objetos imagéticos não podem se limitar a um papel complementar inserido em uma prática instrumental, mas objetos de reflexão.

Para Arruda (2015), o material didático cunhado nas TIC, pode diversificar as abordagens no processo ensino-aprendizagem, tendo o produto didático digital como intermediário, mediador, do processo na prática pedagógica.

Novas tecnologias de informação e comunicação assumiram um papel importante neste processo, auxiliando com apoio visual e estético necessário não só na constante elaboração de materiais didáticos, mas para o planejamento das aulas, às formas de avaliação e possibilidades metodológicas. (ARRUDA, 2015, p. 90)

A elaboração de material didático digital nos instiga a buscar a importância dessa construção. Rosa (2011, p.8) explica que “as possibilidades oferecidas pelo desenvolvimento das TIC promovem mudanças nas formas de exposição, veiculação, captura, criação e edição de imagens” e observa que “o momento atual é marcado por um grande avanço tecnológico e nós, surdos, aproveitamos esta tecnologia como estratégia para conviver melhor neste mundo em igualdade de condições com os ouvintes”.

Os suportes digitais, por si só, não afetam o processo de ensino-aprendizagem, assim sendo, a mediação do docente é imprescindível. Entretanto, é fundamental uma reconfiguração da forma de ensinar o que, de modo imediato, afeta a modo de aprender.

As imagens, em geral, são apresentadas como elementos acessórios que complementam as informações, validando a superioridade atribuída à linguagem verbal. Mesmo que as instruções pedagógicas e educacionais sejam feitas em língua de sinais, ainda carece ser bem constituída a significância da inserção de imagens. Para tal, torna-se imprescindível conceber um contexto que pondere o valor da visualidade para além de um papel secundário.

4. Metodologia

Foi realizada uma pesquisa exploratória, o que nos proporcionou uma visão geral, aproximativa de nosso objeto de estudo (CALEFFE; MOREIRA, 2006), nos possibilitando esclarecer e interpretar características e atitudes dos sujeitos em seus contextos de atuação.

Nosso campo de pesquisa foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)¹, há mais de um século, referência nacional na Educação de surdos, um marco histórico e cultural das comunidades surdas. Estabelecido na cidade do Rio de Janeiro, o INES conta com professores surdos em seu quadro efetivo, cujo ingresso deu-se por meio dos concursos públicos realizados nos anos de 2012 e de 2013, resultado de ações implementadas por políticas linguísticas e educacionais.

Após a apresentação da proposta de pesquisa à equipe de docentes surdos, participaram da pesquisa, de modo voluntário, cinco professores surdos que foram entrevistados e cujas aulas foram observadas. Esses cinco professores surdos são nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, resguardando, desse modo, sua identificação. Eles são graduados em Letras Libras, na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Catarina, polo INES, sendo que todos, anteriormente à licenciatura em Letras Libras, possuíam formação como instrutores de LIBRAS.

Esses cinco professores foram entrevistados em LIBRAS, garantindo que a coleta e análise de dados fossem na língua de origem, mas foram realizadas tradução e a transcrições em língua portuguesa para apresentação de resultados. Por se tratar de uma língua visual, todo processo foi gravado em vídeo, por ser esse o procedimento e instrumento mais adequado para o registro dos discursos em língua de sinais, pois preserva as informações originais obtidas na interação entre entrevistador e entrevistados (GASKELL, 2015). Além

¹ Pesquisa realizada com anuência do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e aprovada pelo CEP – Parecer 2.031.934 – Universidade Estácio de Sá / UNESA / RJ

disso, complementarmente, foram observadas as aulas destes professores e apreciados os materiais didáticos digitais com imagens, por eles produzidos e utilizados.

Todas as entrevistas e traduções foram realizadas por um dos pesquisadores, com larga experiência como intérprete de LIBRAS. As transcrições literais das falas foram em glosas permitindo um paralelo “lado a lado” entre a sinalização do surdo e as interpretações realizadas. (LUCHI, 2013, p. 71).

Posteriormente, uma tradução técnica, propriamente dita, transliterou as falas, permitindo que fossem compreensíveis na língua portuguesa, propiciando, aos que desconhecem a estruturação de frases da língua de sinais, a compreensão dos enunciados. Cabe ressaltar que, para isso, foram necessárias adaptações, (re)criações textuais, devido a momentos de tensão entre os idiomas.

Inicialmente, os procedimentos de tradução dos dados coletados foram realizados, “palavra por palavra”, visando maior proximidade com textos originais da língua de partida, no caso LIBRAS. Entretanto, nem sempre foi possível manter essa técnica tradutória devido às variações estruturais, gramaticais, linguísticas e culturais, entre as línguas envolvidas nesse processo: LIBRAS e Português.

Para a categorização das falas dos entrevistados foi realizada uma análise de conteúdo que permitiu sistematizar a classificação das inferências dos dados em unidades textuais. Assim, os dados foram reunidos por suas características o que contribuiu para a sua categorização (BAUER, 2015). Desse modo, foram estabelecidas cinco unidades conceituais, pelas quais foram distribuídas as falas dos entrevistados, dentre as quais as concepções pedagógicas apresentadas neste artigo.

Cabe ressaltar que a elaboração e a validação de todos instrumentos foram realizadas com a participação de professores experientes nessas atividades.

5. Concepções pedagógicas de professores surdos no ensino de Libras.

A partir das colocações dos professores surdos, buscamos compreender sobre suas concepções pedagógicas relacionadas ao uso de imagens em materiais didáticos para o ensino de LIBRAS e quais os fundamentos que os norteiam na seleção e produção desses componentes em seu fazer educacional.

Eles declaram existir carência de materiais didáticos direcionados especificamente para surdos, para diversas disciplinas, incluindo-se a LIBRAS, o que intensifica o compartilhamento de saberes e práticas entre os colegas de profissão.

Tardif (2014) nos traz interessantes observações a respeito dos saberes dos professores e de suas práticas docentes. Ele afirma que esses saberes envolvem tanto as experiências adquiridas, profissionalmente, na qualidade de professor de carreira, como as experiências vividas na qualidade de alunos. Nesse sentido, P2 observa: “a minha prática e experiência hoje como professor está pautada na experiência de quando eu era o aluno, para ser o professor que sou hoje”. Já o intercâmbio de saberes é evidenciado por P5 quando afirma: “*Discuto com os professores, assim e faço todo o trabalho pedagógico de informação, de conhecimento, do risco de que é isto e aquilo, mas sempre acompanhando o currículo escolar*”.

Desse modo, vislumbramos que, de fato, os professores exercem atividades pedagógicas, advindas de um conjunto de conhecimentos, impulsionados por inúmeros saberes adquiridos ao longo de sua vida escolar. Para Tardif (2014), os saberes educacionais e pedagógicos são plurais, temporais, múltiplos, subjetivos e intersubjetivos.

Os conhecimentos vinculados ao currículo e à ementa “são a gama de programas desenvolvidos que articulam o ensino de assuntos e tópicos específicos em diversos níveis, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis relativos àqueles programas.” (CASTRO; ALVEZ-MAZZOTTI; MAIA, 2013, p. 18).

Em nosso estudo, observamos que não existe um currículo escolar pré-estabelecido em nível nacional, por isso os conteúdos são definidos *in locus*, no próprio INES, pelos professores surdos e tornam-se as ideias a seguir para o preparo do plano de aula e do planejamento das atividades propostas aos alunos surdos. Isso é evidenciado na colocação de P5 “*O currículo e a ementa são a minha base para trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula com os alunos*”, e na de P1 “*O currículo você pode usar então eu uso imagem sempre está bem articulado com o currículo*” e ainda na de P5 “*O currículo e a ementa são a minha base para trabalhar qualquer conteúdo em sala de aula com os alunos, por exemplo*”.

Até os professores que acompanham, com severidade, o currículo e o programa escolar, concordam que a flexibilização é necessária. Com base nas declarações de P5, assuntos não contemplados no currículo precisam e são incorporados nas aulas, porque, conforme os professores afirmam, as informações recebidas em casa são escassas. Desse modo, o professor precisa estar aberto a uma diversidade de temas que podem surgir durante as aulas. Como exemplo, o que diz P5: “*Eles iriam continuar sem saber (...) então, além da televisão, eu utilizo o DVD, pois que eles não sabem muitas coisas. E aí aproveito esse material e discuto o perigo, o risco de doenças já sexualmente transmissíveis, de drogas*”.

Temas transversais, que embora não façam parte do currículo de ensinar LIBRAS, tais como, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, fenômenos da natureza, foram elencados pelos professores. Nesse ponto, há entre uma negociação entre o aluno surdo e o docente surdo, com quem ele aprende na própria língua, que reside no discurso surdo de desinformação, não suprido pelos meios de comunicação, pela família, nem mesmo pela escola regular, com professores monolíngues, distantes da realidade dos surdos. Há muitas concepções pedagógicas tácitas no magistério, na formação e carreira do professorado. Da graduação ao “chão da escola”, “ser professor” segmenta-se em transições e transações contínuas, muitas vezes incompletas ou conflitantes.

A atividade educativa, aqui, diz respeito à comunicação e à interação enquanto processo de formação que se expressa através da importância atribuída ao discurso dialógico e retórico. A discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que só pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva. (TARDIF, 2014, p. 165)

Os professores surdos — oriundos de uma recém formação em licenciatura — são convocados a propor um currículo novo para uma nova disciplina. Eles são professores experientes na prática, mas novos como habilitados ao ofício do magistério.

Reúnem-se para uma discussão sobre o que ensinar e como ensinar, em uma ação conjunta com vistas a um saber partilhado por todo grupo de professores oriundos de uma mesma formação (Letras Libras), que trabalham em uma mesma instituição de ensino e sofrem com a carência de material didático específico.

Sobre isso, ressaltamos alguns trechos das entrevistas: S2 — *“Somos nós professores surdos que estamos e precisamos criar tudo, elaborar o material, a produção de materiais didáticos digitais, e nós fazemos pautados na ementa que nós recebemos.”* S4 — *“Eu não tenho material didático, não existem materiais didáticos na educação de surdos, somos nós mesmos, professores surdos que produzimos”* S1 — *“Os professores surdos debatem os conteúdos, e não decidem por si mesmos, precisam de teorias diferentes opiniões diferentes, por que o conhecimento muda e avança”*

Nas palavras de Tardif (2014, p 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, a qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam integrante de sua “consciência prática”.

Ou como afirmam Castro, Alves-Mazzotti e Maia (2013, p.18)

Aí estariam envolvidos os saberes disciplinares, que se refere ao conteúdo a ser ensinado; curricular, relacionado à transformação da disciplina em programa de ensino; das Ciências da Educação, referente ao saber profissional específico; da tradição pedagógica, isto é, ao saber dar aula; da experiência, relativo à jurisprudência pedagógica; e da ação pedagógica, o saber da experiência que é testado e tornado público. (CASTRO; ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2013, p. 18)

Aproximar o saber curricular e o saber experiencial é obrigatório para a discussão, a seleção e a integração de conteúdos na disciplina LIBRAS. Para P5, há urgência em unificar os currículos de todas as escolas e universidades que tenham a LIBRAS como disciplina, seja como obrigatória ou como eletiva. A ideia é de que qualquer professor de Libras, em qualquer escola do Brasil, por exemplo, ensine o mesmo conteúdo, respeitando o regionalismo e estratégias selecionadas por cada professor, sempre considerando a questão cultural e linguística dos surdos.

Nesse enfoque, embora não se dirija especificamente à questão dos surdos, lembramos Fantin (2012, p. 442) quando afirma

Entender o currículo como prática cultural significa considerar o conjunto de experiências no contexto escolar que envolve um sistema de valores,

comportamentos e conhecimentos, e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar. Nessa perspectiva, o currículo envolve todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos podem ter pelo fato de estarem sendo escolarizados.

Quando P5 critica a ausência de interdisciplinaridade – em uma instituição considerada uma escola bilíngue – assinala o que poderia contribuir para o avanço de etapas de aquisição dos dois idiomas

Quando P5 diz que “Trabalhando com duas línguas, em uma escola bilíngue, às vezes o que o aluno vai aprender em LIBRAS sobre morfologia, o aluno não vai entender o que é morfologia e o que são partes morfológicas da palavra, mas consegue fazer associação lá na língua portuguesa”, ele aventa diretrizes que contemplem a associação e a integração, em um entendimento bilíngue que efetive a aquisição da segunda língua, no caso o português, agregando-a com LIBRAS, a primeira língua.

Para P5, essa articulação interdisciplinar vem acontecendo tão-somente pelo seu próprio empenho e pelo do professor de português. Portanto, isso não é um feito institucionalizado, mas uma iniciativa dos próprios professores.

6. Considerações finais.

Os resultados de nossa pesquisa indicam os professores surdos podem contribuir imensamente para a Pedagogia Surda em relação ao “quê” e ao “como” lecionar com uso de imagens como subsídios educacionais para ensinar conteúdos aos alunos surdos.

O uso de imagens, na perspectiva dos professores surdos, vem sendo realizado apenas de cunho complementar e associativo com objetos, sem um caráter provocativo, limitando-se a um simples vínculo do sinal (signo) linguístico ou assimilativo com a coisa que substitui. Consideram, portanto, que há um reducionismo icônico das imagens, pois são caracterizadas apenas por suas representações físicas, ao significante da imagem, sem reflexão crítica de seu conteúdo, sem qualquer provocação com vistas a uma reflexão do signo visual.

Assim sendo, há indícios da falta de preparo técnico e acadêmico, pois as concepções de uso de imagem limitam-se a saberes anteriores ou são intuitivas. Isso faz com que a imagem tenha um uso secundário no material didático, ou seja, a linguagem visual é sobreposta pela linguagem verbal.

Aspiramos, com nossa pesquisa, contribuirmos com subsídios à área das Ciências Humanas, em particular a da Educação, no que tange concepções pedagógicas de professores surdos no uso de material didático no ensino de LIBRAS.

7. Referências Bibliográficas

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

- BAUER, Martin; AARTS, Bas A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 39-63.
- CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
- CASTRO, Monica R.; ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; MAIA, Helenice Resignificação das representações sociais de atividade docente relacionada à concepção de uma pedagogia nova. In: MAIA, Helenice; FUMES, Neiza L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. (orgs.). **Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.
- DONDIS, Donis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437- 452, maio/ago. 2012. Disponível em: . Acessado em: maio 2016
- GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In BAUER, Martin.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P. 64-89.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart e WOODWARD, Hathryn. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes, 2000, p. 103-133.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de educação**. Pelotas, RS. mai/ago. 2010. p. 175 – 195.
- LUCHI, Marcos. **Interpretação de descrições imagéticas: onde está o léxico?** 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Müller de; PERLIN, Gladis. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.
- ROSA, Emiliana Faria; LUCHI, Marcos. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. p. 1 – 8.
- ROSA, Fabiano S. **Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais - Libras** . 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, SC, 2011.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de matemática:** uma experiência com alunos surdos. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

SCHMITT, Deonísio. Espaço de conforto lingüístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, R. M. (org). **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa e GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo/SP: Lovise, 2000. p. 11 - 28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 201