

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

Pollyana de Paula Nascimento

O LIVRO DE IMAGEM:
um caminho possível para o letramento de crianças surdas

APARECIDA DE GOIÂNIA
2026

Pollyana de Paula Nascimento

O LIVRO DE IMAGEM:
um caminho possível para o letramento de crianças surdas

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue, desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Orientador(a): Prof(a). Dra. Josiane dos Santos Lima.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N244 Nascimento, Pollyana de Paula
O livro de imagem: um caminho possível para o letramento de crianças surdas. / Pollyana de Paula Nascimento. - Aparecida de Goiânia, 2026.
52 f.

Orientadora: Dra. Josiane dos Santos Lima
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2026.

1. Criança surda. 2. Letramento Visual. 3. Livro de Imagem. 4. Literatura Infantil. I. Título.

CDD 371.912

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na presente data realizou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **Os livros de imagem: um caminho possível para o letramento de crianças surdas**, sob orientação de Josiane dos Santos Lima, apresentado pela aluna **Pollyana de Paula Nascimento (20221090080097)** do Curso **Licenciatura em Pedagogia Bilingue (Câmpus Aparecida de Goiânia)**. Os trabalhos foram iniciados às **20:30** do dia **03/02/2026** pela Professora presidente da banca examinadora, constituída pelos seguintes membros:

- **Josiane dos Santos Lima** (Presidente)
- **Diego Leonardo Pereira Vaz** (Examinador Interno)
- **Alexssandro Ribeiro Moura** (Examinador Interno)

A banca examinadora, tendo terminado a apresentação do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso, passou à arguição da candidata. Em seguida, os examinadores reuniram-se para avaliação e deram o parecer final sobre o trabalho apresentado pela aluna, tendo sido atribuído o seguinte resultado:

☒ Aprovado

☐ Reprovado

Nota : 10,0

Observação / Apreciações:

Proclamados os resultados pelo presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu **Josiane dos Santos Lima** lavrei a presente ata que assino juntamente com os demais membros da banca examinadora.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Josiane dos Santos Lima**, em 18/02/2026 11:58:31 com chave 4a0ee1be0cda11f1b13e005056a537a4.
- **Alexssandro Ribeiro Moura**, em 18/02/2026 16:01:11 com chave 308a0fee0cfc11f19a76005056a537a4.
- **Diego Leonardo Pereira Vaz**, em 18/02/2026 15:36:44 com chave c69aa9020cf811f18053005056a537a4.

Este documento foi emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QrCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Ata de Projeto Final

Data da Emissão: 23/02/2026

Código de Autenticação: c15fbc



Dedico este trabalho à minha avó
Luzia, que hoje brilha no céu.
A força que herdei dela iluminou
meu caminho e me trouxe até
aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por iluminar meu caminho e fortalecer minha caminhada nos momentos em que duvidei de mim mesma. Sem a presença dele, eu não teria encontrado forças para seguir adiante diante dos desafios da formação acadêmica.

À minha família, deixo a minha mais sincera gratidão. À minha mãe, Késia, que sempre foi sinônimo de coragem, amor e dedicação. Sua presença constante, suas palavras de incentivo e sua fé sempre me mostraram que eu era capaz. À minha irmã, Michelly, agradeço pelo companheirismo, carinho e apoio que me sustentaram em tantas etapas desta jornada. Ao meu pai, Cláudio, minha gratidão por acreditar no meu potencial e por me apoiar mesmo à distância; sua confiança sempre foi combustível para que eu continuasse.

Ao meu companheiro, Gustavo, agradeço pela paciência, compreensão e pelo acolhimento nos momentos em que esta trajetória exigiu mais de mim. Sua presença tornou mais leves os dias difíceis e mais alegres os dias de vitória. Obrigada por celebrar comigo cada conquista e por compreender minhas ausências quando precisei me dedicar ao estudo.

À minha orientadora, Josiane, registro um agradecimento especial. Sua orientação ética, cuidadosa e comprometida foi essencial para que este trabalho se concretizasse. Agradeço pelas devolutivas precisas, pelas leituras atentas e pelo incentivo constante para que eu me desenvolvesse como pesquisadora. Seu olhar sensível à educação e à pesquisa foi inspiração para mim.

Agradeço, com imensa gratidão e alegria, aos professores da banca examinadora, Prof. Ms. Diego Leonardo Pereira Vaz e Prof. Dr. Alexssandro Ribeiro Moura, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Ter tido a oportunidade de ser aluna de ambos durante o curso de Pedagogia Bilíngue do IFG foi uma experiência formativa marcante, que contribuiu significativamente para minha trajetória acadêmica e pessoal.

Às minhas parceiras de curso, Angélica e Yasmim, deixo meu carinho e gratidão. A caminhada acadêmica se torna mais leve quando é compartilhada com pessoas que nos fortalecem. Obrigada pelas conversas, risadas, trocas de estudo e

por nunca me deixarem desistir nos dias mais difíceis. Vocês tornaram esta graduação mais humana, mais acolhedora e mais significativa.

Aos meus colegas surdos, agradeço profundamente pelos aprendizados compartilhados ao longo da graduação. Vocês me ensinaram não apenas sobre a cultura surda, mas também sobre respeito, identidade, resistência e a beleza de uma pedagogia verdadeiramente bilíngue e inclusiva. Cada convivência e troca com vocês ampliou minha compreensão sobre educação e sobre o papel do professor como mediador sensível às diferenças.

Ao IFG – Campus Aparecida de Goiânia, meu agradecimento pela oportunidade de formação e pelas experiências que levarei para a vida. Esta instituição foi o cenário de grandes descobertas, desafios e conquistas. Aqui construí saberes, sonhos e caminhos.

Aos professores do curso de Pedagogia Bilíngue, deixo minha gratidão por cada aula, incentivo e apoio. A dedicação de vocês não apenas formou futuros pedagogos, mas inspirou seres humanos mais críticos, sensíveis e comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora. Cada ensinamento, diálogo e reflexão contribuíram profundamente para a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, mesmo de forma indireta, fizeram parte desta trajetória. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo e cada sinal de confiança tiveram impacto na pessoa e na profissional que me tornei. Este trabalho é resultado de muitas mãos, muitas vozes e muitos corações que caminharam ao meu lado.

RESUMO

A presente pesquisa, *Os livros de imagem: um caminho possível para o letramento de crianças surdas*, buscou investigar o papel dos livros de imagem como um percurso viável para o letramento do sujeito surdo, compreendendo a literatura como um espaço de constituição de subjetividade e formação leitora. O objetivo central deste trabalho foi analisar como a materialidade visual e o letramento literário contribuem para a formação do sujeito leitor surdo, tendo como foco de análise a obra *Migrantes*, da autora peruana Issa Watanabe. O livro foi publicado pela Editora Raposa Vermelha em 2021. Esta pesquisa pretendeu responder às seguintes questões: 1) O que é como se organiza a literatura ilustrada no contexto da educação? e 2) O livro ilustrado de imagem pode constituir como um caminho viável para o letramento de sujeitos surdos? A fundamentação teórica ancorou-se nos pressupostos dos estudos sobre surdez, identidade e letramento de Paula Botelho (2023) e Sueli Fernandes (2024), bem como as teorias do livro ilustrado de Sophie Van der Linden (2011) e Graça Ramos (2011) e o letramento visual proposto por Tatiana Lebedeff (2017). O trabalho encontra-se estruturado em três partes principais: inicialmente, apresentou-se notas introdutórias sobre o processo de leitura do sujeito surdo e a língua como marca identitária. Posteriormente, discorreu-se sobre a constituição histórica da literatura infantil e alguns mitos pedagógicos sobre a questão da leitura. Depois, aprofundou-se na relação entre ilustração e letramento visual, culminando no esboço analítico da obra investigada. Por fim, as considerações finais retomam as perguntas de pesquisa, evidenciando as contribuições da teoria do livro ilustrado para a formação do pedagogo diante dos desafios de um mundo letrado.

Palavras-chave: Criança surda; Letramento Visual; Livro de Imagem; Literatura Infantil.

ABSTRACT

The present research, *Picture Books: A Possible Path for the Literacy of Deaf Children*, sought to investigate the role of wordless picture books as a viable pathway for the literacy of the deaf subject, understanding literature as a space for the constitution of subjectivity and reader development. The central objective of this study was to analyze how visual materiality and literary literacy contribute to the formation of the deaf reader, focusing the analysis on the work *Migrantes* by peruvian author Issa Watanabe. The book was published by Editora Raposa Vermelha in 2021. This research intended to answer the following questions: 1) What is illustrated literature and how is it organized in the educational context? and 2) Can the wordless picture book serve as a viable path for the literacy of deaf subjects? The theoretical framework is anchored in the assumptions of studies on deafness, identity, and literacy by Paula Botelho and Sueli Fernandes , as well as the theories of the picture book by Sophie Van der Linden and Graça Ramos , and the concept of visual literacy proposed by Tatiana Lebedeff. The work is structured into three main parts: initially, introductory notes were presented on the reading process of the deaf subject and language as an identity marker. Subsequently, the historical constitution of children's literature and certain pedagogical myths regarding reading were discussed. Following this, the relationship between illustration and visual literacy was explored in depth, culminating in an analytical sketch of the investigated work. Finally, the concluding remarks revisit the research questions, highlighting the contributions of picture book theory and Discourse Analysis to the training of pedagogues facing the challenges of a literate world.

Keywords: Deaf Child; Visual Literacy; Picture Book; Children's Literature.

Lista de figuras

Figura 1: Encontro entre mãe e filho	26
Figura 2: Criança na casa da mãe e na casa do pai	27
Figura 3: Capa do livro <i>Lá e Aqui</i>	38
Figura 4: Max no quarto após bronca da mãe	30
Figura 5: Capa e miolo do livro <i>Nunca acontece nada na minha rua</i> .	35
Figura 6: Página dupla do miolo, narrando a perseguição do peixe.	40
Figura 7: Capa do livro	42
Figura 8: Entregando uma mala	43
Figura 9: Grupo em deslocamento	45
Figura 10: Representação do luto	46

SUMÁRIO

Notas introdutórias: o surdo como um sujeito leitor	.....	12
1 INTRODUÇÃO	.....	19
2 A LITERATURA PARA CRIANÇA E AS PRÁTICAS LEITORAS	.....	20
2.1 A constituição de uma literatura infantil: pequenos recortes históricos	.....	20
2.2 As gostosuras da literatura infantil na formação leitora	.....	23
2.3 O que é o “para” na literatura para criança? Uma reflexão importante.	.....	26
2.4 Observações sobre as práticas de leitura com crianças	.....	28
3 A ILUSTRAÇÃO E OS LETRAMENTOS: UM CAMINHO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL	.....	31
3.1 O livro ilustrado e a leitura de imagens	.....	31
3.2 Letramentos: literário e visual	.....	35
3.3 Migrantes: o esboço analítico	.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	.....	46
5 REFERÊNCIAS	.....	48

NOTAS INTRODUTÓRIAS: O SURDO COMO UM SUJEITO LEITOR

O processo de leitura do sujeito surdo deve ser compreendido para além da técnica de decodificação da língua escrita, pois está ligado à experiência cultural, à identidade e às práticas pedagógicas que possibilitam a construção de sentidos. A língua é constitutiva da identidade: por meio da Libras, por exemplo, os surdos estabelecem relações, acessam conhecimentos e afirmam sua participação social. “Botelho (2005, p. 09) lembra que refletir sobre linguagem e letramento na educação dos surdos implica analisar as ideologias e práticas históricas que, muitas vezes, ignoraram a singularidade linguística dessa comunidade.”

Durante décadas, prevaleceu a visão clínica da surdez, que classificava os indivíduos pelo grau de perda auditiva e associava essa condição diretamente ao desempenho escolar. Essa perspectiva desconsiderava a surdez como experiência visual e reforçava modelos pedagógicos excludentes, marcados por expectativas de fracasso (Lopes, 2007). Na prática, muitos estudantes surdos que frequentaram escolas regulares encontraram barreiras linguísticas, uma vez que não compartilhavam da língua utilizada no espaço escolar, o que produziu sentimento de inadequação e fracasso.

A escolarização em instituições voltadas para ouvintes foi muitas vezes apresentada como a solução mais integradora, mas, na realidade, mostrou-se insuficiente, pois não garantia acesso pleno ao currículo nem assegurava a valorização da identidade surda. Conforme nos mostra Gesueli (2004), ingresso e a permanência desses estudantes em escolas regulares revelaram-se experiências atravessadas por pressão, preconceito e exclusão velada. Não raro, o baixo rendimento escolar foi interpretado de maneira equivocada como falta de capacidade quando, na verdade, refletia a ausência de práticas pedagógicas adequadas ao contexto do sujeito surdo (Skliar, 2015).

Além disso, a leitura e a escrita passaram a ser avaliadas dentro de uma lógica de bens simbólicos (Bourdieu, 1996), em que não dominar esses saberes significava ocupar uma posição social inferior. No caso dos surdos, de acordo com Fernandes (2024), o oralismo contribuiu para o fortalecimento do estigma em torno desse sujeito, reforçando sentimentos de incapacidade e produzindo representações sociais equivocadas que afetam a construção da identidade surda e as relações entre surdos e ouvintes.

Esse estigma foi intensificado, sobretudo entre aqueles submetidos ao oralismo, o que reforçou sentimentos de incapacidade e ampliou as barreiras identitárias. Somam-se a isso as imagens as quais produzem representações equivocadas sobre surdos e ouvintes, sustentando relações marcadas pela distância, pela desconfiança e pelo antagonismo.

Esse conjunto de fatores contribuiu para a construção de uma imagem social do surdo como alguém “incapaz” em sua totalidade, o que legitimou preconceitos e reforçou práticas excludentes. Tais práticas, presentes tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais, geraram sentimentos de opressão, medo e desvalorização (Lopes, 2007). Assim, a exclusão não se deu apenas por barreiras materiais, mas também por barreiras simbólicas, que limitaram o reconhecimento da identidade surda e a efetiva valorização da Libras.

Diante desse cenário, discutir o processo de leitura da criança surda implica reconhecer o impacto de práticas educacionais excludentes e de preconceitos enraizados. Mas, sobretudo, compreender que ler significa buscar sentido no mundo, nas ações, nos acontecimentos e reconhecer que só se pode ler algo quando há um processo de produção de sentidos e esse processo é historicamente partilhado.

Assim, em muitas situações devemos compreender que tal leitura também requer valorizar a Libras como língua e base do desenvolvimento cognitivo e social, como elemento central da identidade surda. Ao assumir a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹ como ponto de partida, a leitura deixa de ser um exercício, às vezes, vazio, e se torna um espaço de afirmação, pertencimento e emancipação. Uma vez que:

As línguas, concebidas como práticas reais de linguagem, são híbridas e se constituem de variados repertórios multissemióticos, materializados numa diversidade de recursos verbais, visuais e imagéticos que transcendem os muros ilusórios que costumam ser interpostos na ótica das normatividades (Favorito, 2024, p. 8).

A literatura infantil exerce papel fundamental no processo de letramento e desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico, cultural e cognitivo desde os primeiros anos escolares. Compreendemos como necessário o acesso ao letramento literário pela criança surda.

¹ Tendo em vista a natureza deste trabalho e suas limitações, não será problematizada a utilização da Libras propriamente, pois o foco será o encaminhamento da leitura visual. Contudo, não ignoramos o fato de que a apropriação e uso da língua de sinais é fundamental para o contexto tratado.

Entretanto, no contexto da educação de surdos, ainda persistem obstáculos significativos que dificultam o acesso equitativo a esse direito. Tais desafios envolvem, sobretudo, a ausência de materiais adequados, a escassez de obras acessíveis com recursos visuais bem elaborados e a pouca valorização da diversidade linguística nas práticas pedagógicas, além de sempre poder contar com a participação de um² instrutor surdo.

Desse modo, torna-se urgente refletir sobre estratégias e materiais que possibilitem o acesso efetivo de surdos à literatura infantil, por exemplo, assegurando-lhes não apenas o direito à educação, mas também ao desenvolvimento de suas capacidades comunicativas, cognitivas, criativas e à partilha dos bens históricos e sociais.

O livro de imagem, por sua natureza visual, surge como um recurso potente para mediar esse processo, favorecendo a construção de sentidos e o engajamento das crianças surdas com a linguagem e com a narrativa. Ao abordar a inclusão da criança surda na biblioteca escolar, é essencial compreender aspectos centrais sobre identidade, linguagem e acesso à leitura. Desse modo, conforme nos mostra Favorito (2024, p. 8):

A forte crença de que o Brasil é um país monolíngue e a rejeição dos contextos em que diferentes repertórios comunicativos devem ser considerados desafiam educadores e gestores escolares a verem que o ensino de língua, para além de suas estruturas, tem uma dimensão política e ideológica inegável (Favorito, 2024, p. 8)

A autora nos faz perceber que o ensino de minorias deve ser repensado e que se deve promover a visibilidade das culturas e vozes de sujeitos tornados subalternos. Sem dúvidas isso é condição necessária para a democratização dos diversos contextos de ensino. Compreendemos, assim, que não é suficiente apenas a ampliação quantitativa do acesso ao espaço escolar – isso também é importante, mas não resolve a questão. Devemos assumir, como educadores, “o desafio do diálogo intercultural em contraposição à forma homogeneizadora como a instituição escolar, em geral, vê seus alunos” (Favorito, 2024, p. 8).

² É recomendável destacar que a presença de instrutores surdos nas práticas educativas tem sido apontada como fator relevante para a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o reconhecimento da cultura surda e a transformação das representações sociais sobre surdez — especialmente a partir do reconhecimento legal de Libras (Lei nº 10.436/2002) e de iniciativas de formação bilíngue. Estudos indicam que instrutores surdos favorecem a comunicação acessível, reforçam identidade cultural e podem modificar atitudes sociais em contextos escolares e comunitários. Para mais detalhes, ver breve resumo e referências.

Além disso e não menos importante, de forma prática, é necessário também entender um dos primeiros pontos destacados por Rodrigues e Silva (2021): a importância de se compreender os diferentes usos da nomenclatura no contexto da surdez. Enquanto “deficiente auditivo” é um termo comum no meio médico, a comunidade surda prefere ser chamada de “surda”, por ser uma forma de autodefinição identitária. Os termos “surdo-mudo” ou “mudinho” são considerados incorretos e preconceituosos (Rodrigues; Silva, 2021, p. 211). Nomear o mundo é um passo significativo para percebermos a forma como organizamos os diferentes espaços de existência, dentre eles, o escolar.

Não é demais reforçar que a aquisição da linguagem escrita pela criança surda ocorre de maneira distinta daquela que acontece com a criança ouvinte, pois está baseada na experiência visual. Como explicam as autoras, “a escrita da criança surda está diretamente relacionada à aquisição da Libras, que possui uma estrutura diferente da Língua Portuguesa” (Rodrigues; Silva, 2021, p. 213). Isso significa que as dificuldades com a escrita do português não decorrem de incapacidade, mas de um processo bilíngue complexo e, muitas vezes, não apoiado por práticas pedagógicas eficazes.

A ausência de incentivo à leitura no ambiente familiar e a falta de práticas bilíngues nas escolas agravam esse cenário. As bibliotecas escolares, mesmo sendo espaços públicos e legalmente acessíveis, não oferecem acervo adequado nem mediação preparada para acolher crianças surdas. “A ausência de materiais acessíveis e a falta de formação dos profissionais contribuem para o afastamento dessas crianças da biblioteca escolar” (Rodrigues; Silva, 2021, p. 215). A escassez de livros de imagem, por exemplo, revela como esse público ainda é invisibilizado nesses espaços.

Neste contexto, o papel do mediador da leitura é central. Segundo as autoras, o mediador é aquele que “atua como facilitador na relação entre o leitor e o texto, possibilitando o crescimento e o encantamento com a leitura”. Para crianças surdas, o uso do livro de imagem é particularmente potente, pois “permite à criança construir significados a partir de elementos visuais, estimulando seu imaginário e sua expressão por meio da Libras” (Rodrigues; Silva, 2021, p. 222). Dessa forma, o livro de imagem não é apenas um recurso estético, mas uma ponte para a inclusão, para a construção do prazer pela leitura e para o desenvolvimento da linguagem visual das crianças surdas.

Dessa forma, Fernandes (2024, p. 46) nos aponta uma reflexão interessante, pois, “Compreender o fundamento da visualidade na experiência de ‘ser surdo’ é a chave para desenvolver práticas educativas que garantam direitos linguísticos de crianças surdas desde a infância”. Isso nos dá a segurança, por exemplo, de em nossa pesquisa, refletir não apenas sobre leitura, mas uma leitura em sua dimensão de visualidade.

Por fim, o trabalho que produzimos tomou como ponto de reflexão a ideia de que os livros ilustrados de imagem, sem texto verbal, podem contribuir não apenas como porta de entrada no universo da leitura, mas como um recurso significativo para a formação de uma memória social, propiciando que sujeito surdo faça parte de uma rede coletiva de memória partilhada socialmente e que forma os fios que tecem a trama dos sentidos. Então, não procuramos realizar um trabalho que trata do ensino de português como segunda língua, por exemplo. Trata-se de um trabalho mais primário³, pois compreende a visualidade narrativa como um ponto importante para a inserção da criança surda no universo social da interpretação.

³ Entendemos que ao propor a leitura analítica de um livro ilustrado de imagem, sem texto verbal, marcamos o lugar da visualidade, da memória social e discursiva e o ponto básico para adentrar o universo da leitura significativa. Isso traz desdobramentos na contextualização visual da leitura.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, “O livro de imagem: um caminho possível para o letramento de crianças surdas”, teve como motivação as experiências vivenciadas ao longo da graduação em Pedagogia Bilíngue, especialmente por meio da convivência com colegas surdos, que possibilitou um contato mais próximo com a cultura surda e com diferentes formas de comunicação e compreensão do mundo.

Durante o curso, o aprofundamento dos estudos sobre a surdez, aliado às disciplinas diversificadas que abordaram a educação bilíngue, contribuiu para o amadurecimento das reflexões sobre os processos de alfabetização e letramento das crianças surdas. Essa trajetória formativa despertou uma preocupação crescente com o direito dessas crianças ao acesso à literatura e à formação leitora, em um contexto no qual ainda são pouco discutidas práticas pedagógicas voltadas às suas especificidades linguísticas e culturais. Dessa forma, a escolha do tema deste trabalho reflete tanto o percurso acadêmico quanto o compromisso com uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades do sujeito surdo.

O objetivo principal deste trabalho foi compreender como a materialidade visual e o letramento literário podem contribuir para a formação do sujeito leitor surdo. Para isso, escolheu-se como objeto de análise a obra *Migrantes*, da autora peruana Issa Watanabe, publicada pela Editora Raposa Vermelha em 2021, por se tratar de um livro de imagem que constrói sua narrativa principalmente por meio das ilustrações. A escolha dessa obra se deu pelo fato de possibilitar diferentes formas de leitura e interpretação, valorizando a visualidade e permitindo que o leitor surdo participe ativamente da construção de sentidos, mesmo na ausência do texto verbal escrito.

A relevância deste estudo está em chamar atenção para uma possibilidade de recurso pedagógico para o surdo que aconteça de verdade no dia a dia escolar. Porque não basta a criança surda estar dentro da sala de aula. Ela precisa conseguir participar, compreender, se envolver e ter acesso ao que a escola oferece, incluindo a literatura infantil, que é uma experiência fundamental na infância.

Quando esse acesso não acontece, a criança acaba ficando à margem, mesmo estando presente. Entre as principais dificuldades para mudar tal cenário estão a falta de materiais adequados, práticas bilíngues ainda pouco consistentes e a necessidade de maior preparação dos professores para trabalhar a leitura e as histórias de forma realmente acessível e significativa para o estudante surdo.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se nos estudos sobre surdez, identidade e letramento, a partir das contribuições de Paula Botelho (2023) e Sueli Fernandes (2024), que discutem a constituição do sujeito surdo, a centralidade da língua de sinais e os processos de letramento na educação bilíngue. Dialoga também com as teorias sobre o livro ilustrado e o livro de imagem, com base em Sophie Van der Linden (2011) e Graça Ramos (2011), autoras que abordam a relação entre texto, imagem e materialidade do livro na construção de sentidos. Além disso, a pesquisa considera as reflexões sobre o letramento visual propostas por Tatiana Lebedeff (2017), fundamentais para compreender a leitura de imagens como uma prática legítima de leitura, especialmente relevante no contexto da educação de sujeitos surdos.

Esta pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e exploratória, pois busca compreender e interpretar os sentidos produzidos a partir da relação entre imagem, leitura e letramento no contexto da educação de sujeitos surdos. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de analisar aspectos simbólicos, culturais e discursivos presentes nos livros de imagem, os quais não podem ser mensurados quantitativamente.

O percurso metodológico fundamentou-se no levantamento e estudo de referenciais teóricos sobre surdez, identidade e letramento, bem como sobre literatura infantil, livro ilustrado, livro de imagem e letramento visual. Além disso, realizou-se a análise da obra *Migrantes*, de Issa Watanabe, considerando sua materialidade visual, a organização narrativa das imagens e as possibilidades de leitura e construção de sentidos a partir do olhar do leitor surdo.

A análise dialoga com a perspectiva sócio discursiva, a qual entende a leitura como um processo de produção de sentidos situado histórica e socialmente. Este trabalho está organizado em três partes articuladas entre si. Na primeira, discutem-se aspectos relacionados ao processo de leitura do sujeito surdo, compreendendo que o letramento é um ponto fundamental para a ação pedagógica. Na sequência, apresenta-se uma reflexão sobre o desenvolvimento histórico da literatura infantil, problematizando algumas concepções pedagógicas que ainda permeiam as práticas de leitura. Em um terceiro momento, aprofunda-se a análise da ilustração e do letramento visual, estabelecendo relações com o livro de imagem e com a leitura de imagens, o que conduz à análise da obra *Migrantes*, de Issa Watanabe. Por fim, nas considerações finais, retomam-se as questões que orientaram a pesquisa,

destacando as contribuições da teoria do livro ilustrado e da Análise do Discurso para a formação do pedagogo frente às demandas de uma sociedade cada vez mais marcada pela linguagem visual.

Embora seja um trabalho com limitações, por sua natureza de conclusão de curso e não uma pesquisa extensiva, as seções que se seguem pretendem plantar a semente da inquietação a fim de que outros pesquisadores, estudiosos da educação linguística de surdos e professores de forma geral, se sintam também parte dessa jornada para a criação não somente de recursos que possam ser mais adequados e coerentes com uma educação bilíngue de surdos, mas que fomentem um olhar/uma sensibilidade específicos para esse contexto.

2 A LITERATURA PARA CRIANÇA E AS PRÁTICAS LEITORAS

Mas, o que significa formar leitores? O processo de formação de leitores envolve, antes de mais nada, uma mudança de perspectiva na vida de uma pessoa, que passa a ter acesso a muitas informações em um mundo letrado.

Carvalho e Baroukh, 2018, p. 12

Esta seção apresenta uma reflexão acerca do próprio caminho percorrido pela produção literária ao longo da história e que criou possibilidades de se pensar um texto destinado a um público específico, o infantil. Além disso, traz algumas questões necessárias para conduzir o olhar acerca do espaço de leitura e formação do leitor.

2.1 A constituição de uma literatura infantil: pequenos recortes históricos

A literatura infantil é um fenômeno historicamente recente e profundamente ligado às mudanças sociais que permitiram reconhecer a criança como sujeito. Como observa Zilberman, “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a infância” (Zilberman, 2003, p. 11)

Ao afirmar isso, (Zilberman, 2003) evidencia que o surgimento da literatura infantil não foi espontâneo, mas resultado de transformações culturais mais amplas. A infância passou a ser compreendida como uma fase própria do desenvolvimento humano, algo que anteriormente não ocorria, uma vez que crianças eram vistas como “adultos pequenos” e inseridas precocemente na lógica do trabalho e da vida adulta.

Esse reconhecimento da infância está diretamente relacionado à consolidação da família moderna, que desloca o foco de grandes comunidades para um núcleo familiar restrito. Por isso, Zilberman(2003) explica que o que leva ao surgimento de uma literatura para a infância surge da:

[...] emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unifamiliar

preocupado em manter sua privacidade e estimular o afeto entre seus membros (Zilberman, 2003, p. 12)

Essa reflexão contribuiu para mudar o lugar da infância na sociedade. Agora, a criança precisava ser educada, cuidada e protegida e a literatura torna-se uma estratégia de apoio a esse cuidado. Assim, os livros infantis surgem vinculados tanto ao afeto quanto ao controle pedagógico. A autora, juntamente com a pesquisadora Marisa Lajolo, ainda nos mostra que:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694 [...], *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (Zilberman e Lajolo, 2007, p. 14).

A figura de Charles Perrault se tornou bastante conhecida no universo da literatura para criança e foi ele um dos mais famosos representantes da cultura ligada aos Contos de Fadas. O novo gênero se consolida como uma produção valiosa para o contexto burguês e a nova configuração da família com o fim do feudalismo (Zilberman e Lajolo, 2007). Estão entre os trabalhos de Perrault histórias coletadas do folclore oral europeu como: A bela adormecida, O gato de botas e Chapeuzinho vermelho.

Essa discussão dialoga diretamente com as memórias de Fanny Abramovich sobre seu contato inicial com as histórias. A autora recorda que “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós” (Abramovich, 1997, p. 16). Ao mencionar a oralidade, a autora reforça que a literatura infantil não nasce exclusivamente das páginas impressas, mas de uma experiência afetiva e compartilhada. Antes de existir como produto editorial, ela já existia como narrativa viva, contada pelos mais velhos, transmitida pela voz e pelo olhar. Isso indica que a literatura infantil nasce de uma relação humana, e não apenas de uma necessidade escolar ou mercadológica.

Além disso, Abramovich (1997) afirma indiretamente que esse primeiro contato desperta a curiosidade, imaginação e prazer — elementos fundamentais para o

desenvolvimento do gosto pela leitura. Essa perspectiva complementa os estudos de Zilberman (2003) e Cademartori (1986), mostrando que a literatura infantil não surgiu apenas como ferramenta pedagógica, mas também como forma de criar vínculos afetivos e culturais com a criança, sobretudo em novo modelo de sociedade que nasceu no pós-revolução Industrial.

Contudo, Maria Tereza Andruetto amplia a reflexão ao destacar como mercado e escola influenciam a literatura infantil contemporânea. Ela afirma que: “Muito do que se oferece às crianças como literatura é produzido como produtos que são considerados adequados/necessários para a formação de uma criança ou para seu divertimento” (Andruetto, 2012, p. 60).

Em outras palavras, isso quer dizer que muitos livros infantis são pensados mais como produtos do que como literatura de fato. Eles acabam sendo feitos para atender ao que a escola espera ensinar ou ao que o mercado acredita que vai vender, seja para “formar” a criança ou apenas para entretê-la. Com isso, a literatura infantil corre o risco de perder força como arte, deixando menos espaço para histórias que despertem a imaginação, provoquem questionamentos e ofereçam uma experiência de leitura mais livre e significativa para as crianças.

Essa crítica demonstra que, apesar de a literatura infantil ter nascido de um contexto que também cruza o espaço afetivo, ela acabou sendo apropriada por instituições que a utilizam para atender expectativas normativas. Em muitos casos, produz-se mais o que o mercado deseja vender do que aquilo que respeita a criança como leitora autônoma e sensível.

Essa ideia é reforçada por Lúgia Cademartori ao afirmar que a literatura infantil “é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores” (Cademartori, 2010, p. 17). Em outras palavras, a literatura infantil ocupa um espaço híbrido: é arte, mas também instrumento pedagógico. Essa dupla função pode enriquecer o gênero, mas também pode aprisioná-lo em objetivos didáticos, ou mesmo mercadológicos, restringindo sua liberdade estética.

Assim, a constituição da literatura infantil envolve tanto tradições moralizantes quanto movimentos que valorizam a criança como sujeito pleno, imaginativo e crítico. É nesse diálogo entre história, afeto e educação que o gênero se consolida.

E, por outra via, conforme pudemos perceber ao longo de tal trajetória, o sujeito surdo não recebeu espaço adequado para uma reflexão que levasse em consideração

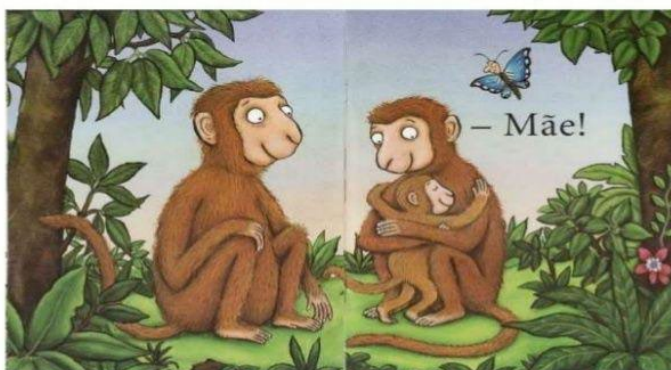
a suas especificidades linguísticas, as experiências visuais, sua cultura e história e, assim, houve uma espécie de apagamento de tais sujeitos em um ambiente de produção do aparato literário infantil de maior alcance. Esse contexto, constituído ao longo da história, nos faz compreender o árduo caminho que se tem que percorrer para abrir espaços de reflexão e mudanças pedagógicas que possam contemplar a especificidade da criança surda quando o assunto é a formação literária.

2.2 As gostosuras da literatura infantil na formação leitora

Abramovich (1997, p. 14) define as “gostosuras” como o prazer estético e emocional proporcionado pela narrativa. Ela afirma que ler era como “abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens”. Essa afirmação mostra que a literatura infantil não pode ser reduzida a um simples instrumento pedagógico. Ler envolve experimentar mundos, personagens, ritmos de linguagem e emoções que ultrapassam o plano racional. Dessa forma, uma variedade de sujeitos deveria ter acesso a esse universo de formação.

Quando Abramovich menciona que as crianças gostam das histórias porque elas permitem rir, sentir medo, sonhar ou imaginar (Abramovich, 1997, pp.17–18), ela demonstra que o envolvimento infantil está ligado ao afeto e não apenas ao conteúdo. A literatura permite viver experiências que não cabem apenas em explicações ou lições. Ela oferece um espaço seguro para explorar emoções complexas como é o caso de temas delicados e que, infelizmente, são evitados na formação dos pequenos leitores. Podemos observar duas ocorrências nos exemplos:

Figura 1: Encontro entre mãe e filho.



Fonte: *Macaco danado*, de Julia Donaldson, 2020.

Na **figura 1** vemos uma passagem presente no livro *Macaco Danado*. Resumidamente, a narrativa nos apresenta um macaquinho que está perdido na floresta e tenta encontrar sua mãe. Uma borboleta azul se propõe a ajudá-lo nessa busca. Os dois encontram vários animais ao longo da história, mas nenhum é a mamãe do macaquinho. Até que o final é marcado pelo encontro entre mãe e filho, cena apresentada pela **figura 1**. Um filhote de macaco junto à mãe em meio à natureza, acompanhado da fala “— Mãe!”. Essa cena nos remete a um momento de busca, de necessidade de proteção e pertencimento, representando um sentimento comum na infância: o medo de se perder do adulto. Esse tipo de narrativa ajuda a criança a lidar com emoções como ansiedade, insegurança, medo de abandono e dependência afetiva.

Assim, a criança pode viver no universo fabulado e seguro, um jogo de sensações e sentimento que auxiliará em seu desenvolvimento. Ao acompanhar o macaco que se perde e depois reencontra a mãe, a criança vivencia, por meio da história, um processo simbólico de angústia e alívio, compreendendo que o vínculo afetivo pode se manter mesmo diante de situações difíceis.

Figura 2: Criança na casa da mãe e na casa do pai.



Fonte: *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, 2015.

Na **figura 2**, a composição mostra a criança em dois ambientes diferentes: de um lado, com uma mulher adulta sentada em uma poltrona e à frente uma televisão e, do outro, um quarto com cama, objetos pessoais e animais. No centro, há um espaço vazio, sugerindo distanciamento, mudança e ruptura. A imagem comunica

visualmente a ideia de que a criança passa a viver entre dois lugares, o que se relaciona diretamente ao tema do livro: a separação dos pais e a reorganização da vida familiar. As pistas sobre a coexistência de casas diferentes já são anunciadas desde a capa do livro, conforme podemos perceber na figura 3.

Figura 3: Capa do livro Lá e Aqui.



Fonte: Lá e Aqui (Moreyra e Moraes, 2015).

Essa representação traz de maneira lúdica um assunto delicado: a criança não perde o amor, mas precisa lidar com mudanças, com o sentimento de “divisão” e com a adaptação a uma nova rotina familiar. Essa pode ser a realidade de muitas das crianças que estão por aí e o livro pode ser o ponto de partida para o início de uma conversa e a compreensão de alguns sentimentos.

Diante disso, a análise das imagens dos livros *O macaco danado* e *Lá e Aqui* contribui para exemplificar como a literatura infantil pode abordar experiências sensíveis do cotidiano infantil de forma lúdica e acolhedora, criando espaços para o diálogo. Ao tratar temas como separação, perda temporária e reorganização familiar por meio de narrativas visuais e simbólicas, essas obras demonstram o potencial do livro infantil como ferramenta de letramento social e cultural, bem como uma

oportunidade para que se conheça, pela literatura, outras experiências de subjetividade.

Ao mesmo tempo, ainda seguindo as reflexões de Abramovich (1997), há uma crítica àquilo que a autora chama de “bobices”, ou seja, livros mal construídos, repetitivos, moralizantes e pouco respeitosos com o leitor. Com isso, a autora denuncia a falta de cuidado estético que ainda marca grande parte das obras infantis. A crítica é pertinente porque revela que a criança percebe falhas de ritmo, de narrativa e de linguagem, além de compreender como chata ou monótona algumas leituras. É preciso que se compreenda que a criança é, portanto, uma leitora sensível, capaz de reconhecer a beleza e a falta dela.

Essas reflexões se articulam às críticas de Cademartori (2010), a qual observa que muitas obras infantis foram historicamente criadas com discurso “monológico” por motivos pedagógicos. Ou seja, em vez de estimular reflexão, esses textos tentavam impor valores. As gostosuras da literatura, então, aparecem justamente como contraponto a essa tradição: são aquilo que dá prazer, aquilo que forma o leitor pela experiência estética e não pela imposição.

2.3 O que é o “para” na literatura para criança? Uma reflexão importante

A discussão sobre o “para” é essencial para compreender a literatura infantil contemporânea. Lígia Cademartori explica que a literatura infantil “é escrita para a criança e para ser lida por ela. Porém, é escrita, empresariada, divulgada e comprada pelo adulto” (Cademartori, 2010, p. 45). Essa frase revela a assimetria que marca o gênero: embora a criança seja o público final, é o adulto quem decide o que ela lê, limitando suas escolhas.

Andruetto (2012) aprofunda essa crítica ao afirmar que “um escritor não escreve conforme a demanda” (Andruetto, 2012, p. 55). Ela alerta para o risco de que autores escrevam não a partir de uma necessidade artística, mas para atender expectativas de mercado ou prescrições pedagógicas. Em outra passagem, a autora afirma que “a literatura para crianças não deve ser pensada como um conjunto de normas e conteúdos ‘corretos’, mas como um espaço de liberdade estética”. Essa defesa da liberdade revela sua preocupação com a qualidade literária e com o respeito à criança como sujeito que interpreta, questiona e cria sentidos. Observemos, na

figura 4, um exemplo que nos faz compreender como a “leitura adulta” pode impedir o trabalho crítico da criança.

Figura 4: Max no quarto após bronca da mãe.



Fonte: *Onde vivem os monstros*, Maurice Sendak, 2023.

Onde vivem os monstros é considerado um clássico da literatura infantil ilustrada e foi publicado na década de 1960. O livro narra a história de Max, um menino muito travesso e que se veste com fantasia de lobo. Em um dia ele fez tanta bagunça que a mãe o mandou para o quarto sem o jantar. O menino ficou furioso e, por meio da imaginação, criou um mundo no seu quarto – uma floresta. Max viajou até a ilha dos monstros e se tornou o rei das criaturas selvagens. Mas, cansado e com fome, ele decide voltar e encontra um prato de sopa quente em seu quarto.

Por que este livro é um bom exemplo para pensarmos a criança como um sujeito leitor que deve ser respeitado? Sandak rompe com a produção literária infantil da época que apostava quase sempre em histórias moralizantes. A narrativa do livro *Onde vivem os monstros* dá espaço aos sentimentos da criança. Max sente raiva, se isola e decide voltar. Embora seja um livro publicado há muito tempo, ele faz um

diálogo coerente com a literatura infantil contemporânea. Não subestima o sujeito infantil como inferior à leitura autorizada do adulto.

Abramovich (1997) reforça essa discussão ao apontar que, em sua infância, teve contato com livros complexos e desafiadores (Abramovich, 1997, pp. 11–13). Isso confirma que a criança é plenamente capaz de lidar com textos elaborados, desde que lhe seja oferecida oportunidade. Assim, o “para” não deve significar limitação, mas acolhimento da sensibilidade infantil. De igual modo, Zilberman (2003) acrescenta que os primeiros livros infantis surgiram com forte viés pedagógico e que até hoje essa tendência persiste. Contudo, superar essa visão é fundamental para garantir que a literatura infantil desenvolva seu potencial estético e crítico.

2.4 Observações sobre as práticas de leitura com crianças

Os mitos que permeiam a literatura infantil são diversos e ainda influenciam práticas escolares e editoriais. Um dos mais difundidos é o de que a criança deve ser protegida de temas difíceis. Andruetto desmonta esse mito ao afirmar que “uma narrativa é uma viagem que nos permite transitar por outras vidas, expandir o limite da nossa experiência” (Andruetto, 2012, p. 51). Ou seja, a literatura é justamente uma ferramenta ética e emocional que pode ajudar a criança a compreender as complexidades do mundo.

Outro mito é o de que literatura infantil deve sempre ensinar algo. Cademartori critica essa visão ao observar que historicamente a literatura infantil apresentou “um discurso monológico [...] que não abria brechas para interrogações” (Cademartori, 2010, p. 72). Essa prática reduz a literatura à doutrinação, impedindo que a criança intérprete, questione e atribua outros sentidos possíveis. De igual modo, Zilberman (2003, p. 18) reforça essa lógica ao alertar que textos didáticos tendem a dominar a criança, impedindo sua liberdade interpretativa. Por isso, a autora defende “um redimensionamento das relações entre literatura e ensino” (Zilberman, 2003, p. 19), o que significa colocar o prazer, o diálogo e a estética no centro da mediação.

Abramovich também combate a ideia de que crianças só gostam de textos simples. Ela afirma que elas apreciam histórias longas, cumulativas, ritmadas e misteriosas (Abramovich 1997). Isso revela que a criança deseja desafio, complexidade e envolvimento emocional — muito mais do que conteúdos reduzidos.

Seguindo a mesma perspectiva, Andruetto (2012, p. 63) “critica a lógica mercadológica ao afirmar que distribuem livros “como se fossem balas em estádios”. Essa metáfora reforça que a quantidade de livros não garante qualidade nem formação leitora. O que importa é a experiência estética, a mediação sensível e uma escuta ativa.

Tendo em vista essa afirmação de Andruetto (2012) sobre a experiência estética e o percurso que propusemos até aqui, vale depreender que, ao observarmos a educação linguística de surdos, não se pode negar, infelizmente, que ainda existe uma organização didático-metodológica que segue a lógica trilhada pelas crianças ouvintes e invisibiliza a experiência visual do surdo.

Assim, é importante eliminar a mediação da oralidade no processo e compreender que o surdo, a experiência visual do surdo, permite pensarmos em um processo de “leiturização”, ou seja, o acesso à leitura e à escrita que acontece sem o intermédio da oralização. É a leitura que se realizar com o olhar. Daí a relevância de uma compreensão menos utilitarista do objeto literário. Ninguém deve ler porque vai “aprender” algo ou porque vai fazer uma prova.

Dessa maneira, é possível entender a proposta de pesquisadores que enxergam uma espécie de problemática quando se fala da “alfabetização” de surdos. Fernandes (2024), por exemplo, nos indica que:

O conhecimento ‘oral’ prévio é a base linguística de seu processo de letramento e a alfabetização de crianças ouvintes, o que o currículo escolar denomina ‘práticas de oralidade’ [...] A passagem progressiva da língua oral para o conhecimento e uso da língua escrita por crianças ouvintes não chamamos bilinguismo, pois se trata do aprendizado da escrita da própria língua [...] uma língua nacional de identificação [...], iniciando no seio familiar (Fernandes, 2024, p. 50).

Uma realidade diferente deve ser pensada ao pensar a infância da criança surda, pois a sua apreensão do mundo é constituída pela visualidade. Assim, o ambiente de letramento é marcado pela experiência visual. A língua de sinais é o alicerce para a organização da linguagem verbal, da mesma forma que é a língua oral para a criança não surda. Então, aqueles que atuam neste contexto na escola, por exemplo, devem considerar uma “cultura da visualidade constituída por símbolos visuais não verbais e signo verbais da Libras” (Fernandes, 2024, p. 50).

Pesquisadores como Fernandes (2024, p. 53) se opõem à ideia simplificada de “alfabetizar” os surdos, pois haveria aí um risco de colocar esses sujeitos sempre em defasagem em relação ao processo de aquisição de crianças ouvintes. A autora defende que se invista em percurso de letramento, partindo da hipótese de que “ao ler o texto, a percepção visual inicial estabelece relações entre elementos não verbais (imagens, ícones, formas, cores...) e verbais (as palavras-ideogramas)”. Desse modo, a pessoa surda, no processo de letramento, aprende a partir de processos significativamente visuais.

Enfim, as práticas de leitura, conforme procuramos demonstrar, devem não apenas superar os mitos sobre o alvo da leitura e sua forma, mas também devem considerar com cuidado a diversidade de leitores e os modos como cada grupo participa do processo de construção do ato de ler.

3 A ILUSTRAÇÃO E OS LETRAMENTOS: UM CAMINHO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL

O que há na imagem que a faz perturbar os sentidos? Dar rumos tão distintos a cada leitura? É possível dar efeito de unidade em uma narrativa visual?

Carolina Fernandes (2017, p. 15)

Nesta sessão, o histórico de organização e constituição do livro ilustrado é tratado de modo específico. A partir da constituição de tal objeto, a seção apresenta um trabalho reflexivo e analítico que aponta caminhos possíveis para a constituição do processo de letramento do sujeito surdo, considerando a leitura social e histórica de imagens como um ponto relevante e complexo da narrativa visual.

3.1 O livro ilustrado e a leitura de imagens

A compreensão de como texto verbal, imagem e materialidade do objeto-livro se articulam na criação e na leitura dos livros ilustrados e dos livros-imagem exige reconhecer esses elementos como constitutivos do processo de significação. Dalcin (2012) afirma que a literatura infantil sempre foi lugar de experiências “extraídas da relação da palavra com a imagem”, destacando que, no contexto contemporâneo, essa relação não é ornamental, mas estrutural. Assim, o diálogo entre texto, imagem e suporte deixa de ser complementar para se tornar um sistema narrativo integrado, responsável pelo modo como sentidos são produzidos pelo leitor.

A literatura infantil atual atribui centralidade à imagem, que passa a ser compreendida como linguagem capaz de “escrever independente do texto” (Moraes, entrevista 2011, p. 3). Dalcin (2012) mostra que essa mudança altera profundamente o modo de ler, uma vez que a imagem deixa de ser subordinada ao texto e assume papel narrativo próprio. Isso implica reconhecer que a relação entre texto e imagem é “não redundante” e que, quando ambas se articulam, produzem “uma significação articulada”. Em outras palavras, texto e imagem podem se complementar, dialogar ou tensionar-se, criando múltiplas camadas interpretativas, muitas vezes acessíveis

apenas por meio da leitura visual. Observemos um exemplo de tensionamento contido no livro *Nunca acontece nada na minha rua*, de Ellen Raskin (2018)

Figura 5: Capa e miolo do livro *Nunca acontece nada na minha rua*.



Fonte: *Nunca acontece nada na minha rua*, de Ellen Raskin (2018).

O suporte ou materialidade do objeto-livro também exerce papel fundamental na constituição do sentido. Conforme Linden (2011), o livro ilustrado é “um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes”. No exemplo da **figura 5** o leitor vê um título que mostra uma dada imobilidade, um espaço sem grandes acontecimentos porque é a rua onde não acontece nada. O menino parece entediado, sentado na calçada, lamenta a falta de “agitação” em sua rua. Contudo, o desenrolar da narrativa visual aponta para uma outra direção, apresentando os mais variados acontecimentos na mesma rua. Então, percebemos, como leitores, que a imagem diz uma coisa diferente do texto verbal. Causando uma tensão entre a narrativa visual e a narrativa verbal.

Assim, formato, textura, diagramação, papel, enquadramentos e ritmo de virada das páginas participam da construção narrativa. Ler um livro ilustrado, portanto, envolve apreciar “o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas, [...] apreciar os silêncios de uma [linguagem] em relação à outra” (Linden, 2011, pp. 8–9). Esses elementos compõem o gesto de leitura tanto quanto as palavras e as imagens impressas.

Essa articulação entre linguagens transforma também o papel do leitor, reforça, com base em Certeau (2007), que ler é sempre um ato de “apropriação, invenção e produção de sentidos”. O leitor, diante de livros que combinam códigos diversos,

torna-se agente ativo na construção do significado, sendo convocado a interpretar expressões, gestos, cores, enquadramentos e sequências visuais. Esse processo demanda competências visuais e multimodais que se tornam centrais na formação leitora contemporânea. Isso faz com que o livro leve ao leitor práticas culturais de produção, representações da literatura que vão muito além das fronteiras de disciplinas específicas. Nessa perspectiva:

[...] Os livros não respeitam limites, [...] quando tratados como objetos de estudos, também se recusam a ficar confinados dentro dos limites de uma única disciplina. Nenhuma delas – a história, a literatura, a economia, a sociologia, a bibliografia são capazes de fazer justiça a todos os aspectos de vida de um livro. Pela sua própria natureza, portanto, a história dos livros deve operar em escala internacional e com método interdisciplinar. Mas não precisa ser privada de coerência conceitual, porque livros fazem parte de circuito de comunicação [...] (Darnton 1995, p. 131 apud Ferreira, 2009, p. 9).

A diferenciação entre livro com ilustração, ilustrado e livro-imagem emerge como ponto central para compreender essa dinâmica de leitura. Um livro com ilustração é aquele em que a narrativa verbal não sofre nenhum tipo de afetação interpretativa com a modificação das imagens que estão lá. É possível ter edições diferentes da mesma história com ilustrações diferentes, sem que isso afete a narrativa. Como exemplo podemos pensar as várias edições de Alice no país das maravilhas. Já o livro ilustrado, ou *picturebook*, envolve a coexistência articulada de texto e imagem, como afirma Dalcin (2012, p. 14) ao analisar “A Princesinha Medrosa” e “Pedro e Lua”, obras em que a imagem não repete o texto, mas o expande. Já o livro-imagem, como *O Presente*, apresenta narrativa construída “apenas com ilustração”. Nesses casos, o leitor deve interpretar o movimento, a continuidade e o tempo que a imagem sugere.

Linden (2011) explica que, ao passar de uma imagem a outra, o leitor “preenche o lapso temporal” necessário à progressão narrativa, demonstrando que o ato de ler um livro-imagem envolve mobilizar raciocínio visual, inferência e imaginação. Isso é muito significativo quando pensamos a iniciação de letramento literário da criança surda, pois a contextualização narrativa, os desdobramentos de sentido são dados pelo fluxo e temporalidade das imagens, em uma contextualização visual. Dessa forma,

[...] se os textos iniciais selecionados para a leitura trouxerem apenas informações escritas, serão inacessíveis para pessoas surdas. Nas práticas de letramento com leitores surdos iniciantes, os textos devem possibilitar a **contextualização visual** para elaboração de hipóteses de leitura; as pistas imagéticas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador [grifos da autora] (Fernandes, 2024, p. 60).

Além disso, Linden (2011) examina como mudanças na produção editorial e na história recente da literatura infantil transformaram a forma de conceber e ler esses objetos. A autora destaca que, no Brasil, os anos 1990 e 2000 foram marcados pela introdução de “arte gráfica moderna e exuberante, formatos não-convencionais” e inovações materiais nos livros infantis. O impacto da Feira de Bolonha, descrita como uma espécie de “Semana de Arte Moderna” para os ilustradores brasileiros, impulsionou uma estética que valoriza o design, a visualidade, a relação com a cultura local e a criação de livros como objetos artísticos completos. Essa transformação ampliou as possibilidades criativas e, conseqüentemente, as exigências interpretativas impostas ao leitor.

A partir do exposto, torna-se evidente que a formação do leitor passa necessariamente pelo desenvolvimento de competências visuais e multimodais. A leitura dos livros ilustrados e dos livros-imagem envolve observar detalhes, estabelecer relações entre cenas, interpretar símbolos visuais e compreender o ritmo narrativo imposto pela materialidade do livro. Como sintetiza “ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor” (Linden, 2011, p. 9), o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o olhar como instrumento de leitura, pois os elementos contidos na leitura visual “evocarão o conhecimento prévio, um repertório de conhecimentos intertextuais que mobilização a experiência de leitura” (Fernandes, 2024, p. 60).

Assim, a articulação entre texto verbal, imagem e suporte no livro ilustrado e no livro-imagem redefine o próprio conceito de leitura, deslocando-o da linearidade da palavra escrita para uma experiência sensorial, estética e interpretativa mais ampla. Essa mudança não apenas amplia o papel do leitor, mas contribui para a renovação da literatura infantil contemporânea, que passa a ser concebida como arte complexa, multimodal e profundamente enraizada nas transformações culturais e editoriais.

3.2 Letramentos: literário e visual

Enquanto a alfabetização está relacionada ao domínio do sistema de escrita, o letramento amplia essa compreensão ao considerar os usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano. Nesse sentido, a criança não apenas aprende a decodificar, mas passa a compreender a função da escrita na vida social, cultural e escolar. É a partir dessa perspectiva que Magda Soares discute o conceito de letramento, ressaltando sua relação direta com as práticas reais de linguagem e com a participação ativa dos sujeitos na cultura escrita, conforme se observa na seguinte definição:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2020, p. 23)

A partir dessa compreensão de letramento como prática social de uso da leitura e da escrita, amplia-se o olhar para outras formas de linguagem presentes no cotidiano escolar, especialmente aquelas que envolvem recursos não verbais. Nesse contexto, o letramento visual torna-se fundamental, pois considera a imagem como elemento constitutivo da leitura e como possibilidade de construção de sentidos.

O letramento visual pode ser compreendido como a capacidade de ler, interpretar e produzir sentidos a partir de imagens, considerando que as imagens também são linguagem e comunicam ideias, emoções e mensagens. Assim como ocorre no letramento verbal (com palavras), o letramento visual envolve aprender a observar detalhes, perceber elementos que compõem a cena e construir interpretações sobre o que está sendo representado. Isso inclui aspectos como cores, expressões faciais, gestos, enquadramento, sequência de cenas, símbolos e relações entre personagens e ambiente.

Nesse sentido, ler imagens não é apenas “ver”, mas compreender intencionalidades e produzir significados. A imagem pode narrar acontecimentos, sugerir sentimentos e revelar relações sociais, permitindo que a criança desenvolva formas próprias de leitura do mundo.

Além disso, o letramento visual se torna ainda mais relevante quando pensamos na educação de crianças surdas, pois a experiência visual tem centralidade no processo de construção de sentidos e no acesso à linguagem e à cultura escrita. Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto da educação de sujeitos surdos, uma vez que a visualidade ocupa papel central nas formas de percepção e interação com o mundo.

Assim, a leitura de imagens e de narrativas visuais constitui um caminho legítimo e potente para a construção de sentidos, favorecendo práticas de leitura mais acessíveis e inclusivas, como se observa no trecho a seguir:

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

Partindo dessa ideia para compreender e interpretar imagens com profundidade, é necessário desenvolver familiaridade com os elementos visuais, ou seja, aprender a reconhecer e entender aspectos como formas, cores, composição, gestos, expressões, símbolos, enquadramento e relações entre os componentes da imagem.

Quando o autor diz que é preciso conhecer esses elementos “de cor”, ele está afirmando que esse conhecimento deve ser tão frequente e bem construído que se torne quase natural. Em outras palavras, assim como uma pessoa alfabetizada reconhece letras e palavras automaticamente ao ler, um leitor visual também precisa chegar a um nível em que consegue identificar e interpretar recursos visuais com facilidade, rapidez e segurança. Podemos compreender essa habilidade a partir da leitura do livro *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen, 2023. Observemos um recorte da narrativa:

Figura 6: Página dupla do miolo, narrando a perseguição do peixe.



Fonte: *Este chapéu não é meu*, de Jon Klassen, 2023.

O livro narra a história de peixinho que rouba o chapéu de um peixe grande. O peixinho imagina que conseguirá se esconder e que nunca será apanhado. A página dupla apresentada na figura 6 não diz textualmente que o peixe maior estava em perseguição, indo atrás do peixinho, mas a imagem, o rastro de bolhas deixado e o registro apenas da nadadeira do peixe indicam para o leitor as pistas de produção do sentido, ou seja, o peixe grande está nadando em busca de recuperar o seu chapéu. Assim, o leitor deve aprender a reconhecer tais traços imagéticos, deve ser ensinado a ler o texto visual.

Além disso, ao mencionar que o reconhecimento deve envolver tanto a mente consciente quanto inconsciente, devemos compreender que a leitura visual deve se tornar um processo internalizado: não apenas algo pensado a todo momento, mas uma habilidade que se transforma em competência. Assim, o acesso aos sentidos produzidos pela imagem se torna natural, parte do processo de leitura, favorecendo a compreensão, a interpretação crítica e a construção de significados em textos visuais, como ocorre nos livros de imagem.

Podemos, desse modo, compreender a importância e a urgência da construção do letramento visual. Esse cenário nos permite perceber com maior segurança a relação entre o produto linguístico e o produto visual naquilo que podemos interpretar como dimensão imagética do texto, chave importante para a formação leitora da criança surda. Essa criança, se tiver acesso educacional a esse tipo de letramento, terá oportunidade mais concreta de apropriação de um processo de leitura positivo.

Por fim, na formação do leitor surdo, conforme estamos buscando demonstrar, é preciso que se considere que as dimensões verbais e visuais encontrem-se

articuladas em um único plano de expressão, sem hierarquia, construindo “uma unidade de sentido ‘imagética’, lida e interpretada por meio de uma língua visioespacial, igualmente imagética” (Fernandes, 2024, p. 61). Trate-se de buscar, na prática pedagógica, a instância de uma verbovisualidade, interpretada na presença dos recursos semióticos visuais do texto e da escrita, construindo “uma única materialidade enunciativa”, a enunciação verbovisual.

3.3 Migrantes: o esboço analítico

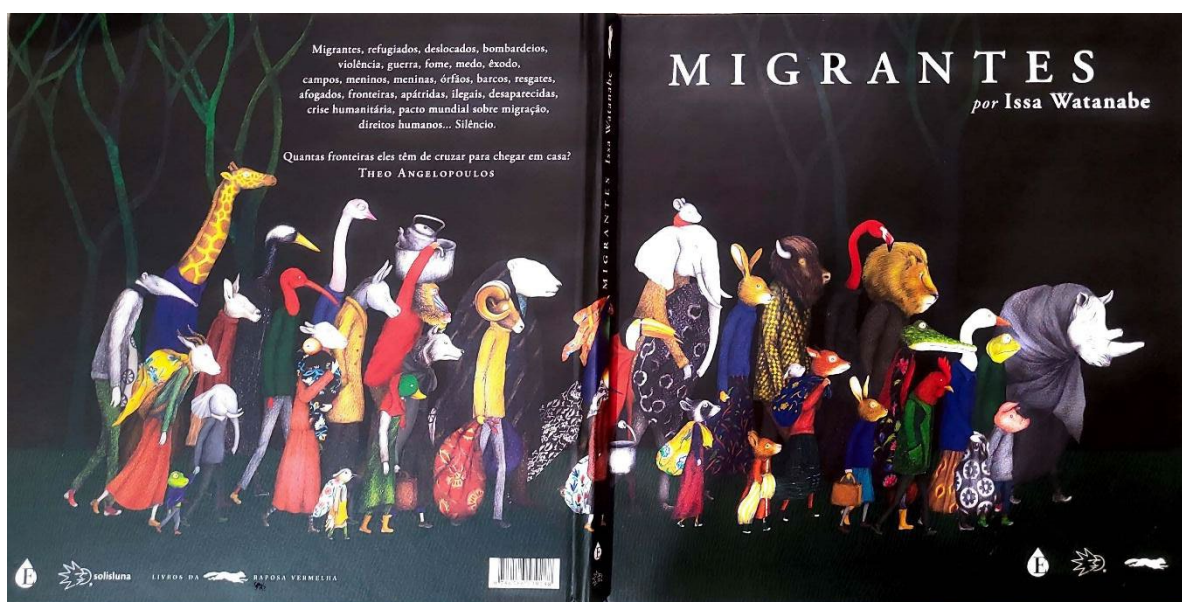
O livro *Migrantes*, da ilustradora peruana Issa Watanabe, é um livro de imagem que constrói sua narrativa exclusivamente por meio de ilustrações, sem o apoio do texto verbal. Devemos destacar que se trata de uma obra literária altamente reconhecida, sendo publicada em mais de 18 países. O livro recebeu diversos prêmios na Europa, América Latina e Ásia. A diversidade territorial das premiações nos mostra um ponto interessante: a narrativa possui uma capacidade universalizante de falar de um tema delicado, complexo e atual.

As imagens apresentam personagens em deslocamento, carregando poucos pertences e atravessando diferentes paisagens, o que sugere situações de migração, deslocamento forçado e busca por sobrevivência. A escolha por cores sóbrias, traços expressivos e cenas amplas contribui para a construção de uma atmosfera de silêncio, tensão e incerteza, permitindo que o leitor perceba emoções como medo, tristeza, esperança e resistência. A sequência visual conduz a narrativa de forma progressiva, exigindo do leitor atenção, observação e interpretação dos detalhes para compreender a história.

A ausência de texto escrito torna *Migrantes* especialmente relevante para públicos que têm na visualidade seu principal meio de acesso à linguagem, como é o caso das crianças surdas. Por meio das imagens, o leitor pode construir sentidos de forma autônoma, mas contextualizada, sem depender da decodificação da língua escrita. O livro favorece o desenvolvimento do letramento visual, ao estimular a leitura de imagens, a percepção de sequências narrativas e a interpretação de emoções e acontecimentos. Além disso, trata-se de uma obra que possibilita múltiplas leituras, respeitando diferentes repertórios culturais e experiências de vida, o que contribui para uma experiência leitora inclusiva e significativa, além de tratar um assunto atualmente presente nos noticiários.

A narrativa visual de *Migrantes* dialoga diretamente com a realidade social contemporânea, marcada por conflitos, desigualdades e deslocamentos humanos em diferentes partes do mundo. Ao representar a migração de forma simbólica e sensível, o livro estabelece uma relação entre a literatura e a exterioridade, permitindo que o leitor reflita sobre questões sociais reais sem recorrer a explicações diretas ou didatizantes. Essa relação amplia o papel da literatura infantil, que passa a atuar como espaço de reflexão, empatia e compreensão do outro. Assim, o livro contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis às questões sociais, reafirmando a literatura como instrumento cultural, social e humano. Observemos a capa do livro:

Figura 7: Capa do livro



Fonte: *Migrantes*, de Issa Watanabe, 2021.

A **figura 7** traz a capa do livro que apresenta uma fila de personagens antropomorfizados⁴, representados por diferentes animais vestidos com roupas simples e carregando poucos pertences. Essa escolha visual sugere, de imediato, a ideia de deslocamento coletivo, reforçando a noção de migração⁵ como experiência compartilhada por muitos sujeitos, e não como um evento isolado. A diversidade de

⁴ Dar forma ou características humanas a algo.

⁵ Movimentação de um povo, ou de um grande número de pessoas, para um país diferente, ou a uma região diferente dentro desse mesmo país, geralmente motivada por razões políticas ou econômicas; inclui a imigração (movimento de entrada) e a emigração (movimento de saída).

animais aponta para a pluralidade de identidades, culturas e histórias, criando uma metáfora visual potente para os diferentes povos que vivenciam processos migratórios.

O fundo escuro e a paleta de cores predominantemente sóbrias contribuem para a construção de uma atmosfera de tensão, silêncio e incerteza. Ao mesmo tempo, os pequenos detalhes coloridos nas roupas e nos objetos carregados pelos personagens podem ser interpretados como vestígios de identidade, memória e esperança. A ausência de um cenário definido impede a localização espacial precisa, o que universaliza a narrativa e permite que o leitor associe a imagem a diferentes contextos históricos e sociais de migração.

Além disso, o posicionamento dos personagens em fila, todos voltados na mesma direção, sugere movimento contínuo, espera e resistência. A capa não antecipa um destino claro, o que reforça a sensação de caminho indefinido e de travessia constante. Essa escolha visual convida o leitor a uma leitura atenta e interpretativa, ativando o letramento visual desde o primeiro contato com a obra. Para o público surdo, essa narrativa visual inicial se apresenta como um convite acessível à leitura, pois a imagem comunica sentidos complexos sem recorrer ao texto verbal, favorecendo a construção autônoma de significados, além de ter acesso a uma temática complexa e com desdobramentos sociais.

Figura 8: Entregando uma mala.



Fonte: *Migrantes*, de Issa Watanabe, 2021.

A imagem da **figura 8** dá continuidade à narrativa visual do livro iniciada desde a capa. Observa-se uma forte oposição entre indivíduo e coletivo. À esquerda, há uma

única personagem isolada, de aparência frágil, vestida com uma roupa florida, uma espécie de manto e carregando uma pequena mala, símbolo clássico do deslocamento forçado e da ruptura com o lugar de origem. O fundo escuro e o espaço vazio que envolve essa personagem intensificam a sensação de solidão, silêncio e vulnerabilidade, sugerindo o início de uma travessia marcada pela incerteza. Além disso, não é possível desconsiderar que a figura tem uma aparência marcante, uma vez que tem a aparência de uma caveira.

À direita, em contraste, aparece um grupo numeroso de personagens, representados por diferentes animais, dispostos de forma compacta e voltados na mesma direção. A proximidade entre eles sugere proteção coletiva, mas também pode ser interpretada como pressão, medo compartilhado e falta de escolha. A diversidade de espécies reforça a ideia de pluralidade cultural e social, indicando que o fenômeno da migração atravessa diferentes sujeitos, independentemente de origem, identidade ou condição. Olhar das personagens também é algo que ganha destaque, pois está estático e não apresenta doçura ou alegria.

O uso do espaço negativo — especialmente o grande campo escuro que separa o indivíduo do grupo — funciona como elemento narrativo central, representando a distância simbólica entre o “antes” e o “agora”, entre o lar deixado para trás e o caminho a ser percorrido. Essa composição visual exige do leitor uma leitura atenta, ativando o letramento visual, pois os sentidos não estão explícitos, mas são construídos a partir da observação das relações espaciais, expressões corporais e organização da cena.

Para o público surdo, essa imagem inicial é particularmente significativa, pois comunica emoções e conflitos complexos exclusivamente por meio da visualidade. A ausência de texto verbal amplia as possibilidades de interpretação e favorece uma leitura autônoma, sensível e inclusiva. Assim, a imagem estabelece desde o início a relação entre literatura e exterioridade, ao dialogar com realidades sociais contemporâneas marcadas pelo deslocamento humano, pela exclusão e pela busca por pertencimento.

Figura 9: Grupo em deslocamento.



Fonte: *Migrantes*, de Issa Watanabe, 2021.

Na **figura 9**, observa-se o grupo completo em deslocamento, organizado em fila e avançando de forma silenciosa por um espaço escuro e indefinido. A disposição linear dos personagens sugere continuidade, percurso e travessia, reforçando a ideia de que a migração é um processo prolongado, marcado pela repetição do caminhar e pela ausência de um destino claramente visível. A floresta escura ao fundo contribui para a construção de uma atmosfera de incerteza, medo e tensão, funcionando como metáfora dos obstáculos enfrentados ao longo do caminho. Ainda é possível ver as árvores sem folhas ao fundo.

A diversidade de animais, tamanhos e formas destaca a pluralidade dos sujeitos migrantes, indicando que o deslocamento atinge diferentes identidades, idades e condições. Apesar dessa diversidade, todos seguem na mesma direção, o que evidencia a perda de individualidade em favor da sobrevivência coletiva. Os poucos objetos carregados — malas, sacolas e pequenos pertences — simbolizam a ruptura com o passado e a necessidade de selecionar apenas o essencial, aspecto recorrente em narrativas sobre migração forçada.

Do ponto de vista do letramento visual, a imagem exige que o leitor construa sentidos a partir da sequência, da repetição dos corpos em movimento e da ausência de expressões exageradas. O silêncio visual presente na cena reforça a carga simbólica da narrativa e convida o leitor a observar detalhes, como posturas corporais, direção dos olhares e proximidade entre os personagens. Assim, a leitura não é imediata, mas construída gradualmente, favorecendo interpretações que conduzem a

uma formação do sujeito leitor, o qual encontra a porta de acesso a uma discussão socialmente relevante.

A relação do texto literário com a exterioridade torna-se evidente ao dialogar com realidades sociais contemporâneas, como crises humanitárias, guerras, deslocamentos forçados e fluxos migratórios em diferentes partes do mundo. Ao representar essas experiências por meio de uma narrativa visual sensível e simbólica, o livro possibilita que temas complexos sejam abordados sem recorrer à explicitação verbal, promovendo reflexão, empatia e consciência social. Para o público surdo, essa construção visual amplia o acesso à narrativa e fortalece a experiência leitora, reafirmando o livro de imagem como recurso potente de inclusão e formação do leitor, sem subestimá-lo.

Figura 10: Representação do luto.



Fonte: *Migrantes*, de Issa Watanabe, 2021.

Na **figura 10**, a narrativa visual apresenta uma quebra brusca no ritmo do deslocamento coletivo observado nas imagens anteriores. O que antes era movimento contínuo, transforma-se em imobilidade. A cena anterior apresenta uma espécie de travessia na água, pois as personagens encontram-se em um barco. Agora, há duas personagens, as quais encontram-se no chão, uma ajoelhada e outra deitada, sugerindo exaustão extrema, adoecimento ou morte. A presença de uma grande ave azul, posicionada de forma protetora sobre o corpo, introduz um elemento simbólico que pode ser interpretado como cuidado, descanso da alma ou tentativa de proteção diante da fragilidade humana. Outro ponto que podemos explorar é que o grupo não aparece, reforçando a ideia de que o desfecho para a personagem pode ter sido a

morte. Somando-se a isso, o manto da criatura, antes colorido, é representado sem cores.

O cenário árido, marcado por tons escuros e pela presença de uma árvore seca ao fundo, reforça a ideia de escassez, perda e desolação. A ausência do grupo amplia o sentimento de solidão e evidencia que, no percurso migratório, nem todos conseguem seguir adiante. Essa imagem rompe com qualquer leitura romantizada da migração, apresentando-a como uma experiência marcada por riscos reais, sofrimento físico e emocional e, em muitos casos, pela morte. Esse tipo de leitura rompe com uma visão utilitarista da literatura e um imaginário que poderia privar as crianças de elaborar alguns sentimentos mais complexos e delicados.

Do ponto de vista do letramento visual, a cena exige do leitor uma leitura sensível e atenta aos símbolos presentes. Não há indicação explícita do que ocorreu, mas os sentidos são construídos por meio da postura dos corpos, da imobilidade, da composição do espaço e do contraste entre o tamanho da ave e a fragilidade das personagens. A ausência de texto verbal amplia o impacto da imagem e convida o leitor a elaborar hipóteses, emoções e reflexões, ativando processos interpretativos profundos.

A relação com a exterioridade é direta e intensa, pois a imagem dialoga com notícias e relatos reais sobre mortes durante travessias migratórias, especialmente em contextos de guerra, fome e deslocamento forçado. Ao trazer essa temática de forma visual e simbólica, o livro possibilita que leitores entrem em contato com uma realidade social complexa sem explicações didáticas, mas por meio da empatia e da reflexão. Assim, a obra reafirma o potencial da literatura visual como espaço de denúncia, sensibilização e formação de leitores críticos e conscientes. Isso constitui a relevância do letramento visual e do planejamento pedagógico adequado.

A análise do livro *Migrantes* evidencia a potência do livro de imagem como forma de narrativa capaz de abordar temas complexos e socialmente relevantes por meio da linguagem visual. Ao longo das imagens, observa-se a construção de uma história marcada pelo deslocamento, pela perda, pelo silêncio e pela resistência, em que os sentidos são produzidos a partir da composição das cenas, do uso do espaço, das cores e das relações entre os personagens. A ausência de texto verbal não representa uma limitação, mas amplia as possibilidades interpretativas, convidando o leitor a participar ativamente da construção da narrativa.

Nesse sentido, a obra contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do letramento visual, ao exigir do leitor atenção, sensibilidade e capacidade de interpretação dos elementos imagéticos. Cada imagem provoca reflexões e emoções, permitindo múltiplas leituras e respeitando os diferentes repertórios dos leitores. Para o público surdo, essa característica se torna ainda mais relevante, uma vez que a visualidade constitui um eixo central no processo de compreensão e interação com o texto literário, favorecendo o acesso à leitura de forma autônoma e inclusiva.

Por fim, *Migrantes* estabelece uma forte relação entre literatura e exterioridade, ao dialogar com realidades sociais contemporâneas, como as crises migratórias, os deslocamentos forçados e as desigualdades sociais. Ao tratar esses temas de forma simbólica e sensível, o livro possibilita a formação de leitores críticos, empáticos e conscientes, reafirmando o papel social da literatura infantil e do livro de imagem como instrumentos de reflexão, inclusão e humanização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar o papel dos livros de imagem como um percurso viável para o letramento do sujeito surdo, compreendendo a literatura como um espaço de constituição de subjetividade e formação leitora. Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender de que forma a linguagem visual, aliada à mediação pedagógica, pode favorecer experiências leitoras significativas, respeitando as especificidades linguísticas e culturais das crianças surdas. A análise das obras selecionadas permitiu evidenciar que o livro de imagem constitui um caminho legítimo para a formação do leitor, especialmente quando se valoriza a visualidade como eixo central do processo de leitura.

Retomando as perguntas de pesquisa que orientaram este estudo: 1) O que é como se organiza a literatura ilustrada no contexto da educação? e 2) O livro ilustrado de imagem pode constituir como um caminho viável para o letramento de sujeitos surdos? Percebemos que o objeto de análise escolhido se tornou um caminho coerente para a formação do leitor surdo, sobretudo as crianças. Compreender o que é um livro ilustrado, a diferença entre livro com ilustração e livro de imagem, pontos iniciais desta pesquisa, contribui de forma significativa com a formação do pedagogo e deveria ser um objeto de reflexão mais explorado.

Ainda foi possível perceber que os principais obstáculos enfrentados pelas crianças surdas no acesso à literatura infantil estão relacionados à predominância de práticas pedagógicas centradas exclusivamente no texto verbal e na trilha da oralidade, à escassez de materiais adequados e à falta de formação específica dos profissionais para a mediação da leitura em contextos bilíngues. A pesquisa também permitiu responder que o livro de imagem, ao privilegiar a narrativa visual, amplia o acesso à leitura literária, favorece o letramento e possibilita que a criança surda construa sentidos de forma autônoma, crítica e sensível. Além de colar esse leitor no lugar ativo, sem subestimá-lo.

No que se refere às contribuições para a formação do pedagogo, este trabalho evidencia a importância de uma formação que reconheça a diversidade linguística e cultural presente no contexto escolar. A utilização dos estudos linguísticos discursivos e sobre o livro ilustrado mostrou-se fundamental para compreender que a leitura vai

além da decodificação de palavras, envolvendo relações entre texto, imagem, sujeito e contexto social.

Dessa forma, o pedagogo é convidado a repensar suas práticas, assumindo o papel de mediador da leitura e promovendo experiências literárias significativas, especialmente para crianças surdas, valorizando a imagem como um produto textual e o livro como espaço de construção de sentidos.

Por fim, é importante destacar que este estudo apresenta limitações, uma vez que se trata de uma pesquisa de caráter teórico e analítico para conclusão de curso, sem a realização de intervenções práticas em contextos escolares. Além disso, o número de obras analisadas foi limitado, o que não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema.

Como possibilidades para trabalhos futuros, sugere-se a realização de pesquisas de campo que investiguem a mediação do livro de imagem com crianças surdas em bibliotecas e salas de aula, bem como estudos que ampliem o diálogo entre letramento visual, práticas bilíngues e formação docente. Assim, espera-se que este trabalho contribua para novas reflexões e práticas que fortaleçam o direito das crianças surdas ao acesso pleno à literatura e à educação de qualidade, considerando também o aspecto da verbovisualidade.

5 REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 02 set 2025.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)

DALCIN, Andréa Rodrigues. A leitura do livro ilustrado e livro imagem: da criação ao leitor e suas relações entre texto, imagem e suporte. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/acervo.html> acesso em 16/07/2025 às 21:00.

IBGE. (2019). *Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. Ática Editora, 2007.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, Ana Paula; CONEGLIAN, André Luís Onório; BORTOLIN, Sueli Bortolin; ALCARÁ, Adriana Rosecler. *O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar*. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 26, n. 2, p. 104–123, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/34991>. Acesso em: 2 jan. 2026.

RODRIGUES, Selma Patrícia Pinto; SILVA, Viviane Rosa da. O livro de imagem e a inclusão da criança surda na biblioteca escolar. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, p. 207–230, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/34991>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 07 jan. 2026.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida.

O leitor e a leitura na escola brasileira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DARNTON, Robert.

O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 24 abr. 2002