

Ciências humanas e suas tecnologias

O uso da verbo-visualidade em atividades de sala de aula: estratégias para ensinar pessoas surdas e ouvintes

The use of verb-visuality in classroom activities: strategies for teaching deaf and hearing people

El uso de la verbo-visualidad en actividades de aula: estrategias para enseñar a personas sordas y oyentes

Anna Paula de Souza Peres de Alcântara¹  , Rita de Nazareth Souza Bentes²  , Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer³   e Jeniffer Thayna Nazare de Souza⁴  

Resumo

Este estudo investiga o uso da verbo-visualidade como estratégia de ensino de Língua Portuguesa em uma turma de discentes surdo(a)s e ouvintes da Universidade do Estado do Pará. Trata-se de atividades de leitura e de escrita desenvolvidas nas disciplinas Produção e Recepção de Textos e Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos), no Curso de Letras Libras da UEPA, ministradas por uma professora entre março de 2023 e janeiro de 2024. O objetivo consiste em descrever as atividades pedagógicas fundamentadas na verbo-visualidade e analisar como estudantes se apropriaram desse conceito nas práticas de sala de aula. O estudo apoia-se na perspectiva dialógica da linguagem, com base em Bakhtin (2017a; 2017b). Metodologicamente, realizou-se análise qualitativa das atividades desenvolvidas e das percepções da professora. Os resultados indicam que o uso de enunciados verbo-visuais favoreceu a compreensão, a interação e a formação pedagógica do(a)s participantes, consolidando a verbo-visualidade como estratégia relevante no ensino para estudantes surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Verbo-visualidade. Relações dialógicas. Compreensão ativo-dialógica.

Abstract

This study investigates the use of verb-visuality as a teaching strategy for Portuguese language in a class of deaf and hearing students at the State University of Pará. It involves reading and writing activities developed in the subjects Text Production and Reception and Reflections on Pedagogical Practice II (Portuguese as a second language for the deaf), in the UEPA Sign Language Course, taught by a teacher between March 2023 and January 2024. The objective is to describe the pedagogical activities based on verb-visuality and analyze how students appropriated this concept in classroom practices. The study is based on the dialogical perspective of language, based on Bakhtin (2017a; 2017b). Methodologically, a qualitative analysis of the activities developed and the teacher's perceptions was carried out. The results indicate that the use of verb-visual statements favored the participants' understanding, interaction, and pedagogical training, consolidating verb-visuality as a relevant strategy in teaching deaf and hearing students.

Keywords: Verbal-visuality. Dialogic approach. Active-dialogical understanding.

¹Mestranda em Educação pela UEPA, licenciada em Letras Libras, especialista e técnica em Libras. Atua como tradutora e intérprete de Libras na UNAMA e é pesquisadora do GELPEA/UEPA. E-mail: ap.alcantara1998@gmail.com.

²Doutora em Letras pela USP e mestre em Educação pela UFRN. Professora da UEPA, atua na pós-graduação e coordena o GELPEA/UEPA. E-mail: rita.bentes@uepa.br.

³Mestranda em Educação pela UEPA e licenciada em Letras. Atua nos Conselhos Municipais de Controle Social da Educação em Benevides (PA) e integra o GELPEA/UEPA. E-mail: marybulcao@gmail.com.

⁴Mestranda em Educação pela UEPA e licenciada em Letras Libras pela UFRA. Pesquisa Educação de Surdos, Libras e comunicação acessível, integrando o GELPEA/UEPA. E-mail: souzajeniffer420@gmail.com.

Resumen

Este estudio investiga el uso de la verbo-visualidad como estrategia de enseñanza del portugués en una clase de estudiantes sordos y oyentes de la Universidad Estatal de Pará. Se trata de actividades de lectura y escritura desarrolladas en las asignaturas Producción y Recepción de Textos y Reflexiones sobre la Práctica Pedagógica II (Portugués como segunda lengua para sordos), en el Curso de Letras Libras de la UEPA, impartidas por una profesora entre marzo de 2023 y enero de 2024. El objetivo es describir las actividades pedagógicas basadas en la verbo-visualidad y analizar cómo los estudiantes se apropiaron de este concepto en las prácticas del aula. El estudio se basa en la perspectiva dialógica del lenguaje, según Bakhtin (2017a; 2017b). Metodológicamente, se realizó un análisis cualitativo de las actividades desarrolladas y de las percepciones de la profesora. Los resultados indican que el uso de enunciados verbo-visuales favoreció la comprensión, la interacción y la formación pedagógica de los participantes, consolidando la verbo-visualidad como una estrategia relevante en la enseñanza para estudiantes sordos y oyentes.

Palabras clave: Verbo-visualidad. Enfoque dialógico. Comprensión dialógica activa.

1. DISCUSSÃO INICIAL

Neste estudo abordamos a verbo-visualidade como estratégia de ensino de Língua Portuguesa para surdos e ouvintes. Realizamos uma pesquisa de campo que tem a perspectiva dialógica e inclusiva como fundamento, em uma turma de estudantes universitários, entre março de 2023 e janeiro de 2024 nas disciplinas Produção e Recepção de Textos e Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (língua 2 para Surdos), no curso de Letras Libras da UEPA.

O uso da verbo-visualidade em atividades surgiu como uma das propostas à apreensão dos temas trabalhados em sala de aula. Levamos em consideração que existem muitas dificuldades na compreensão e na produção de textos estritamente verbais, por parte de surdos, mas também por parte de ouvintes. A premissa que defendemos é que para o ensino de surdos e ouvintes é necessário o uso de elementos imagéticos ou visuais, sendo estes correlacionados aos elementos verbais e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – que é uma língua gesto-visual que se constitui de sinais marcados por classificadores visuais, expressões faciais e corporais no intuito de construir sentido de um texto no seu contexto.

Partindo dessa premissa, as atividades das disciplinas Produção e Recepção de Textos e a Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (língua 2 para Surdos), respectivamente, ministradas nos anos de 2023 e 2024, na turma de 2022, no primeiro semestre para a turma de segundo ano do curso de Letras Libras, da Universidade do Estado do Pará, CAMPUS I. Essas disciplinas objetivaram mostrar aos estudantes as orientações e estratégias de leitura e escrita de gêneros discursivos, como a charge jornalística, o conto e a crônica, para superar a dificuldade de leitura, interpretação e compreensão de temáticas quando trabalhadas em sala somente com textos verbais.

O objeto deste estudo está focado na compreensão de como os estudantes se apropriaram do conceito de verbo-visualidade amalgamado nas atividades de linguagem dessas disciplinas, as quais se constituíram como corpus-materialidade, considerando esta percepção coletiva indispensável no processo de ensino de sala de aula.

Sendo assim, percebemos a importância da leitura e da produção textual-discursiva como momento de posicionamento político e científico no âmbito acadêmico, tentando evitar que a turma tivesse

difficuldade nos textos trabalhados durante as aulas, foi pensado na proposta de utilizar algumas estratégias que fossem mais pertinentes na compreensão das temáticas abordadas tanto por discentes surdos quanto por ouvintes.

Entre as atividades desenvolvidas, destacamos a análise de charges do chargista João Bosco, nas quais os estudantes identificaram e relacionaram elementos verbais e visuais presentes nas imagens, produzindo sínteses interpretativas, bem como a proposta de leitura comparativa entre "O Conto da Ilha Desconhecida", de José Saramago, e a crônica homônima de João Wanderley Geraldi, a partir da qual os estudantes elaboraram práticas pedagógicas articuladas ao conceito de verbo-visualidade.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como ocorreu a apreensão do conceito de verbo-visualidade em atividades de leitura e escritura nas referidas disciplinas. Especificamente, busca-se descrever as atividades pedagógicas fundamentadas nesse conceito; e analisar como se deu a apropriação dos temas trabalhados nas práticas de sala de aula. Com isso, questiona-se: quais percepções foram reveladas sobre a apreensão do conceito de verbo-visualidade em atividades de leitura e escritura realizadas pelos estudantes?

A investigação teórica orienta-se pelos princípios da análise dialógica da linguagem, com ênfase nos enunciados verbo-visuais, fundamentando-se nos estudos de Bakhtin (2016), (2017a) e (2017b), Brait (2013) e Bentes (2017) que articulados permitem o surgimento de um *constructo*-lupa para realizar a análise e revelar modos e posicionamentos diversos dos estudantes lerem e produzirem textos concretos de linguagem.

Além disso, a metodologia desta pesquisa está baseada nos princípios da análise dialógica da linguagem, com ênfase nos enunciados verbo-visuais. Para tal foram realizadas leituras e discussões de textos como charge, contos e crônicas a fim de fomentar um ambiente de aprendizagem aos estudantes com o desenvolvimento de habilidades de interpretação e produção textual, a partir de diversos gêneros discursivos tomados como materialidades, tais como: charges, resumo, conto e crônica.

O artigo organiza-se em quatro seções principais: discussão teórico-metodológica sobre a verbo-visualidade e a perspectiva dialógica da linguagem; descrição e análise das atividades de leitura e escritura realizadas nas disciplinas; reflexão sobre os resultados obtidos; e, por fim, considerações finais que apresentam as percepções construídas sobre a apreensão do conceito de verbo-visualidade em atividades, no contexto do curso de Letras Libras.

2. DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este trabalho é baseado na perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, que por sua vez, pesquisam e discutem os conceitos de gêneros do discurso, de enunciados concretos e, conseqüentemente, de enunciados verbo-visuais no processo de ensino e aprendizagem, que fundamentam esta pesquisa.

2.1 Da fundamentação teórica: a concepção dialógica da linguagem na sala de aula

A fundamentação teórica é constituída a partir dos estudos de Bakhtin (2016) sobre os gêneros do discurso, que compartilha a comunicação como uma prática social complexa, na qual os enunciados

são moldados pelas condições históricas e sociais em que ocorrem. No que tange ao conceito de gêneros do discurso, entende-se que é:

uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas (Bakhtin, 2016, p. 52).

Logo, é possível perceber que os enunciados concretos podem ser vistos por diversos gêneros. Porém, cada qual expressam-se de maneiras distintas, em todo o arcabouço histórico de uma sociedade. Entretanto, esses mesmos enunciados, também são passíveis de mudanças e a uma relação de tempo e espaço – que nos estudos bakhtinianos é designado como cronotopia – que vai sendo estudada com o passar das gerações. Ao se transmitir um fato de alguma sociedade, concomitantemente, transmite-se a história da linguagem que está sendo utilizada.

Já do ponto de vista metodológico, a nossa discussão se baseia no conceito de compreensão no que diz respeito ao posicionamento ativo responsivo na atuação docente nas disciplinas em questão, que a partir desse *constructo* as pesquisadoras percebem como um texto ou enunciado constitui-se como uma faísca viva do sujeito, uma vez que:

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição", só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (Bakhtin, 2017b, p. 67).

Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como uma perspectiva dialógica da linguagem, já que o sujeito é expressamente falante, uma vez que os nossos relatos e descrições possibilitam emergir percepções desse movimento dialógico. Aqui tomamos a percepção como próxima ao conceito de compreensão de Bakhtin e o Círculo, como pode ser deduzido no conceito e na discussão a seguir:

A compreensão. Desmembramento da compreensão em particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, atos eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua inteiração (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (Bakhtin, 2017b, p. 62-63).

Dessa forma, Bakhtin (2017b) externa o pensamento de que a compreensão é um processo complexo e multifacetado, o qual inicia com a percepção psicofisiológica de signos físicos, como palavras ou cores, e segue para a identificação do seu significado geral e contextual, isto é, cada ato de compreensão tem autonomia semântica, porém se integra a um processo uno, único e indissolúvel. A compreensão ativo-dialógica envolve não apenas a interpretação do significado em contextos específicos, mas também um diálogo ativo, como a alternância dos discursos dos sujeitos: a discussão, a concordância, a discordância, a refutação e outros, desempenham papéis fundamentais.

Na linguagem, o enunciado concreto como uma charge e até mesmo um conto podem ser entendidos como uma unidade concreta de comunicação que é expresso por meio de palavras e imagens, desde que possuam um contexto que tenha o sentido da vida real. O enunciado concreto, por sua vez

é “em relação aos enunciados anteriores, um enunciado típico da organização social da linguagem em gêneros do discurso de uma ou outra esfera primária ou secundária” (Souza, 2002, p. 103).

Souza (2002) também reflete sobre a relação existente entre enunciados e a natureza dos gêneros do discurso, considerando a divisão feita por Bakhtin dos gêneros primários e secundários das esferas da comunicação discursiva. Ele parte da ideia que os gêneros primários tangem a contextos cotidianos e informais, como conversas orais e interações espontâneas; já os gêneros secundários tangem a contextos culturais complexos e profundos. Estes se imbricam em algumas formas e contextos, constituindo uma realidade concreta de um acontecimento. Sendo assim, os enunciados são constitutivos de duas formas uma mais imediata e simples e a outra complexa, constitutivas à comunicação discursiva.

Bakhtin (2016, p. 20) afirma que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Assim, o enunciado é o responsável por interligar o falante com os demais participantes do processo de comunicação. É isso que faz o momento ter significado, objetividade, expressividade e valor ao que está sendo transmitido.

Então, podemos dizer que os enunciados são moldados à luz da consciência do sujeito falante ou sinalizante com base no seu tempo e atos, que proporcionam a concretização das formas da língua e as formas destes que se instauram nos acontecimentos da vida por meio das dimensões da linguagem.

A perspectiva dialógica da linguagem permite explorar a interação entre os modos verbais e visuais de forma integrada, conforme abordado por Brait (2013), que discute a verbo-visualidade como uma:

dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, consequentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (Brait, 2013, p. 44).

Brait enfatiza a indissociabilidade entre as linguagens verbal e visual na perspectiva dialógica da linguagem. Em consonância com a argumentação supracitada, Bentes (2017, p. 268) reforça a dimensão verbo-visual. Ela detalha que “a expressão ‘verbo-visualidade’ pode abranger quadros, desenhos, esculturas, gestos, pinturas, fotografia, cinema, programas televisivos que combinem duas materialidades semióticas uma verbal e outra não verbal”.

Diante disso, nota-se que a estratégia verbo-visual se faz presente de forma viva em nosso cotidiano. O imbricamento do discurso verbal com o visual, nos possibilita uma compreensão mais clara e abrangente do discurso em questão.

2.2 Da metodologia: a concepção de compreensão ativo-dialógica como constructo face à materialidade em foco

A fundamentação metodológica correlacionada com a fundamentação teórica exposta anteriormente destaca o conceito de compreensão tomado como um *constructo* para a análise sob a perspectiva da materialidade desta pesquisa, em paridade com as disciplinas de Produção e Recepção de Textos e Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos).

Nesse primeiro contato, podemos perceber como levaríamos adiante a proposta do uso de textos

verbo-visuais em sala de aula, imbricando o conceito de compreensão com as vivências de mundo de cada sujeito estudante.

A compreensão, por sua vez, é:

ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (Bakhtin, 2016, p. 25-26).

Sendo assim, a compreensão é um processo ativo e responsivo no acontecimento. Ou seja, quando alguém fala, espera-se que não apenas seu discurso seja entendido, mas que gere uma reação, uma resposta; seja de concordância, de discordância, de participação ou de ação. Então, o sujeito não é apenas um receptor de informações, e sim um interlocutor que interage e contribui na comunicação discursiva, pois:

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo: cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão sempre é prenhe de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta. Isto se manifesta com maior clareza no discurso dialógico. A relação entre as réplicas do diálogo difere da relação entre duas orações de um contexto monológico ou entre dois enunciados centrados no mesmo tema e não relacionados dialogicamente (Bakhtin, 2016, p. 113).

Dessa forma, Bakhtin (2016) explica a dinâmica da compreensão e do diálogo, ratificando que entender o outro não significa repetir ou copiar suas palavras, e sim criar uma interpretação única, própria de quem compreende. Ou seja, cada sujeito tem sua própria perspectiva, seu próprio mundo; entretanto, ao se comunicarem, encontram-se em outro espaço, que compartilham a partir da relação na interação social.

A compreensão não é passiva, ela traz a resposta, pois na fala do outro em que sempre há um discurso, que origina da escuta, e consequentemente uma resposta, uma reação. Podemos observar esse movimento no diálogo, no qual as réplicas se correlacionam de maneira ativa e dinâmica, e com isso, é perceptível que a comunicação é um encontro que cria novos sentidos e fortalece a interação entre os sujeitos.

Para tal, as disciplinas ministradas pela professora – que ministrou as duas disciplinas no curso – foram organizadas, em primeiro momento, usando as aulas expositivas, nas quais foi explicado alguns conceitos e logo após, dividido os estudantes em Grupos de Trabalho (GT's). Foi levado para cada GT uma materialidade composta por enunciados verbo-visuais, como as charges de João Bosco e Rodrigo Cazo, por exemplo, e o conto, de José Saramago.

Sendo assim, quando o corpo discente interage com a proposta pedagógica da professora, mostra que essas escolhas dos enunciados verbo-visuais, considera a singularidade de cada estudante, seja surdo(a) ou ouvinte, que implicam estritamente em relação ao conhecimento de mundo, contribuindo no processo formativo de cada um dos sujeitos partícipes.

3. DISCUSSÃO SOBRE AS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS DISCIPLINAS: O OBJETO DE PESQUISA EM QUESTÃO

O objeto de pesquisa em questão consiste nas atividades avaliativas a partir dos gêneros charge, resumo, conto e crônica. Essas atividades foram constituídas nas experiências vivenciadas durante as aulas das disciplinas de Produção e Recepção de Textos e de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos).

Concentramos a análise nas atividades avaliativas desenvolvidas nesse contexto, buscando compreender como elas contribuem para o processo de aprendizagem, para a leitura e para a produção textual de estudantes surdos e ouvintes. Dito isso, é válido salientar que essas atividades, as quais envolvem a criação e a interpretação de gêneros acadêmicos, são fundamentais para refletir sobre as metodologias de ensino de língua 2, considerando as particularidades linguísticas e culturais dos sujeitos envolvidos, sobretudo da comunidade surda.

A seguir, serão realizadas a descrição e a análise de cada disciplina, que consistirá em explicar como foi construído esse processo de apreensão dos temas à luz da noção de verbo-visualidade, pelos estudantes surdos e ouvintes.

3.1 A disciplina de Produção e Recepção de Textos

3.1.1 Da descrição das atividades na disciplina de Produção e Recepção de Textos

Na disciplina de Produção e Recepção de Textos, na maioria das aulas, as materialidades usadas em sala foram charges. A charge é de um gênero jornalístico que tem como características principais o uso da ironia e do humor. Neste sentido, essa combinação permite que o leitor tenha e externar sua opinião diante da temática correlacionada ao contexto do cotidiano. Em explicação da materialidade, apresentamos, a seguir, um recorte de uma das atividades avaliativas, conforme a figura 1:

Figura 1 – Materialidades propostas para a atividade da disciplina de Produção e Recepção de Textos



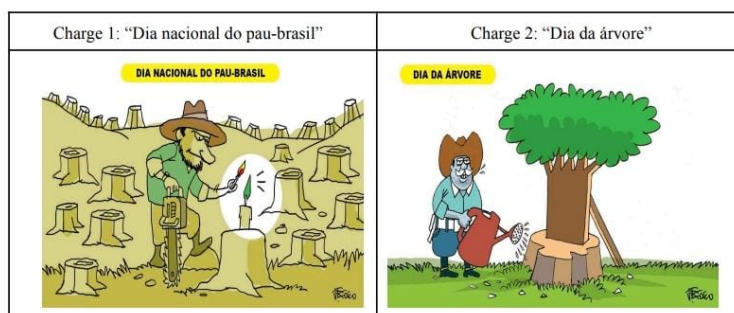
Fonte: Autoria própria, 2025.

A disciplina teve início em março de 2023 – para a turma do 2º ano do Curso de Letras Libras (2022-2025) – e a temática principal escolhida foi do “Dia Mundial da Água”. Na figura, é possível observar que as materialidades escolhidas foram quatro (04) charges de chargistas/cartunistas diferentes, no intuito de perceber e identificar traços e formas de expressar distintas opiniões sobre a mesma discussão temática. Com isso, duas perguntas foram agrupadas às charges: “a) Qual leitura vocês fazem das charges? ; b) Tem relação entre imagem, cor e dizer? Se sim, qual?” A partir disso, os estudantes puderam externar coletivamente suas apreciações, opiniões e também responder as indagações da atividade por intermédio de seminário.

Em outra atividade avaliativa, a proposta apresentada foi que os estudantes fizessem um resumo à luz da ideia de descrição por meio das autoras citadas na figura 2, trazendo novamente a charge como materialidade principal, mas, desta vez, os estudantes deveriam fazer um resumo do que foi trabalhado em sala correlacionando ao referencial proposto. Neste momento, os estudantes dividiram-se em duplas, a fim de estabelecer uma organização melhor, já que o intuito da disciplina é fomentar também a produção textual acadêmica, além da leitura.

Figura 2 – Materialidades propostas para a atividade da disciplina de Produção e Recepção de Textos

1) Descreva cada charge nos espaços abaixo. Observe todos os detalhes que estão nas charges como o título, as cores, as formas, os traços, os contrastes e os planos discursivos.



Fonte Charge I: Disponível em: <https://jboscocartuns.blogspot.com/2023/05/dia-nacional-do-pau-brasil.html>
Fonte Charge II: Disponível em : <https://jboscocartuns.blogspot.com/2022/09/dia-da-arvore.html>

2) Faça um resumo com base nas ideias principais descritas pelas autoras Bentes, Freitas e Pinto (2022, p.180-181), escolhendo a charge 3 “Queimadas na Amazônia” de JB. Use no máximo até 10 linhas para o texto.



Fonte: <http://jboscocartuns.blogspot.com/2022/08/>. Acesso em setembro de 2022.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Na atividade final da disciplina, a materialidade escolhida foi um artigo da professora em questão, publicado como capítulo de livro. Neste texto não tinha resumo. Então, o comando da atividade era

Figura 3 – Materialidades propostas para a atividade da disciplina de Produção e Recepção de Textos

RESUMO - Esboço de Resumo

Nesse artigo
" _____ " a autora faz uma
reflexão _____.
O referido trabalho tem por objetivo geral

_____. Na fundamentação teórico-metodológica usamos
como base os conceitos de

_____. A discussão e resultado fundamentais foram

_____. Concluímos que

_____.

Palavras-chave:
(de 3 a 5 palavras separadas por ponto e vírgula)

No final da disciplina, é possível observar o desempenho positivo dos estudantes surdos e ouvintes, em relação às materialidades trabalhadas em sala de aula. No processo de desenvolvimento das atividades, muitas dúvidas surgiram em relação ao que fazer, como fazer, principalmente no que diz respeito à forma e conteúdo temático. Porém, no final, o avanço de todo esse trabalho coletivo entre estudantes e professora foi favorável à apropriação do conceito de verbo-visualidade, logo, a disciplina de Produção e Recepção de Textos do Curso de Licenciatura em Letras Libras foi findada.

No que diz respeito a análise da primeira disciplina, é perceptível que o uso de materialidades verbo-visuais, foi de extrema importância, pois fomentou uma aprendizagem inclusiva e dialógica em relação ao trabalho coletivo de aprendizagem do conceito em foco. Isso evidenciado a partir das charges, enquanto gênero jornalístico que combina humor e ironia, e provocou nos estudantes, tanto surdos quanto ouvintes, momentos de expressão de suas opiniões de forma crítica e singular.

Outro fator relevante nesta análise foi a escolha de temáticas feita pela professora, a exemplo a discussão sobre o Dia Mundial da Água trazida por diversos chargistas em suas obras que proporcionaram outras perspectivas sobre o mesmo contexto. Além disso, as atividades foram orientadas por um roteiro, o qual foi composto por perguntas norteadoras e estas serviram como base para a realização de seminários, os quais embasaram a compreensão ativa e responsiva dos estudantes no que tange à construção de argumentos, pontos indispensáveis à produção de gêneros acadêmicos.

Apesar de terem tido dificuldades na última atividade da disciplina, que consistiu na feitura de um resumo científico e na identificação de seus elementos, como demonstrado na figura 3, o empenho dos estudantes frente à atividade avaliativa permitiu a compreensão do tema o qual foi mediado pelo apoio coletivo da professora. A partir desse movimento, foi perceptível a progressão dos estudantes desde o início até o término da disciplina, isto é, na análise de charges e na produção e reconhecimento de resumos científicos.

3.2 A disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos)

3.2.1 Da descrição das atividades na disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos)

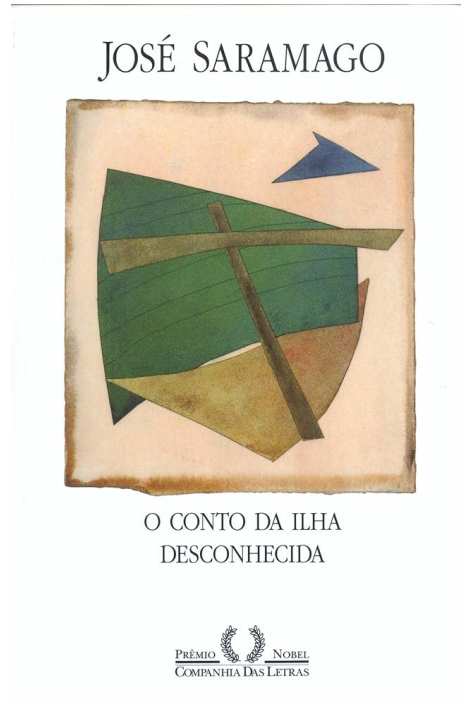
A disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II (Língua Portuguesa como língua 2 para Surdos) também iniciou em março de 2023, concomitantemente com a disciplina de Produção e Recepção de Textos. Embora uma dessas disciplinas trabalhe com a prática pedagógica, ou seja, com o ensino, o objetivo da professora foi relacionar as duas disciplinas com a apropriação do conceito de verbo-visualidade, já que a turma era composta por estudantes surdos e ouvintes, ou seja, enunciados imbricados com natureza textual-discursiva que emanam sentidos para os sujeitos que são diferentes.

Foi desenvolvido uma atividade prática a partir de duas materialidades, que foram: “O Conto da Ilha Desconhecida” de José Saramago, 2004, Editora Companhia das Letras, e a crônica “O Conto da Ilha Desconhecida” de João Wanderley Geraldi, In: Leituras: ficções, realidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 205-206. Nesta parte, os discentes leram tanto o conto quanto a crônica, sendo que a primeira materialidade era verbo-visual, e a segunda, apenas verbal. A partir disso, divididos em GT's, os estudantes fizeram uma análise das duas materialidades e as relacionaram com a vida real, conforme a figura 4 e 5:

No momento final da disciplina, a proposta da última atividade avaliativa foi fazer com que os estudantes desenvolvessem, em forma de teatro, oficina de recorte e colagem, jogos pedagógicos e descrições das imagens presentes no conto práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. De início, os (as) discentes ficaram um pouco assustados com a proposta, porém, no decorrer da atividade, todos se ajudaram e a atividade avaliativa ocorreu por meio de uma apresentação na Semana em Alusão ao Dia do Surdo, a qual aconteceu em outubro de 2023.

Apesar de ser desafiadora, a proposta foi significativa com relação à aprendizagem do conceito de verbo-visualidade, e cada GT apresentou-se de modo inclusivo e dialógico sua atividade. O constructo coletivo de cada materialidade foi fundamental para o sucesso de todos, logo, a disciplina de

Figura 4 – Materialidade proposta para a atividade da disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II – O Conto da Ilha desconhecida de José Saramago



Fonte: *fac-simile* da capa do livro, 2025.

Figura 5 – Materialidade proposta para a atividade da disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica II – Crônica de João Wanderley Geraldi sobre O conto da ilha desconhecida de José Saramago

2. Leia a crônica “O Conto da Ilha Desconhecida” de João Wanderley Geraldi, IN: *Leituras: ficções, realidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 205-206, e faça uma atividade como prática de linguagem para estudantes surdos.

O Conto da Ilha Desconhecida

Este pequeno conto de **José Saramago**, publicado num volume com apenas esta história, põe em jogo a busca de uma ilha desconhecida, uma metáfora sobre a busca de si mesmo.

O enredo é de história infantil: um súdito se dirige à porta das petições do Palácio, porta a que o rei jamais aparece, pois está sempre ocupado com a porta dos obséquios, onde recebia seus presentes. Mas desta vez o pedindo não deixava de fazer soar a aldraba, de modo que o próprio rei ficou com receio que a população começasse a reclamar por ele não atender. Pediu então ao primeiro-secretário que fosse atender, este pediu ao segundo... até a ordem chegar a mulher da limpeza, que abre uma fresta da porta para saber o que quer o insistente pedinte.

Ele quer um barco. Um barco com que pretende ir para o mar em busca da ilha desconhecida. Como ele não desiste, apesar de lhe dizerem que já não há mais ilha desconhecida. Por fim o rei vai à porta das petições e determina que o capitão dos portos lhe entregue um barco.

A mulher da limpeza, ao saber disso, abandona os serviços do Palácio, sai pela porta das decisões para juntar-se na viagem em busca da ilha. Conseguindo o barco, o novo marinheiro vai em busca de tripulação, mas não consegue ninguém que queira acompanhá-lo. Assim mesmo, começam a trazer para o barco necessário para viagem: animais, comida, terra com sementes, etc.

Antes de sair para o mar, habitantes do reino entram no barco. Quando encontram uma primeira ilha, já habitada, exigem que o "capitão" os deixe por lá. Ao descerem levam os animais todos. E permanecem no barco apenas a mulher da limpeza e o marinheiro que busca a ilha desconhecida.

Enquanto navegam, abrem-se os sacos de terra e começam a crescer árvores no próprio barco, de modo que ele se torna uma ilha verde, com pássaros que cantam, sem lugar fixo: o barco é a ilha.

A busca pela ilha desconhecida acaba na medida em que o próprio barco se faz ilha. Trata-se de uma metáfora da busca de si mesmo, do cuidado de si socrático: enquanto o homem do leme busca o desconhecido, torna conhecido a si próprio. Um conto (infantil?) destinado à reflexão sobre este cuidado de si que tanto nos aflige.

Referências:

José Saramago. O Conto da Ilha Desconhecida. Lisboa: Assírio e Alvim, 1997. In: João Wanderley Geraldi. *Leituras: ficções, realidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 205-206.

Fonte: *fac-simile* da página do livro, 2025.

Reflexões sobre a Prática Pedagógica II foi finalizada. Porém, o GT que mais nos provocou a turma, foi o da dramatização. O Grupo era composto por três estudantes e mesmo com suas compreensões e singularidades, fizeram um vídeo em Libras sobre o livro de Saramago, usando o espaço da Universidade. No dia da exposição, o GT apresentou o produto da proposta de atividade e externaram também suas opiniões e correlacionaram com suas vivências.

Diante disso, percebemos que é válido salientar que o uso dos gêneros constitutivos pela verbo-visualidade foi imprescindível para a compreensão da materialidade verbal por meio das temáticas em discussão. O imbricamento do conto e da crônica, respectivamente, foi essencial para que o conteúdo temático fosse entendido por todos os estudantes partícipes surdos e ouvintes dessa disciplina.

3.2.2 Da análise da segunda disciplina em questão

Com relação a análise da segunda disciplina imbricamos a teoria à prática, utilizando materialidades verbo-visuais para fomentar o ensino-aprendizagem inclusivo e dialógico. A escolha das obras de José Saramago e João Wanderley Geraldi possibilitou aos estudantes surdos e ouvintes, que identificassem diversas formas de linguagem, incluindo, sobretudo, a apreensão da noção verbo-visual, correlacionando-as com suas vivências.

O uso das materialidades foi indispensável para a compreensão das temáticas, ou seja, o imbricamento de obras com o mesmo título, sendo uma estritamente verbal e outra verbo-visual, o que fez com que as duas se encaixassem, permitindo aos estudantes que entendessem tal interseção.

Apesar dos desafios iniciais quanto ao trabalho coletivo, o incentivo da professora foi fundamental no desenvolvimento produtivo das atividades. A disciplina não apenas cumpriu seus objetivos didático-pedagógicos, mas também reforçou a importância de práticas inclusivas e dialógicas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para Surdos. Como foco principal desta disciplina, permitiu a participação ativa por meio da compreensão e a valorização das singularidades de cada estudante.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, instauramos as discussões primordiais que revelam as compreensões ativo-responsivas, as percepções e os *constructos* os quais serviram como base de orientação didático-pedagógica no campo da linguagem e áreas afins.

As relações dialógicas estabelecidas foram constituídas por atos embasados na arquitetônica da alteridade, a qual faz a unidade das ações e consciência dos sujeitos em suas atuações coletivas com a finalidade de visibilizar a concretude como ato único e irrepetível, conforme o argumento de Bakhtin (2017a):

Esta minha participação desde um ponto concreto-singular do existir cria o peso efetivo do tempo e o valor evidente e palpável do espaço, toma todas as fronteiras importantes, não casuais, válidas: o mundo como um todo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável (Bakhtin, 2017a, p. 119).

O ato concreto singular presente nessas relações dialógicas efetivas sendo elas, à luz do pensamento de Bakhtin e o Círculo (2017b):

Três tipos de relações: 1) Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.; 2) Relações entre o

sujeito e o objeto; 3) Relações entre sujeitos as relações pessoais, as relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Ai se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a aprendizagem, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. Mas se as relações são despersonalizadas (entre enunciados e estilos no enfoque linguístico, etc.), passam para primeiro tipo. Por outro lado, é possível a personificação de muitas relações objetificadas e a sua passagem para terceiro tipo. Coisificação e personificação. Definição de sujeito (pessoa) nas relações entre sujeitos: concretude (nome), integridade, responsividade, etc., inesgotabilidade, inconclusibilidade, abertura (Bakhtin, 2017b, p. 30-31).

Bakhtin (2017b) classifica as relações dialógicas de interação em três tipos principais, sendo elas, respectivamente: 1) entre objetos; 2) entre sujeito e objeto, que é perceptível quando as materialidades são escolhidas e pensadas como proposta de atividade avaliativa, nas disciplinas em foco; e 3) entre sujeitos, que corresponde a interação dialógica e responsiva entre os estudantes e a professora. Então, nessa perspectiva, é possível identificar a natureza das relações, desde as mais objetivas até as mais subjetivas.

Dessa forma, a atividade ratificou a relevância da criatividade, do trabalho coletivo e do domínio linguístico para a realização de projetos inclusivos e pedagógicos. Além de cumprir os objetivos acadêmicos, o trabalho destacou o potencial de práticas que valoram a diversidade e a colaboração, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. A iniciativa do GT constituído por três estudantes aproximou os outros discentes da obra literária, e reforçou a importância de estratégias que promovem a inclusão e o enriquecimento cultural, mostrando que o ensino na Universidade pode ser considerado como espaços de construção de conhecimentos de forma coletiva e singular.

Nesse viés, as relações estabelecidas entre os sujeitos frente à compreensão da linguagem com suas dimensões e sentido como aspecto valoroso, diz respeito à orientação didático-pedagógica de conhecer o tema da verbo-visualidade por meio das vivências, como Cardoso e Bentes (2021) apontam:

o uso dos textos verbo-visuais é uma orientação didática fundamental à leitura significativa ao sujeito Surdo, reconhecendo que a linguagem é não apenas ela, mas também o complexo de vivências e conhecimentos desse sujeito podem interferir na leitura e na aprendizagem de uma pessoa (Cardoso; Bentes, 2021, p. 25).

Com isso, é nítido perceber que a leitura dos discursos que se constituem de imbricamento de imagens com os textos verbais, para alcançar uma compreensão mais profunda e com sentido, bem como refratar as experiências pessoais dos estudantes em coparticipação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante, que é válido salientar no que diz respeito às relações dialógicas, é o pensamento de que nessas relações dialógicas presentes na sala de aula, nesse espaço de conhecimento e de ensino-aprendizagem escolares e dos temas, na universidade, são estabelecidas porque nós efetivamente somos o espelho verdadeiro do outro.

Não é uma relação dialógica simbólica de algo superficial: é uma representação real do acontecimento da aprendizagem em sala de aula, quando os estudantes aprenderam a noção de verbo-visualidade, enquanto objeto de estudo, eles conseguiram concretizar essa materialidade em vivências na própria universidade. E assim, foi estabelecida a extralocalização, a exotopia, essa riqueza do que está presente na relação interior e exterior.

Portanto, a temática de compreensão do conceito da verbo-visualidade está correlacionada com

Figura 6 – Organograma do constructo das relações dialógicas estabelecidas a partir da noção da verbo-visualidade



Fonte: Autoria própria, 2025.

o plano concreto da vida real. Em outros termos, a verbo-visualidade está imbricada a elementos visuais e verbais em materialidades usados na sala para a vida como estratégias de ensino de leitura e escrita em sala de aula. Percebemos, assim, que essa orientação com base na perspectiva dialógica da linguagem, proporcionando compreensões outras pelos estudantes das temáticas abordadas em sala de aula.

Isto é, em suas singularidades e compreensões individuais foi perceptível que se deu com base nas relações de alteridade, como podemos visualizar na figura 6. O organograma do constructo das relações dialógicas nos proporcionou perceber por meio das experiências refletidas na proposta do uso de enunciados verbo-visuais para orientar as atividades em sala de aula de pessoas surdas e ouvintes é uma excelente estratégia para a compreensão de temáticas que envolvem Língua Portuguesa como L2, enquanto política linguística e cultural, Literatura e outras áreas afins.

5. DISCUSSÃO FINAL

Nesta discussão final, pautada no objetivo geral deste trabalho que foca na percepção a partir de como se deu a apreensão do conceito de verbo-visualidade em atividades de leitura e escrita nas disciplinas de “Produção e Recepção de Textos” e de “Reflexões sobre a Prática Pedagógica II”, do Curso de Letras Libras. Elas estão enlaçados à concretude dos objetivos específicos de descrever e analisar as atividades desenvolvidas sob o *constructo* teórico-metodológico baseado na concepção de compreensão ativa e responsiva para gerar percepções na trajetória tanto da professora quanto dos estudantes.

Tal *constructo* foi articulado com outros conceitos de Bakhtin e o Círculo como o de gêneros discursivos (2016) e de compreensão (2017b), assim como os de seus divulgadores como enunciado

concreto de Souza (2002), de verbo-visualidade de Brait (2013), Cardoso e Bentes (2021), que articulados tornou-se um *constructo*-lupa que revelou modos e posicionamentos diversos dos estudantes lerem e produzirem textos concretos de linguagem.

Nessa perspectiva, percebermos as interações discursivas entre os sujeitos discentes, não somente na sala de aula, mas também na realidade como foi a produção de todas as atividades realizadas de leitura, produção e criação as quais serviram como focos centrais para as principais percepções feitas pela professora-pesquisadora.

O conceito de compreensão da verbo-visualidade foi usado para revelar percepções e estratégias de alteridade estabelecidas pelas relações dialógicas do sujeito com o objeto em foco, entre os sujeitos em formação, no processo de apreensão de temas de leitura e escritura nas atividades das disciplinas.

A partir dessa proposta de textos verbo-visuais nas disciplinas foi possível perceber reflexões importantes sobre o processo de aprendizagem tanto de estudantes surdos quanto de ouvintes. No que diz respeito a problemática discutida nesse trabalho, o uso de charges como enunciados nas disciplinas foi uma tentativa de fomentar a interação entre os sujeitos partícipes na sala de aula por meio das temáticas que provocaram, enquanto interlocutores envolvidos, os estudantes e a professora a compreender o mundo e suas problemáticas, a exemplo, o desmatamento, o desperdício da água por meio de charges, e a discussão sobre objetivos de vida e sua relação com o mundo por meio de narrativa verbo-visual.

Concordamos com os pensamentos de Brait (2013) e Bentes (2017): a verbo-visualidade é relevante em campos como filosofia, linguagem, educação, arte e acessibilidade. Além disso, o uso de recursos verbo-visuais, como vídeos ou ilustrações, a exemplo, engendra de forma didática o aprendizado de conceitos que articulam a compreensão concreta desses temas trabalhados em sala e entre disciplinas afins.

O uso de materialidades verbo-visuais, como as charges, o conto e a crônica, foi uma estratégia para obliterar as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos e ouvintes em relação aos textos estritamente verbais, ao mesmo tempo em que incentivou uma maior interação e produção de conhecimento entre os estudantes.

À luz do exposto, é perceptível que o planejamento das aulas deve visar os estudantes e o seu aprendizado. Desse modo, é de fundamental importância pensar nas singularidades de cada um com o intuito de promover uma sala de aula de caráter inclusivo e dialógico. Por fim, trabalhar nesse âmbito possibilita uma ampliação e compreensão das temáticas abordadas, facilitando a interação dos estudantes com a proposta de aula e resultando assim, em uma troca de saberes que engendram a inclusão.

Para mais, ficou evidente, no decorrer desse processo, que a estratégia da verbo-visualidade fomenta uma participação mais colaborativa dos estudantes na sala de aula. Essa estratégia ressalta a interação ao criar um ambiente que estimula o diálogo e o senso crítico, além de aguçar a curiosidade e a troca de ideias. Isso ocorre porque, mesmo que os estudantes tenham algum nível de dificuldade para compreender integralmente os discursos contidos nos enunciados verbo-visuais, sempre há algum elemento que se destaca e é compreendido, ainda que de maneira fragmentada.

A análise dessas percepções proporcionou uma compreensão mais rica dos temas por meio dos textos usados na sala, com dinâmicas de interação, mostrando como diferentes estratégias comunicativas podem ser exploradas de maneira mais produtiva quando se utiliza uma estratégia por meios de enunciados verbo-visuais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **O problema e sua definição**. In: BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a, p. 11-22.
- BAKHTIN, Mikhail. **O enunciado como unidade da comunicação discursiva**. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). In: BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 23-69.
- BAKHTIN, Mikhail. **Diálogo I**. A questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016c, p. 113-124.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a, p. 41-146.
- BAKHTIN, Mikhail. **Fragmentos dos anos 1970-1971**. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 21-56.
- BAKHTIN, Mikhail. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017c, p. 57-80.
- BENTES, Rita de Nazareth Souza. A dimensão verbo-visual no livro didático de LP: uma análise dialógica da linguagem. In: BENTES, José Anchieta de Oliveira; RODRIGUES, Isabel Cristina França dos Santos. (Orgs.). **Linguagens e práticas docentes: relações Bakhtinianas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 267-288.
- BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. In: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 17 out. 2024.
- CARDOSO, Jéssica; BENTES, Rita de Nazareth Souza. **A leitura de textos verbo-visuais no ensino de língua portuguesa como L2 para sujeitos surdos**. In: DIAS, Helen do Socorro Rodrigues; LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, Rita de Nazareth Souza. Estudos Bakhtinianos do GELPEA: vozes e horizontes amazônicos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 25-48.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

Informações do artigo

Recebido: 11 de novembro de 2025.

Aceito: 30 de janeiro de 2026.

Publicado: 24 de janeiro de 2026.

Como citar esse artigo (ABNT)

ALCÂNTARA, Anna Paula de Souza Peres de; BENTES, Rita de Nazareth Souza; GANZER, Maryella Ostende Bulcão da Natividade; SOUZA, Jeniffer Thayna Nazare de. O uso da verbo-visualidade em atividades de sala de aula: estratégias para ensinar pessoas surdas e ouvintes. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 11, e26005, 2026.
<https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26005.id1297>

Como citar esse artigo (APA)

Alcântara, A. P. D. S. P. D., Bentes, R. D. N. S., Ganzer, M. O. B. D. N. & Souza, J. T. N. D. (2026). O uso da verbo-visualidade em atividades de sala de aula: estratégias para ensinar pessoas surdas e ouvintes. **Revista Prática Docente**, 11, e26005.
<https://doi.org/10.23926/RPD.2026.v11.e26005.id1297>

Editor da Seção

Dr. Marcelo Franco Leão

Editor Chefe

Dr. Thiago Beirigo Lopes