



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



MARINETE DOS REIS RAMOS

**TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS:
uma proposta interventiva**

Salvador
2025

MARINETE DOS REIS RAMOS

TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS:
uma proposta interventiva

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda
Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

Salvador
2025

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Ramos, Marinete dos Reis.

Trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem do português escrito para estudantes surdos [recurso eletrônico]: uma proposta interventiva / Marinete dos Reis Ramos. - Dados eletrônicos. - 2025

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Surdos - Educação. 2. Língua portuguesa - Português escrito. 3. Prática pedagógica. 4. Educação inclusiva. 5. Formação continuada. I. Uzêda, Sheila de Quadros. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.912 ed.


MARINETE DOS REIS RAMOS

**TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS:
UMA PROPOSTA INTERVENTIVA**


Projeto de Intervenção apresentado ao Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 23 de julho de 2025.


Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **SHEILA DE QUADROS UZEDA**
Data: 04/08/2025 17:47:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Sheila de Quadros Uzêda - Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação - Professora Associada

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA CARNEIRO DE OLIVEIRA**
Data: 02/08/2025 11:07:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Sandra Carneiro de Oliveira - Membro Interno
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação – Professora

Documento assinado digitalmente
 **REGIANE DA SILVA BARBOSA**
Data: 04/08/2025 08:12:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Regiane da Silva Barbosa - Membro Externo
Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação – Professora

Documento assinado digitalmente
 **MIDIAN JESUS DE SOUZA MARINS**
Data: 01/08/2025 16:36:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Midian Jesus de Souza Marins - Membro Externo
Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Professora

A todos os estudantes surdos que já passaram por mim e aos que, no futuro, terei o prazer e a alegria de lecionar, com a esperança de que suas trajetórias sejam cada vez mais valorizadas e reconhecidas.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, rendo toda honra e glória a Deus, minha fonte de força, sabedoria e inspiração ao longo desta jornada. Ao meu marido, Zé Flávio, carinhosamente chamado de "Gato", agradeço pelo amor, paciência e apoio incondicional, além de sua dedicação nos trabalhos de áudio e vídeo, que foram fundamentais nesta trajetória desafiadora. Ao meu filho Daniel e à minha nora Lícia, expresso minha gratidão pelo constante apoio, que serviu como alicerce em minha caminhada.

Manifesto meu profundo agradecimento à Prof^a. Dr^a. Sheila, minha orientadora, por sua paciência e disponibilidade incansáveis, sempre atenta e dedicada ao responder prontamente às inúmeras mensagens enviadas diariamente. Às professoras Doutoras Sandra, Regiane e Midian, que aceitaram participar da banca, deixo meu agradecimento pelo compromisso e pela generosidade em contribuir com este trabalho.

Estendo minha gratidão aos participantes da minha pesquisa, cuja colaboração foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho, assim como àqueles que contribuíram para a validação da estrutura da sala online e do curso de formação continuada, oferecendo valiosas sugestões para seu aprimoramento.

Às professoras e amigas Andrômeda e Débora, registro meu sincero reconhecimento pela contribuição indispensável na criação da sala online. À professora Taty, minha amiga e grande incentivadora, registro minha gratidão pelo constante estímulo e apoio. Sou profundamente grata às amigas Regi e Mônica, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis, oferecendo palavras de conforto e ouvindo meus desabafos com paciência e empatia.

Aos irmãos da PIBV e aos amigos que intercederam por mim, deixo meu carinho e reconhecimento por suas orações e apoio, que foram verdadeiras fontes de força e motivação ao longo desta caminhada. Por fim, expresso minha gratidão aos colegas da turma 6, cuja união e apoio mútuo foram constantes inspirações que me acompanharam em cada etapa deste processo.

*Identificar barreiras é o primeiro passo para construir
caminhos inclusivos.*

RAMOS, Marinete dos Reis. **Trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem do português escrito para estudantes surdos**: uma proposta interventiva. 2025. Orientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 231 f. il. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este estudo analisou os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2), destacando a importância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desse público. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de produção de dados a entrevista semiestruturada e a observação, ambas conduzidas com base em um roteiro pré-estabelecido. Participaram da investigação estudantes surdos, tradutores e intérpretes de Libras, docentes, pedagogos e coordenadores do Napne. Para o tratamento dos dados, foi empregada a técnica de análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram barreiras no cotidiano escolar, como a ausência de estratégias metodológicas adequadas para promover uma aprendizagem acessível. Destacou-se a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para o desenvolvimento do letramento em português como L2, assim como a valorização da diversidade linguística e cultural. A partir das análises, foi desenvolvida uma produção técnica-tecnológica (PTT), que consiste em uma formação continuada na modalidade EAD, disponível na plataforma Moodle, oferecendo sugestões de adaptação de conteúdos, atividades, avaliações, materiais pedagógicos e jogos, com o objetivo de apoiar os profissionais envolvidos na educação de estudantes surdos. Constatou-se que práticas pedagógicas pautadas na escuta das singularidades da comunidade surda e no compromisso com a equidade são essenciais para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Estudante Surdo. Português Escrito. Práticas Pedagógicas. Educação Inclusiva. Formação Continuada.

RAMOS, Marinete dos Reis. **Teachers' role in the teaching and learning process of written Portuguese for deaf students: an intervention proposal.** 2025. Orientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 231 f. il. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This study analyzed the challenges faced by deaf students in the teaching and learning process of written Portuguese as a second language (L2), emphasizing the importance of pedagogical practices that respect their linguistic and cultural specificities. A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews and classroom observations as data collection instruments, both guided by a pre-established script. The participants included deaf students, Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters, teachers, pedagogues, and Napne coordinators. The data were analyzed through content analysis. The results revealed barriers in everyday school practices, such as the lack of adequate methodological strategies to foster accessible learning. The study highlighted the role of Libras as a first language (L1) in the development of literacy in Portuguese as L2, as well as the importance of valuing linguistic and cultural diversity. Based on the analyses, a technical-technological product (TTP) was developed: a continuing education course in the distance learning (EAD) format, hosted on the Moodle platform. It offers suggestions for adapting content, activities, assessments, pedagogical materials, and games, aiming to support professionals involved in the education of deaf students. The findings suggest that pedagogical practices grounded in attentiveness to the unique characteristics of the deaf community and a commitment to equity are essential for truly inclusive education.

Keywords: Deaf Student. Written Portuguese. Pedagogical Practices. Inclusive Education. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Comunicação sinalizada dos mergulhadores.....	57
Figura 2 - Comunicação sinalizada dos árbitros do voleibol	58

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Categoria 1 - Educação Especial e Inclusão Escolar	122
Mapa 2 - Categoria 2 - Desafios no Processo de Inclusão Escolar.....	132
Mapa 3 - Categoria 3 - Formação Continuada em Estudos Surdos.....	135
Mapa 4 - Categoria 4 - Métodos e Estratégias.....	143
Mapa 5 - Categoria 5 - Português Escrito como Segunda Língua (L2)	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos Legais	28
Quadro 2 - Caracterização dos Modelos Educacionais.....	45
Quadro 3 - Classificação da Surdez	49
Quadro 4 - Produção Escrita de Estudante Surdos	83
Quadro 5 - Sugestões Pedagógicas e Inclusivas – Aula de Português.....	90
Quadro 6 - Estratégias e Recursos para Avaliação Adaptada	90
Quadro 7 - Cursos Ofertados pelo Ifes-Campus Vitória	101
Quadro 8 - Cursos Ofertados pelo Ifes-Campus Cariacica	102
Quadro 9 - Caracterização dos Participantes.....	107
Quadro 10 - Estudantes Surdos: cursos, turnos e suportes especializados	108
Quadro 11 - Tradutores e Intérpretes de Libras: formação, tempo de atuação e incentivo ...	108
Quadro 12 - Perfil e Experiências dos Docentes, Pedagogos e Coordenadores do Napne	110
Quadro 13 - Categorias e Subtópicos Identificados na Pesquisa.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidade/Superdotação
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CDPD	Direitos das Pessoas com Deficiência
EPT	Educação Para Todos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e integração de Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Libras como primeira língua para surdos
L2	Português na modalidade escrita como segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais ou língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Proficiência em Libras
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PTT	Produção Técnico-Tecnológica
SEDU	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 JUSTIFICATIVA.....	20
1.2 PROBLEMA.....	22
1.3 OBJETIVOS	23
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	26
2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES E MODELOS EDUCACIONAIS.....	26
2.2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS	30
3 ESTUDOS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS-CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS.....	35
3.1 FILOSOFIA EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS	40
3.2 SURDEZ NAS CONCEPÇÕES CLÍNICO-TERAPÊUTICA E SOCIOANTROPOLÓGICA	48
4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	55
4.1 DA UTILIZAÇÃO DE SINAIS À LÍNGUA DE SINAIS.....	55
4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONTRIBUIÇÕES DOS DIFERENTES ATORES E CONTEXTOS EDUCACIONAIS	63
5 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ESTUDANTES SURDOS.....	69
5.1 OS DESAFIOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS.....	70
5.1.1 Entre letras e barreiras: a alfabetização do estudante surdo na escola inclusiva ...	72
5.1.2 Desafios da implementação da educação bilíngue no cotidiano escolar	77
5.1.3 Influência da Libras na Produção Escrita de Estudantes Surdos	81
5.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS	85
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS	88
6 MÉTODO.....	94
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA	99
6.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	103
7 INCLUSÃO E ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E PRINCIPAIS DESAFIOS	106
7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	107

7.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	111
7.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR	112
7.3.1 Conceitos e práticas	113
7.3.2 Processo de inclusão de estudantes surdos	116
7.3.3 Interação entre estudantes surdos e ouvintes	118
7.3.4 Participação dos estudantes surdos nas atividades do curso	119
7.4 DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	122
7.4.1 Desafios vivenciados durante o processo de inclusão	122
7.4.2 Desafios enfrentados pelos estudantes surdos	123
7.4.3 Desafios enfrentados pelos docentes	125
7.4.4 Desafios vivenciados pelos tradutores e intérpretes de Libras	127
7.4.5 Envolvimento e apoio das famílias no processo acadêmico dos estudantes surdos.....	130
7.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTUDOS SURDOS	132
7.6 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS	136
7.6.1 Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em sala comum com estudantes surdos.....	136
7.6.2 Sala de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especializado (AEE).....	138
7.6.3 Recursos tecnológicos e tecnologia assistiva	140
7.7 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2).....	143
7.7.1 Importância e interesse pelo português escrito	144
7.7.2 Dificuldades no aprendizado.....	145
7.7.3 Recursos e materiais utilizados para ministrar o português para estudantes surdos.....	147
7.7.4 Compreensão e expressão da produção escrita dos estudantes surdos	151
7.7.5 Avaliação do português escrito como segunda língua.....	153
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	159
APENDICE A - PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA (PTT).....	174
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	218
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	222
APÊNDICE D - DIÁRIO DE BORDO.....	225
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE.....	226

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR P/ SURDO	227
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS.....	228
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE SURDO.....	229
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGO	230
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR DO NAPNE	231

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como uma perspectiva educacional comprometida com a inclusão da diversidade humana, distanciando-se dos modelos de padronização que historicamente contribuíram para contextos de exclusão e para a ampliação do fracasso escolar. Essa proposta defende o respeito às diferentes realidades e estilos de aprendizagem, independentemente das especificidades de cada estudante. Essa abordagem se contrapõe ao modelo de institucionalização, no qual pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social e impedidas de acessar a escola comum.

Embora avanços tenham ocorrido no campo legislativo e nas políticas públicas, o caminho em direção à efetivação das garantias legais ainda demanda mobilização contínua. Essa concretização depende do engajamento diário e da organização coletiva dos diferentes segmentos sociais, em busca de uma sociedade mais justa e acessível.

[...] como sujeitos desse tempo precisamos radicalizar a crítica, para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um desafio permanente (Lopes; Fabris, 2013, p.110).

A partir dessa perspectiva, identificam-se os desafios que emergem da convivência entre diferentes pessoas em espaços educacionais comuns. No entanto, é necessário que a inclusão seja efetivada em práticas concretas e cotidianas. “[...] mais do que apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com as normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas” (Lopes; Fabris, 2013, p.110).

Com o fortalecimento do movimento inclusivo nas redes de ensino, observa-se a necessidade de organização e formação contínua dos profissionais da educação, de modo a promover o acesso qualificado à educação para todos. Este é um direito respaldado legalmente, mas que exige ações efetivas para se concretizar nos contextos escolares.

Nessa direção, é preciso assegurar o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, independentemente de etnia, faixa etária, gênero, deficiência, condição socioeconômica ou qualquer outra característica ou especificidade que determinado estudante apresente. Garantir esse direito passa, necessariamente, pela adoção de práticas que acolham a diversidade e promovam uma cultura escolar mais sensível às diferenças.

É nesse contexto que a educação especial, articulada à proposta inclusiva, assume o papel de contribuir com o processo de escolarização de estudantes que apresentam necessidades específicas, apoiando a construção de práticas pedagógicas acessíveis,

colaborativas e não excludentes. A atuação dessa modalidade de ensino, enquanto diretriz transversal, reforça o compromisso com uma educação que reconhece a diversidade e combate qualquer forma de segregação, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, é importante destacar que o objetivo principal da escola é oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem para que, além do conhecimento acadêmico, estejam aptos e preparados para o exercício do trabalho e da cidadania. Para tanto, é fundamental combater qualquer tipo de discriminação ou preconceito, e enxergar as diferentes especificidades ou características como desafios a serem vencidos mediante ações adequadas, e não como problemas sem solução.

Nessa concepção, acredita-se que todas as pessoas têm direito à educação, com condições de acesso e permanência na escola, sem impedimentos, para que possam participar do mundo como cidadãos ativos na sociedade. Por isso, a escola deve priorizar a política da equidade, oferecendo condições diferenciadas para a conquista de direitos iguais, possibilitando que todos alcancem o aprendizado.

Essa percepção fundamenta a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa, que se apoia na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. O autor destaca a importância da relação e da interação entre os indivíduos, de forma inclusiva, ao afirmar que a aprendizagem é um processo social mediado pelo outro. Em sua teoria, Vygotsky posiciona a pessoa com deficiência na escola comum, contrariando o paradigma de institucionalização que predominava em sua época.

Essa pesquisa também encontra respaldo nos trabalhos de autores pós-vygotskyanos, a saber: Skliar (1997 a 2013), Quadros (1997 a 2021), Vieira-Machado (2010 a 2016), Lacerda e Lodi (2009 a 2013), Salles *et al.* (2007), Strobel (2016), entre outros pesquisadores que contribuíram para as reflexões aqui desenvolvidas. Esses estudiosos em estudos surdos apontam para a existência de barreiras na metodologia tradicional de ensino, centrada na transmissão de conteúdos. Nesse mesmo campo, Damázio (2007) e Pereira (2000) reforçam a centralidade da Língua de Sinais e do Atendimento Educacional Especializado como estratégias fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos.

Além dessas referências já consolidadas, autores com obras mais recentes trouxeram importantes contribuições para a análise, corroborando a fundamentação das práticas e políticas voltadas à educação de estudantes surdos. Nesse campo, destacam-se as obras de

Fernandes (2014), Quadros, Strobel e Masutti (2014), Quadros e Karnopp (2016), Quadros *et al.* (2018) e Quadros e Lillo-Martin (2021), que reafirmam os princípios do bilinguismo e a importância da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos. Também se somam as reflexões de Florêncio (2013), que discute os fundamentos e os desafios da educação bilíngue e intercultural para surdos; de Pereira (2020; 2025), que analisa as relações entre a Libras e a escrita de educandos surdos; e de Dorziat e Araújo (2012), que investigam o papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva.

No que diz respeito às condições de trabalho e formação dos intérpretes, as análises de França e Souza (2021) abordam a precarização do trabalho desses profissionais no ambiente escolar. Nesse mesmo sentido, Gomes (2022) discute a contratação temporária via editais, revelando os desafios enfrentados nas Instituições Federais de Ensino. Oliveira e Ferrão (2023), por sua vez, propõem estratégias para potencializar a inclusão de estudantes surdos em espaços escolares, enfatizando o papel da equipe pedagógica e dos intérpretes.

A inclusão escolar é amplamente abordada nas contribuições de Mantoan (2006), que problematiza os caminhos da inclusão e os paradigmas que sustentam essa proposta, e também nas reflexões de Reily (2003 a 2007), que analisa o papel da linguagem, da mediação e da igreja nos processos educativos voltados a estudantes surdos.

Nesse campo, Prado e Silva (2021), Corrêa, Nascimento e Vieira (2016), Arantes e Souza (2014), Rangel e Stumpt (2015) e Costa, Reis e Machado (2013), bem como Santos e Campos (2013), discutem os limites e possibilidades da inclusão nas escolas públicas brasileiras, com ênfase em abordagens bilíngues, e nas contradições geradas pela tentativa de aplicar políticas inclusivas homogeneizadoras a contextos que exigem diferenciação, como o da surdez.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, Vieira e Molina (2018) e Amaral e Alves (2007) destacam a relevância da tecnologia assistiva e da articulação de abordagens pedagógicas diversificadas que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Nesse mesmo contexto, Oliveira, Cruz e Magalhães (2017) analisam o uso de recursos digitais, apontando possibilidades de ampliação da acessibilidade e da efetivação de práticas inclusivas mediadas por tecnologia.

Por sua vez, a política da educação especial ganha destaque com as análises de Camargo, Gomes e Silveira (2016) e Thoma *et al.* (2014) que apresentam as diretrizes e os desafios das políticas públicas inclusivas no Brasil. Essas obras iluminam as transformações e

as tensões que permeiam o campo educacional, evidenciando a necessidade de políticas articuladas e sensíveis às especificidades dos estudantes surdos para favorecer o direito à educação inclusiva.

Complementando essa perspectiva, a inclusão escolar é abordada a partir das contribuições de Fröhlich (2018), Thoma e Kraemer (2017) e Santos *et al.* (2014), que enfatizam as práticas de apoio à inclusão, o papel da família e as políticas de governança que influenciam diretamente o processo educativo dos estudantes surdos. Essas discussões reforçam a ideia de que a inclusão vai além do espaço físico da escola, envolvendo redes de apoio e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores da experiência educacional.

Por fim, o ensino do português escrito como segunda língua (L2) para estudantes surdos configura o núcleo central desta pesquisa, conforme embasado pelas obras mais recentes. Autores como Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024), Bianchi *et al.* (2024), Nascimento *et al.* (2021), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) e Avelar e Freitas (2016), Queiroz (2023), Ribeiro (2013) e Rojo e Moura (2012) oferecem aportes teóricos e conceituais fundamentais para compreender os desafios, os multiletramentos e as estratégias de ensino do português escrito como (L2), consolidando a importância do bilinguismo e do letramento bilíngue como caminhos para a plena inclusão educacional.

Entre os principais desafios discutidos nessas obras, destacam-se a tendência de atribuir à surdez, e não às práticas pedagógicas, as dificuldades na apropriação da língua escrita, a interferência da estrutura gramatical da Libras¹ na produção textual em português, a limitação de vocabulário e a crença de que a presença do intérprete em sala de aula é suficiente para garantir a aprendizagem. Em contrapartida, apontam-se estratégias como o uso de materiais visuais, metodologias que integrem Libras e português, o emprego de tecnologias educacionais e a adaptação curricular que considere as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Esse enfoque direciona a análise para a compreensão da surdez enquanto fenômeno social e linguístico, tema amplamente discutido por Skliar (1997), que destaca duas

¹ Autores como Quadros (2008, 2009), entre outros, usam a escrita da sigla correspondente a Língua Brasileira de Sinais, com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas (Libras). De acordo com a orientação para a escrita das siglas disponível no site: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/libras>. Acesso em 05 nov. 2023.

concepções principais na área. A primeira, que vê a surdez como deficiência a partir do modelo clínico-terapêutico; e a segunda, que a entende como diferença, reconhecendo o surdo como um indivíduo linguisticamente distinto, cuja língua está vinculada à experiência visual.

Diante desse panorama, o presente estudo tem como foco o trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como L2 para alunos surdos, com ênfase em aspectos metodológicos e na proposição de intervenções pedagógicas. Além da fundamentação teórica, a autora propõe uma intervenção que visa superar as dificuldades identificadas no contexto pesquisado.

O estudo busca fomentar práticas pedagógicas que promovam efetivamente o aprendizado do aluno surdo, priorizando a garantia dos direitos desse sujeito, especialmente o direito à educação. Essa escolha temática surge da observação e prática cotidiana da proponente, enquanto cidadã e profissional. Quadros e Schmiedt (2006), em seu livro *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*, ressaltam que: “[...] a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada” (p. 23).

Para desenvolver o trabalho, foi necessário direcionar os olhares para os conceitos-chave que permeiam a pesquisa, que são a surdez, o ensino do português escrito como segunda língua (L2) para o estudante surdo e os métodos e práticas utilizados pelos docentes para ministrar os conteúdos da disciplina de língua portuguesa. Como apontam Quadros e Schmiedt (2006), “[...] a aquisição do português escrito [...] seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português” (p. 23), o que nos revela a urgência de refletir sobre estratégias mais adequadas e inclusivas.

1.1 JUSTIFICATIVA

As razões que impulsionaram a autora a escolher essa temática partiram das variadas observações e questionamentos feitos em sua vida acadêmica e profissional, enraizados em sua experiência religiosa. A atenção da autora para a língua de sinais foi despertada em 2000, quando se deparou com um grupo de surdos na igreja que frequentava, onde pessoas surdas e ouvintes se comunicavam durante as celebrações. Admirada, desejou integrar-se a esse grupo, cujo processo comunicativo lhe parecia diferenciado e instigante. Para isso, buscou aprender a língua utilizada, participando de um curso básico de Libras ofertado na igreja, o que a apaixonou e a motivou a dedicar-se a essa área.

Ao começar a aprender Libras, percebeu os desafios que o português escrito representa para pessoas com surdez, o que a levou a cursar Letras/Português para ajudar a minimizar essas dificuldades, especialmente diante da ausência, na época, da regulamentação da Lei 10.436/2002 (Lei de Libras) e da falta de profissionais especializados nas escolas.

Durante a graduação, buscou experiências práticas com discentes surdos, destacando o estágio no Centro de Apoio ao Surdo (CAS), onde atuou como professora de português para esse público, aprofundando sua vivência profissional e acadêmica. Concomitantemente, investiu em diversas formações e certificações, incluindo a graduação em Letras/Libras e proficiências para tradução e interpretação, consolidando sua atuação como tradutora-intérprete e professora bilíngue.

O percurso acadêmico e profissional proporcionou à autora uma bagagem que a levou a compreender, com maior profundidade, as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos na aprendizagem do português escrito. A ausência de estímulos auditivos e a falta de acesso precoce à língua majoritária impõem desafios específicos, distintos daqueles vivenciados por estudantes ouvintes. Essa vivência a fez comparar o aprendizado do português a uma escada, em que, para alcançar determinada altura, é necessário pisar em todos os degraus. É importante considerar que uma pessoa ouvinte, ainda bem pequena, já forma frases com a estrutura gramatical correta antes mesmo de frequentar uma escola, apenas pelo fato de estar inserida no meio de falantes do idioma; logo, a aquisição da língua falada ocorre por intermédio do retorno auditivo.

Para essas pessoas, ouvintes, esse desenvolvimento acontece de forma tão natural que pode passar despercebido. Entretanto, para as crianças com surdez que não contam com essa base, essa etapa assume papel fundamental. Apesar de viverem em um país de língua portuguesa, essas crianças não são nativas nem usuárias da língua majoritária do Brasil; vivem, assim, a condição de estrangeiras em seu próprio território.

O mestrado profissional em educação oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) possibilitou a realização de um trabalho de pesquisa com intervenção focada no processo educacional e nos desafios envolvidos no aprendizado do português escrito por educandos com surdez, visando seu aprimoramento. A escolha desse tema acompanha a autora desde o início do contato com a comunidade surda, quando percebeu as dificuldades enfrentadas em relação ao domínio do português escrito. É fundamental que as escolas de educação básica busquem cumprir seus objetivos respeitando as diferenças linguísticas dos estudantes surdos, proporcionando condições para a efetivação da educação bilíngue. Espera-

se que os resultados desta pesquisa contribuam para a educação desse grupo, além de oferecer novas ideias, estratégias e materiais que favoreçam o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes.

1.2 PROBLEMA

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua das pessoas surdas (Brasil, 2002), foi também estabelecido o ensino do português escrito como segunda língua. No entanto, a legislação determina que o português não pode ser substituído, o que evidencia um desafio educacional relevante: como desenvolver a escrita de uma língua sem que os estudantes tenham vivenciado seus primeiros passos desde os primeiros anos de vida?

Enquanto a maioria dos estudantes ouvintes chega à escola familiarizada com a estrutura do português falado, os estudantes surdos iniciam sua trajetória escolar com uma lacuna significativa. Muitos concluem o ensino fundamental e até ingressam no ensino médio sem dominar o vocabulário básico da língua escrita, o que compromete a aprendizagem nas demais áreas do conhecimento, especialmente em espaços de alta exigência acadêmica, como os institutos federais.

Apesar dos avanços na educação, o ensino do português escrito para estudantes surdos, em muitas escolas, ainda adota modelos tradicionais, desconsiderando que, para esse público, o ensino precisa ocorrer como segunda língua, com métodos e estratégias específicas. Quando se utiliza o mesmo método para estudantes ouvintes e surdos, ignora-se suas particularidades linguísticas e compromete-se o processo de aprendizagem, como discute Quadros (1997), diversos problemas surgem a partir da ausência de uma comunicação efetiva, podendo afetar profundamente a interação entre profissional e estudante surdo, com consequências que, em alguns casos, tornam-se irreversíveis.

Ao longo de sua atuação como professora e tradutora/intérprete, a autora observou a escassez de materiais didáticos adaptados para estudantes surdos, o que a motivou a desenvolver esta pesquisa, voltada à análise das práticas pedagógicas no ensino do português escrito como segunda língua (L2).

Dessa forma, o problema que norteia esta investigação é: Quais estratégias e práticas pedagógicas, utilizadas nas aulas de língua portuguesa, podem favorecer a aquisição e o domínio do português escrito por estudantes surdos?

Como resultado, foi elaborada uma proposta de formação continuada, na modalidade

EAD, com materiais pedagógicos e informativos que sugerem estratégias não apenas para o ensino da língua portuguesa, mas também para outras áreas do conhecimento, com o objetivo de favorecer a trajetória acadêmica dos estudantes surdos.

1.3 OBJETIVOS

Diante desse contexto, observa-se que o foco principal do estudo é a aprendizagem do português escrito por estudantes surdos na sala de aula, com a investigação voltada às teorias e aos métodos utilizados por docentes de língua portuguesa com estudantes que não apresentam resíduo auditivo funcional. A fim de responder ao problema de investigação proposto, o objetivo geral é investigar práticas de ensino e aprendizagem que podem ser utilizadas por professores de português para favorecer o processo de aprendizagem de estudantes surdos. A partir disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes surdos, nas aulas de português, promovem a aprendizagem desse público;
- Conhecer as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos nas aulas de português;
- Identificar estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem do português escrito pelos estudantes surdos;
- Elaborar uma formação continuada, gratuita, na modalidade EAD, voltada à temática dos estudos surdos, com o objetivo de apoiar docentes na aplicação de estratégias e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como destaca Goldenberg (1997, p. 14), “Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes surdos e com profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desse público, como professores de língua portuguesa da sala regular, professor de português para estudante surdo, pedagogos, tradutores e intérpretes de Libras, e coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

Também foram realizadas observações das experiências vividas por estudantes surdos tanto na sala de aula regular quanto na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As entrevistas foram registradas em vídeo com estudantes surdos e em áudio com os demais participantes ouvintes. As observações foram documentadas por meio de fotos e filmagens. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo, nos Campi Cariacica e Vitória.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos. O capítulo 1 traz a introdução, com a apresentação do tema, a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos e uma breve descrição do método utilizado. Em seguida, o capítulo 2 aborda a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, apresentando, de forma sucinta, as leis e conceitos que surgiram ao longo do tempo, com foco nos estudantes que antes eram pouco visibilizados no sistema educacional.

Dando sequência, o capítulo 3, intitulado Estudos Surdos: Aspectos Históricos-Culturais e Linguísticos, apresenta o percurso histórico mundial sobre como as pessoas surdas foram vistas e tratadas, analisando a influência negativa da cultura da época nesse contexto. O capítulo também destaca nomes importantes que ofereceram uma visão diferenciada, defendendo que a surdez não afeta a inteligência.

O capítulo 4, denominado Especificidades da Educação de Surdos: Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE), aborda a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima e a transição histórica do uso de sinais espontâneos para sua consolidação, além do papel do Atendimento Educacional Especializado como um suporte pedagógico fundamental para estudantes surdos, destacando a articulação entre os contextos escolares e sociais para promover práticas inclusivas.

No capítulo 5, Português Escrito como Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos, discute os desafios enfrentados no ensino do português escrito para estudantes surdos, considerando as barreiras presentes na escola inclusiva, a influência da Libras na produção textual e os obstáculos da educação bilíngue no cotidiano escolar. O capítulo também trata da importância de uma formação que contemple as especificidades da surdez e apresenta práticas pedagógicas voltadas ao ensino do português como segunda língua, respeitando as particularidades linguísticas desse público.

O capítulo 6, dedicado ao método, apresenta o processo metodológico adotado para a realização deste estudo, incluindo as escolhas e justificativas teóricas, os participantes envolvidos e os procedimentos de produção e análise dos dados. O capítulo finaliza com a

apresentação da Produção Técnica-Tecnológica (PTT), proposta interventiva desenvolvida a partir dos resultados obtidos.

No capítulo 7, intitulado Inclusão e Ensino de Estudantes Surdos: Práticas, Estratégias e Principais Desafios, apresenta-se a análise das produções de dados, destacando as estratégias, dificuldades e avanços dos estudantes surdos na aprendizagem do português escrito como segunda língua. A partir de uma abordagem qualitativa, exploram-se as experiências e percepções dos participantes sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Inicia-se agora a discussão sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, apresentando os principais conceitos, leis e políticas que sustentam a inclusão escolar.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Ao refletir sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, é necessário revisitar a trajetória marcada por desafios, dores e exclusões vividas por pessoas com deficiência. Essa história também envolve as lutas travadas por familiares e o fortalecimento de movimentos sociais que, ao longo do tempo, contribuíram para avanços educacionais significativos. Esses avanços vêm transformando práticas e consolidando estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferenças. Compreender esse percurso permite uma aproximação mais profunda da proposta inclusiva, reconhecendo os princípios que a sustentam e os caminhos construídos no campo educacional.

2.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES E MODELOS EDUCACIONAIS

Um passado não muito distante revela que pessoas que não se enquadravam em padrões impostos socialmente eram sistematicamente excluídas dos espaços coletivos, especialmente do trabalho e da educação. Muitas permaneciam em casa, sem acesso a uma trajetória acadêmica ou profissional, diante do constrangimento vivido pelas famílias ao enfrentarem os preconceitos sustentados por uma sociedade que desconsiderava as diferenças.

As especificidades relacionadas às habilidades físicas e intelectuais eram tradicionalmente interpretadas a partir do modelo biomédico, o que resultava na classificação das pessoas como ‘deficientes’. Por não possuírem um corpo considerado dentro da norma, essas pessoas eram excluídas da condição de detentoras de direitos, já que não atendiam às expectativas impostas socialmente e, por isso, eram julgadas como incapazes. Segundo Uzêda (2013, p. 51), “os indivíduos que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram considerados imperfeitos, incapacitados; não havia uma preocupação em organizar serviços para atendimento dessa parcela da população”.

Essa lógica de padronização, sem respeito pelas experiências e realidades vividas por essas pessoas e suas famílias, sustentou uma sociedade excludente. O acesso à escola era amplamente negado e, quando ocorria, dava-se de forma extremamente limitada, resultando em altos índices de fracasso escolar e em processos marcados por exclusões sutis e persistentes.

Em razão da rejeição social, pessoas passaram a ser separadas conforme suas especificidades, o que resultou na criação de ambientes, salas e espaços segregados. Cada grupo era alocado em locais diferenciados, organizados de forma a responder apenas à sua

condição. “[...] houve um período em que os sujeitos com deficiência permaneceram inertes nas instituições, ou seja, ficaram literalmente segregados, o que caracterizou o Paradigma da Institucionalização” (Barbosa, 2007, p. 16). Esse período foi marcado pelo modelo de segregação, ancorado por uma lógica de institucionalização.

Esse modelo teve início no século XVI e, no contexto brasileiro, permaneceu como referência predominante até a década de 1960. Contudo, já em meados da década de 1940, impulsionada pelas consequências das grandes guerras e pelas reivindicações dos movimentos sociais, a Organização das Nações Unidas publicou um documento fundamental para a história da humanidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabeleceu, pela primeira vez, diretrizes voltadas à proteção dos direitos das pessoas, com a finalidade de assegurar dignidade e promover princípios básicos de cidadania.

No Brasil, a partir da década de 1960 até os anos 1980, ganhou força um novo modelo educacional denominado integração, cujo objetivo era possibilitar que pessoas com deficiência tivessem acesso à escola comum, proporcionando uma vivência escolar mais próxima do que era considerado normativo. Esse período ficou marcado pela criação de diversos serviços e espaços voltados à reabilitação, ancorados no princípio da normalização, com a intenção de inseri-las na sociedade.

O movimento de integração se intensificou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, deixando marcas significativas na política educacional. A proposta buscava ampliar o acesso ao espaço escolar, seja na modalidade comum ou especializada, com o entendimento de que ninguém deveria ser excluído da experiência escolar. Segundo Rech (2010), o que impulsionou inicialmente esse processo foi a ideia de que pessoas consideradas diferentes pudessem se aproximar do modelo de cidadão ideal vigente na sociedade. Mendes (2006) observa que:

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis (p. 389).

O debate sobre o direito à educação passou a ganhar maior ênfase em âmbito mundial a partir da década de 1990, quando eventos promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), somados à atuação de movimentos sociais engajados nessa militância, passaram a compor a agenda internacional. Um dos marcos desse processo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida como Declaração

de Jomtien (1990), que teve como propósito contribuir para a construção da paz e da segurança mundial por meio da educação. “Em 1990, foi declarado o Ano Internacional da Alfabetização, por recomendação das Nações Unidas. Foi marcado pela Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada na Tailândia” (Milanezi, 2023, p. 76). A pauta principal das conferências visava à análise das concepções abordadas nas Declarações Mundiais de Educação com ênfase no respeito à diferença e no direito à educação básica. Nesse sentido, Milanezi (2023) destaca que:

A Unesco organizou várias conferências na tentativa de construir projetos e planejamentos que visavam a criar, entre os povos de todo o mundo, o respeito à diferença e à cultura dos diferentes povos [...] é enfatizado o papel fundamental da educação e destacada a importância da alfabetização para todos (p.74).

Impulsionadas pela Unesco, transformações nas políticas educacionais foram se consolidando ao longo dos anos, por meio de movimentos e conferências que deram origem a documentos importantes, os quais contribuíram para mudanças significativas no percurso educacional de muitas pessoas. No Quadro 1, estão reunidos alguns marcos legais, nacionais e internacionais, que fortaleceram os avanços e conquistas no campo da educação das pessoas com deficiência, desde a Constituição Federal de 1988 até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015.

Quadro 1 – Marcos Legais

Ano	Leis, Decretos, Declarações, Resoluções e Portarias.
1988	Constituição Federal - Carta Magna do Brasil – Brasil, um país justo para todos.
1989	Lei nº 7.853 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social.
1990	Declaração de Jomtien – Tailândia - Declaração Universal dos Direitos Humanos que, toda pessoa tem direito à educação.
1990	Lei nº 8.069 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
1993	Declarações das Nações Unidas – Normas para equiparação de oportunidades para pessoa com deficiência da ONU.
1994	Declaração de Salamanca – Espanha - Declaração Sobre Princípios, Política E Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – Direito à educação para todos - Acesso da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade.
1996	Lei nº 9394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	Resolução nº 02/CNE/CEB - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
2001	Decreto nº 3.956 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Lei 10.436 - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

2004	Decreto nº 5.296 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
2007	Decreto nº 6.094 - implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados,
2007	Decreto nº 6.214 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) - Assegurar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – que são alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S).
2009	Decreto nº 6.949 de 25 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo.
2010	Lei nº 12.319 - Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
2011	Decreto nº 7.611 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2011	Decreto nº 7.612 - Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.
2012	Lei nº 12.764 - Lei Berenice Piana - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2015	Lei 13.146 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: elaborado pela própria autora.

A educação inclusiva surgiu com o compromisso de transformar o cenário educacional, propondo modelos que acolhessem pessoas historicamente marginalizadas, consideradas ‘diferentes’ ou fora do ‘padrão’. Essa transformação buscou eliminar barreiras institucionais, promovendo a acessibilidade e a inclusão de todos nos espaços escolares e na sociedade. Nesse contexto, Uzêda (2013, p. 49) afirma: “A educação inclusiva tem como princípio norteador a ideia de que todos devem aprender juntos no ensino regular, levando-se em conta faixa etária, limitações e competências individuais”.

Essa compreensão também aparece em documentos internacionais. Milanezi (2023), ao analisar o relatório da Unesco, destaca a concepção de educação inclusiva adotada internacionalmente.

No que se refere à concepção de educação inclusiva, o relatório da Unesco (2015b) salienta que não é universal, ou seja, cada país se organiza a partir do que entende ser inclusivo dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, defende que, mesmo com diferentes concepções, é responsabilidade de cada governo promover o acesso das crianças com deficiência à educação, atendendo às suas necessidades educacionais (p.83).

No Brasil, a educação inclusiva tem promovido mudanças no cenário dos espaços educacionais. Pessoas que antes não tinham acesso a esses ambientes passam a frequentar as salas de aula, evidenciando o verdadeiro significado da expressão ‘educação inclusiva’. Contudo, algumas práticas educacionais ainda não refletem o real sentido desse movimento, conforme apontam os documentos legais. Para algumas pessoas, incluir um estudante significa apenas colocá-lo junto aos demais colegas, sem considerar as individualidades e necessidades específicas. “A exclusão, nos nossos dias, está travestida de inclusão; aqueles que têm sido permanentemente localizados do lado de fora das fronteiras, hoje são chamados a entrar e a estar, como seja, deste lado” (Skliar; Quadros, 2000, p. 35-36).

A inclusão, entretanto, vai muito além da simples presença no mesmo espaço. Quando as ações educativas e estratégias metodológicas são direcionadas às necessidades apresentadas pelos estudantes, busca-se garantir a equidade. Dessa forma, barreiras são eliminadas ou minimizadas, permitindo que as pessoas superem limitações e expressem seu potencial na sociedade. Esse movimento em direção à equidade reforça a urgência de compreender a perspectiva inclusiva em sua totalidade, considerando seus desdobramentos no campo educacional e nas políticas públicas.

2.2 A PERSPECTIVA INCLUSIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A educação inclusiva refere-se à defesa da educação para todos sem exceção, englobando diferentes grupos sociais, independentemente das condições de classe, etnia, gênero, entre outras, pois todos têm direito à educação. Conforme apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Dessa forma, a educação especial busca romper com a lógica da segregação, contribuindo para a formação de pessoas críticas, responsáveis e atuantes na sociedade. Com base nessa perspectiva inclusiva, a educação especial, enquanto modalidade de ensino, passou a contemplar como público os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

No Brasil, esse entendimento foi consolidado em 2007, quando o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por

meio da Resolução CNE/CEB nº 02/2001. As diretrizes expressam o compromisso coletivo com a construção de práticas educacionais que respeitem as diversidades e assegurem o direito à educação com qualidade.

Com essas transformações, pessoas que antes não tinham a escolarização ao seu alcance passaram a encontrar oportunidades para trilhar caminhos mais promissores. A presença de estudantes com deficiência nos espaços escolares tem ganhado visibilidade, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação básica.

Nos últimos vinte anos, o número de matrículas de pessoas com necessidades específicas no ensino regular tem aumentado significativamente. Da mesma forma, tem-se percebido um crescimento das políticas públicas direcionadas ao público-alvo da educação especial. Um novo público tem sido visibilizado na área educacional com o ingresso desses estudantes, evidenciando a urgente necessidade de mudanças e a busca por formações e informações para recebê-los adequadamente. Isso inclui o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas que respeitem as diferenças, visto que os processos de ensino-aprendizagem devem se adaptar às especificidades dos estudantes.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica preconizam que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.1).

O docente da sala regular muitas vezes apresenta insegurança por se considerar incapaz para lidar com o novo, o estudante com necessidades específicas, que requer novas metodologias e estratégias diversificadas. Diante dessa realidade, ele não se sente apto nem preparado pela sua formação acadêmica para essa atuação.

[...] parte dos educadores justifica não estar preparada para trabalhar nessa direção, por outro lado há muitas iniciativas importantes no sentido de realizar trabalhos e experiências de maneira a garantir a inclusão escolar e acolher os direitos dos estudantes com deficiência. As instituições de ensino superior, cientes dessas dificuldades, têm oferecidos diversos cursos de especializações na área da inclusão (Thiengo, 2017, p.14).

Com todas essas mudanças na área educacional, há a preocupação dos órgãos públicos em garantir o cumprimento da lei e o direito desses estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2008, p.14).

As escolas comuns, ao receber um novo público, devem cumprir as regras estabelecidas por leis e políticas educacionais. Essas mudanças evidenciam a necessidade de assegurar espaços adequados para o suporte pedagógico desses estudantes. Por isso, são criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Plano Nacional de Educação de 2014, são apresentadas vinte metas, dentre as quais a quarta está relacionada à Educação Especial. Essa meta busca:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço ofertado pela Educação Especial, o apoio pedagógico deve ser realizado no turno contrário ao das atividades da sala de aula comum, preferencialmente em sala de recursos multifuncionais, na mesma escola ou em centro de atendimento educacional especializado, conforme propõe a PNEEPEI (Brasil, 2008):

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

É importante que a SRM seja equipada com os recursos necessários para atender às especificidades dos discentes do público-alvo. Além dos equipamentos específicos, esse atendimento deve ser ofertado por profissionais capacitados e especializados na área da Educação Especial. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica caracterizam o AEE, do ponto de vista técnico, da seguinte forma:

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2008, p.1).

Quando existe o compromisso com o princípio da inclusão, em que a escola desempenha seu papel acolhendo os estudantes, adaptando os planos de aula e os recursos utilizados às necessidades destes, e os professores recebem suporte da Educação Especial, o resultado é satisfatório, pois as oportunidades de participação e aprendizado com êxito são ampliadas, e as barreiras, reduzidas ou até mesmo eliminadas.

Nesse processo de reconfiguração da Educação Especial, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço de suporte pedagógico, ofertado na perspectiva da inclusão escolar, voltado ao público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

No entanto, é importante ressaltar que, embora o AEE esteja respaldado por leis e políticas inclusivas, ele não contempla, por completo, os anseios da comunidade surda, que defende um modelo educacional bilíngue fundamentado em escolas específicas para surdos. Nesse modelo, todos os profissionais, desde os docentes até os funcionários dos serviços gerais, se comunicam em Libras, estabelecendo essa língua como principal meio de interação e instrução. O protagonismo é do surdo: estudantes surdos aprendendo com professores surdos, em um ambiente onde a Libras é valorizada como primeira língua e o português escrito é ensinado como segunda. Esse modelo foi regulamentado nacionalmente pela Lei nº 14.191/2021, que define:

Entende-se por educação bilíngue de surdos aquela em que a Libras é a primeira língua, e a modalidade escrita da língua portuguesa, a segunda língua, ofertada em escolas e classes bilíngues de surdos, em ambientes visuais e com profissionais surdos e ouvintes com domínio da Libras (BRASIL, 2021, art. 60-A).

Essa proposta é legitimada pela comunidade surda e fundamenta-se no reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural. Segundo Florêncio (2013):

A comunidade surda reivindica uma educação bilíngue e intercultural, em escolas específicas para surdos, onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja a primeira língua de instrução, e o português escrito seja ensinado como segunda língua. Esse modelo é fundamental para a valorização da identidade surda, do desenvolvimento linguístico e cultural desse grupo, rompendo com a imposição do oralismo e da exclusão linguística (p. 45).

Esta pesquisa considera, portanto, que o surdo tem uma língua e uma cultura próprias, mas está centrada nos estudantes surdos que frequentam escolas comuns e que, nesse contexto de inclusão, precisam ser atendidos com estratégias pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais.

Apesar do reconhecimento da educação bilíngue como um modelo legítimo, é

importante destacar que ela não integra o escopo da educação inclusiva tradicional. Enquanto a educação bilíngue propõe um sistema escolar exclusivo para surdos, sem AEE e com corpo docente preferencialmente surdo, a perspectiva inclusiva busca inserir estudantes surdos em escolas comuns, com suporte pedagógico oferecido principalmente por profissionais ouvintes.

Assim, este estudo está centrado na realidade da educação inclusiva, analisando os desafios dos estudantes surdos inseridos em escolas comuns, que não adotam o modelo bilíngue, mas que precisam de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais.

Após refletir sobre essa perspectiva mais ampla da inclusão, torna-se fundamental direcionar o olhar para contextos específicos, como o da surdez, contextualizando historicamente os modelos educacionais destinados aos estudantes surdos.

3 ESTUDOS SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS-CULTURAIS E LINGUÍSTICOS

No passado, em determinadas culturas, o nascimento de uma pessoa com deficiência física, mental, sensorial ou com qualquer tipo de má formação corporal era associado a maldição. Em alguns povos ou tribos, era comum que o pai sacrificasse o próprio filho em nome da divindade que cultuavam. Sobre essa triste prática, Skliar (1997) relata:

Nas atas de um congresso celebrado em Roma em 1962, foi mencionado um descobrimento feito por arqueólogos franceses durante as escavações nas ruínas da Cartago romana, nas quais investigadores encontraram um epitáfio que revela o voto de um casal de pais ao deus Amon, prometendo sacrificar seu filho surdo quando recebesse a alegria de lhes nascer um filho são. Seu desejo foi atendido e o filho surdo sacrificado. No epitáfio o surdo é chamado progênie maledetta, ou seja, ‘descendência maldita’ (p.19).

As pessoas surdas, por não conseguirem se comunicar por meio da fala, eram consideradas incapazes de pensar, o que justificava, segundo os valores da época, a negação de seus direitos civis, educacionais e religiosos. Chegou-se ao ponto de autoridades religiosas acreditarem que os surdos não possuíam alma. Por essa razão, eram excluídos de práticas como a participação em missas, o matrimônio, o direito à herança e, sobretudo, a educação (Almeida; Silva, 2009).

A educação voltada às pessoas surdas era restrita a um pequeno grupo descendente da nobreza, já que mesmo aqueles considerados ‘normais’ não tinham acesso à educação formal, exceto os que integravam grupos que pudessem gerar algum benefício ou retorno financeiro à Igreja Católica, uma vez que, naquele contexto histórico, a responsabilidade pela educação era atribuída ao clero.

No século XIV, Bartolo Della Marca D’Ancona, advogado e escritor, foi o primeiro a mencionar a possibilidade de uma pessoa surda ter condições de ser educada, seja por meio da oralidade ou da língua de sinais (Almeida; Silva, 2009). Décadas depois, entre 1443 e 1485, outro nome de destaque foi o do holandês Rodolfo Agrícola, reconhecido na área educacional, que relatou, em uma de suas obras, ter conhecido uma pessoa surda de nascimento que, por meio da escrita, conseguia compreender e ser compreendido.

No período humanista, Rodolfo Agrícola, que era uma figura de destaque no campo educacional, afirmou em seu livro *De Inventione Dialectica* que havia conhecido um surdo de nascença, o qual havia aprendido a compreender e expressar tudo pela escrita (Almeida; Silva, 2009, p. 3).

Já nas experiências do médico Girolamo Cardano (1501–1576), motivadas pelo fato de

ser pai de uma criança surda e não aceitar que seu filho fosse privado do direito à educação, houve avanços significativos. Cardano realizou estudos sobre o funcionamento do cérebro, ouvido e boca, com o objetivo de combater a ideia de que a surdez representava um empecilho ao aprendizado. Por meio de suas pesquisas, defendeu que pessoas surdas tinham condições e deveriam ser educadas. Afirmava que eram capazes de pensar e aprender, e que a escrita poderia substituir a fala como forma de expressar o raciocínio. Para isso, no entanto, era necessário o acesso à alfabetização. Soares (1999) relata:

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem (p. 17).

Inicialmente, apenas a elite surda foi beneficiada pelos avanços das pesquisas de Cardano. A partir do século XVI, surgiram os primeiros educadores de pessoas surdas, sendo o mais conhecido Pedro Ponce de León, já citado anteriormente. Monge beneditino do Monastério de San Salvador, em Oña, na província de Burgos, na Espanha, Pedro Ponce dedicava-se ao ensino de pessoas surdas pertencentes à nobreza da corte espanhola. Enquanto isso, os demais permaneciam à margem da sociedade, sem acesso à educação e a oportunidades de trabalho.

O sucesso do método educacional desenvolvido pelo monge beneditino atraiu pessoas surdas de outras classes sociais. León não rejeitou os novos estudantes, no entanto, a educação oferecida era diferenciada, já que as famílias nobres não admitiam qualquer tipo de convívio com aquelas consideradas socialmente inferiores. Ainda assim, cada grupo, o da elite e o dos marginalizados, teve a oportunidade de se relacionar com uma mesma referência linguística, promovendo entre eles uma comunicação sistemática por meio dos sinais.

Essa convivência, no entanto, foi interrompida algumas décadas depois, quando o soldado e filósofo Juan Pablo Bonet publicou, em 1620, um livro no qual defendia que a educação da pessoa surda deveria ocorrer de forma individual. Bonet argumentava que, em grupo ou entre seus pares linguísticos, a comunicação por sinais era inevitável, o que, segundo ele, causava distrações, dificultava o trabalho do professor e comprometia o aprendizado da leitura e da fala. Almeida e Silva (2009, p. 4) explicam:

Juan Pablo Bonet [...] teria publicado uma obra em 1620, que tratava do ensino e da

leitura, da fala e de outras ciências para esses sujeitos e acreditava que o professor e o aluno deveriam estar a sós para evitar possíveis distrações por parte do aluno surdo. Embora as intenções de Bonet fossem as melhores, os surdos não teriam mais a mesma oportunidade de conviver em uma comunidade linguística como no Monastério de Oña (p. 4).

No século XVIII, um surdo de família nobre, Etienne de Fay, teve a iniciativa de criar uma escola para surdos, priorizando a língua de sinais. Fay conheceu Pierre Desloges, um surdo que não dominava a comunicação por sinais porque nunca frequentou escola até a idade adulta e não tinha contato com surdos usuários da língua de sinais. Desloges não conseguia expressar claramente seus sentimentos e, por não possuir comunicação adequada, não compreendia o mundo ao seu redor nem era compreendido. Fay assumiu a responsabilidade de ser seu professor e grande incentivador para que Desloges publicasse, em 1779, o primeiro livro escrito por uma pessoa surda. Sacks (1997) sensibilizado afirma:

Nada é mais prodigioso, ou mais digno de celebração, do que algo que liberta as capacidades de uma pessoa e lhe permite crescer e pensar, e ninguém louva ou descreve isso com mais fervor e eloquência do que os mudos subitamente libertados como Pierre Desloges (p. 33).

Por sua vez, Quadros (2006) destaca que Etienne de Fay foi um dos precursores, mas seu projeto inicial não se concretizou. A primeira escola para surdos que priorizou a língua de sinais foi fundada por um educador ouvinte, o Abade Charles Michel de L'Épée. Ele reconheceu a necessidade do uso dos sinais na educação de pessoas surdas. Esse despertar surgiu quando conheceu duas irmãs gêmeas surdas que, até então, eram assistidas pelo padre Vanin. Com a morte deste, L'Épée decidiu dar continuidade ao seu legado por questões religiosas, acreditando que elas precisavam conhecer a doutrina católica, pois, do contrário, morreriam pagãs.

Almeida e Silva (2009) relatam que, em 1760, iniciou-se uma educação religiosa com as meninas, descartando o método anterior. Nesse novo método, os ouvidos eram desconsiderados e o foco estava nos olhos e nas mãos, pois apontava-se o objeto e escrevia-se no quadro o nome correspondente. O sucesso foi parcial, pois as alunas conseguiram aprender apenas vocabulário relacionado a objetos concretos e visíveis, não alcançando a compreensão de gramáticas ou conceitos abstratos. No entanto, observou-se que, por meio de sinais, a comunicação entre as irmãs era fluente. Concluiu-se que existia uma gramática, pois a comunicação se efetivava. Diante disso, L'Épée decidiu aprender os sinais com as irmãs, aperfeiçoá-las e criou um método para que esses sinais correspondessem à língua oral francesa, repassando-os para as alunas.

Segundo Quadros (2006), L'Épée percebeu a necessidade de aprender a língua de sinais usada pela comunidade surda. O professor então se aproximou dos surdos, que eram considerados marginalizados nas ruas de Paris, interessado em aprender a língua de sinais com esse grupo fluente nessa forma de comunicação. Essa aproximação entre o abade e a comunidade surda resultou em uma mudança marcante e positiva na história da educação de pessoas surdas, pois possibilitou a fundação, em 1760, da primeira escola pública para surdos em Paris. A instituição priorizava o ensino baseado na língua de sinais, pois L'Épée reconheceu que a comunicação sinalizada substituíria a fala sem prejuízo. Por meio dessas novas práticas metodológicas, os estudantes surdos alcançaram o aprendizado esperado, e a escola se destacou. Após 15 anos de funcionamento, setenta estudantes já integravam a instituição.

Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da língua de sinais. Portanto, não se justificava poucos alunos surdos nesse espaço, mas sim classes com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes (Quadros, 2006, p. 23).

Para comprovar a eficácia de sua metodologia, o abade L'Épée fazia questão de apresentar anualmente seus estudantes surdos a uma comissão formada por educadores conceituados, convidados para fazer perguntas aos jovens. Skliar (1997) descreve essa prática:

Para sensibilizar a comunidade parisiense, o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais para mostrar a relevância de seu método. Para tanto, convidava educadores e filósofos para a apresentação. Nessas demonstrações, os alunos surdos deviam responder duzentas perguntas do tipo: O que se pensava sobre a Terra antes de Copérnico? Devido ao giro da Terra em torno de si mesma, que fenômenos podemos observar? (p.27).

A metodologia desenvolvida e aplicada na escola fundada por L'Épée teve ampla divulgação e foi adotada por diversas instituições públicas em vários países. Esse sucesso ocorreu graças aos ex-alunos formados e preparados para coordenar novos grupos de estudantes surdos, que futuramente se destacaram em várias áreas profissionais e sociais. A educação por meio da língua de sinais proporcionava oportunidades para que pessoas surdas conquistassem os mesmos espaços e objetivos que os ouvintes. Como destacam Perlin e Strobel (2014), “Há evidências de que havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos” (p. 7).

Com base nesses marcos históricos, Quadros, Strobel e Masutti (2014) destacam os avanços na consolidação de políticas linguísticas voltadas para a comunidade surda no Brasil, destacando que os chamados ‘Deaf Gains’ representam conquistas importantes, como o

reconhecimento legal da Libras, o protagonismo surdo e a valorização da diferença como riqueza cultural. Nesse sentido, Pereira (2025) afirma:

A cultura surda se reinventa a todo momento, e a língua de sinais promove os surdos como sujeitos no mundo a partir de sua identidade surda. É nesse ato de performance que acontece a reinvenção cultural do surdo; em sua diferença, ocupa novos espaços e produz outras linguagens, performances que geram um sentimento de liberdade através do uso da sua língua (p. 135).

Para pessoas surdas, foi uma grande vitória, pois antes eram vistas como incapazes e marginalizadas. Com a iniciativa e ação de L'Épée, passaram a apresentar uma nova imagem para a sociedade: a de verdadeiros cidadãos e questionadores, que participavam de discussões com lideranças ouvintes em nível de igualdade, propondo mudanças e intervenções sempre que necessário, especialmente nas áreas profissional e educacional. Esse momento representou uma conquista histórica que marcou positivamente a trajetória acadêmica e a vida da comunidade surda.

Por meio de um convite de Dom Pedro II, chegou ao Brasil o professor surdo Ernest Huet, que instituiu a escola para pessoas surdas no país. Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira escola para surdos do Brasil, no Rio de Janeiro, sob a lei nº 839. O instituto funcionava no modelo de internato e recebia estudantes surdos de todo o Brasil, com a condição de aceitar apenas meninos entre sete e quatorze anos. A instituição voltava-se à educação literária e ao ensino profissionalizante (Albres, 2005).

A autora surda Karin Strobel faz um breve relato, apresentando datas e fatos históricos importantes que marcaram a educação dos surdos, relevantes para a comunidade brasileira em geral. Ela relata que, em dezembro de 1857, apenas três meses após a inauguração do Instituto, o professor Ernest Huet apresentou ao imperador D. Pedro II os frutos de seu trabalho por meio de um grupo de estudantes, deixando o imperador perplexo e muito admirado com tamanho resultado em tão pouco tempo (Strobel, 2016).

Segundo Strobel (2016), em 1861, o professor Ernest Huet deixou o Brasil para lecionar aos surdos no México. Diante disso, assumiu a direção do Imperial Instituto de Surdos-Mudos o Frei do Carmo, que permaneceu pouco tempo no cargo e foi logo substituído por Ernesto do Prado Seix. No ano seguinte, em 1862, o Dr. Manoel Magalhães Couto, sem experiência na educação de surdos, foi contratado como diretor do Instituto. Em 1868, devido à falta de experiência na gestão, o Instituto foi considerado apenas um asilo de surdos. Após uma inspeção do governo, constatou-se a má administração, o diretor foi demitido e o cargo

assumido pelo Dr. Tobias Leite.

Nesse ínterim, conforme Strobel (2016), um ex-estudante do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, Flausino José da Gama, publicou, aos 18 anos, o primeiro dicionário de língua de sinais do Brasil: *Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos* (Gama, 1875). Outro ex-aluno do Instituto, o surdo escultor pernambucano Antônio Pitanga, formado posteriormente pela Escola de Belas Artes, conquistou diversas premiações em 1932, entre elas: a medalha de prata pela escultura *Menino Sorriso*; a medalha de ouro, em primeiro lugar, pela escultura *Ícaro*; e uma viagem à Europa como prêmio pela escultura *Paraguassu*.

A autora também destaca feitos importantes na área religiosa, como o de Vicente de Paulo Penido Burnier, surdo, que foi ordenado padre em Juiz de Fora, MG, no dia 22 de setembro de 1951. Na época, por ser surdo, ele não teria direito ao sacerdócio, pois a Lei do Direito Canônico o proibia. Burnier precisou esperar três anos até obter a liberação papal que revogou essa restrição.

Conforme Strobel (2016), a primeira escola para surdos do Brasil, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, passou a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) a partir de 6 de julho de 1957. Essa escola adotou a língua de sinais francesa, que, inevitavelmente, se fundiu com o sistema linguístico utilizado pelos surdos brasileiros e suas variações regionais, já que o INES recebia alunos de todos os estados do país, resultando na Língua Brasileira de Sinais (Libras). O método educacional priorizava a língua de sinais.

Enquanto a língua de sinais ainda era aprovada como base da metodologia de ensino, os surdos consideravam que viviam uma ‘época de ouro’. Vale ressaltar que esses importantes fatos históricos narrados anteriormente foram muito significativos para a comunidade surda e ocorreram antes da decisão imposta pelo II Congresso de Milão, que instituiu o oralismo em 1880.

3.1 FILOSOFIA EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nos trabalhos de pesquisa direcionados à educação em estudos surdos, é essencial discutir as filosofias educacionais, pois é por meio delas que se promovem a inclusão e as melhorias no sistema educativo para os estudantes surdos. As estratégias metodológicas e ações inadequadas, além de prejudicarem o estudante como cidadão social, muitas vezes acarretam sofrimento.

As filosofias educacionais foram metodologias utilizadas por meio de diversas técnicas com o objetivo de atender aos surdos, permitindo que estes se desenvolvessem em seus contextos cognitivo, linguístico e social. Essas metodologias, apesar de terem como meta o desenvolvimento do estudante surdo, nem sempre alcançavam esse objetivo. Algumas marcas negativas deixadas foram consequências de visões ideológicas extremas que causaram desconforto aos surdos. As filosofias educacionais que marcaram épocas na educação dos surdos foram o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, cada uma com suas análises críticas sobre a melhor forma de atender e aceitar as especificidades desses estudantes.

O II Congresso de Milão foi realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, na cidade de mesmo nome, na Itália. Nesse congresso, participaram da reunião cento e oitenta e duas pessoas, sendo, em sua maioria, ouvintes oralistas originários de vários países, como Alemanha, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália, Rússia e Suécia. O oralismo foi um marco negativo na vida dos surdos, pois ocasionou um século de muito sofrimento, dor e revolta para esses estudantes.

O Congresso de Milão teve como objetivo discutir, analisar e decidir a educação dos surdos em todos seus aspectos. As vantagens e desvantagens da educação dos surdos em escolas nos modelos de internatos, o período essencial para que esses sujeitos concluíssem uma educação básica necessária, quantidade de alunos por sala e, principalmente, qual o método mais indicado para educação dos alunos surdos. Todos esses questionamentos foram feitos sem dar voz para os mais interessados: os próprios sujeitos surdos. Almeida e Silva (2009) relata o que essa decisão ocasionou:

Após o congresso termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, em consequência do novo modelo educacional, via-se impossibilitado de permanecer na função de educador (p. 8).

O oralismo chegou ao Brasil a partir de 1957 e, nessa mesma data, assumiu a direção do INES Ana Rímola de Faria, tendo como assessora a professora Álpia Couto, que juntas proibiram oficialmente a língua de sinais na escola; essa proibição não valia apenas para as salas de aula, mas em qualquer espaço escolar. Os estudantes, mesmo cientes da desaprovação, continuaram sinalizando nos pátios e corredores do Instituto. Essa repressão ocorreu devido às fortes influências do II Congresso de Milão de 1880.

Depois das resoluções do congresso de Milão, a educação dos surdos no Brasil teve um retrocesso, ao proibir o uso de sinais, e consolidar o método oralismo, que foi definido por ouvintes no evento, sem o consentimento de surdos ou membros da comunidade surda. As resoluções definidas em Milão levaram educadores a amarrar

as mãos de surdos, para que não fizessem sinais, e forçassem, em muitos casos sem nenhum resultado positivo, o uso da língua oral, todo esse processo só trouxe traumas e desgastes (Lopes, Abreu, 2017, p. 02).

Na filosofia educacional oralista, a surdez é vista como uma doença. A principal instrução para o estudante surdo era a oralização, e as metodologias utilizadas eram dolorosas e desrespeitosas em relação às suas limitações, evidenciando ainda mais sua deficiência. Acreditava-se que apenas dessa forma ele poderia ser inserido na sociedade e se tornar um profissional bem-sucedido. “O ensino da língua oral para o surdo, como a própria palavra “ensino” já demonstra, não ocorre naturalmente” (Goldfeld, 2002, p. 89).

Em meio a todas essas proibições, Strobel (2016) apresenta no campo das notoriedades, o surdo autor brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães, que em 1961, no Rio de Janeiro, publicou o livro *Até onde vai o Surdo* (Guimarães, 1961), narrando todas as suas experiências de vida por meio de crônicas. Outra publicação relevante no Brasil, porém de autoria de um padre americano, foi o livro *Linguagem das Mãos* contendo 1258 sinais fotografados (Oates, 1990). Em suma, entende-se que esses fatos históricos são mais que relevantes para a vida social e acadêmica dos sujeitos surdos, como causa e consequência de sua resistência, pois

Sabemos que a resistência constrói estratégias de sobrevivência desse povo, principalmente quando outras histórias são narradas e construídas. A poesia surda, o humor surdo, a arte surda são exemplos de construção cultural pertinentes a esse grupo que representam a resistência surda a esta história de certezas e incertezas (Vieira-Machado, 2010, p. 61).

Outras propostas educacionais surgiram devido aos resultados insatisfatórios consequentes do Oralismo. Assim, foi desenvolvida a Comunicação Total (em meados da década de 1960). A Comunicação Total permitia o uso simultâneo da língua oral, da língua sinalizada e de quaisquer outras possibilidades de comunicação. Os professores e estudantes surdos utilizavam vários recursos de comunicação para garantir o processo de escolarização.

[...] a comunicação total implica a utilização simultânea da linguagem oral e gestual. Para outros seria o emprego de diversas formas de comunicação disponíveis, sem a preocupação particular pela sua hierarquização. Desta forma, são utilizados: a fala, a leitura labial, a língua de sinais, o português sinalizado, o alfabeto manual, a audição residual, a leitura e a escrita dentro de diferente circunstâncias e contextos (Silva, 2008, p. 18).

A abordagem Comunicação Total permitiu o uso da língua de sinais como auxílio à fala, que por muitos anos foi proibida pelas normas oralistas, que consistiam em ensinar o estudante surdo a falar e a fazer leitura labial. A filosofia educacional da Comunicação Total considera a surdez uma característica do sujeito, promovendo a aceitação de uma forma de comunicação diferenciada, na qual se pode utilizar qualquer recurso para que a comunicação

se efetive, facilitando assim as relações de convivência e as interações entre surdos e ouvintes.

Uma das grandes diferenças entre a Comunicação total e as outras filosofias é o fato de a Comunicação Total defender a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com pessoas surdas. A Comunicação Total, como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas) (Goldfeld, 2002, p.40).

Um fato destacado por Strobel (2016) nesse período da Comunicação Total como método educacional, foi a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), em 1977, composta somente por pessoas ouvintes, mas todas envolvidas com as causas e os desafios da surdez. Nesse mesmo ano, o livro de poemas *Ânsia de Amar* (Guimarães, 1961), do mesmo Jorge Sérgio L. Guimarães, foi lançado após a sua morte.

Não obstante, discorre ainda a autora que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade que busca a defesa de políticas linguísticas voltadas para a cultura, educação, saúde, assistência social e emprego visando ao bem estar por meio da defesa dos direitos da comunidade surda brasileira. A FENEIS foi fundada no Rio de Janeiro em 1987, conquistando sua sede própria no dia 08 de janeiro de 1993 na mesma cidade, sendo a mesma a reestruturação da antiga Feneida. Logo após (1994), a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) também seria inaugurada em São Paulo.

Essa nova prática, a filosofia educacional da Comunicação Total, ao consentir o uso da língua sinalizada, fomentou novas discussões sobre a língua de sinais e sua funcionalidade para o aprendizado. Assim, surgiram vários estudos e pesquisas que, somados ao insucesso da Comunicação Total, incentivaram uma nova abordagem: o bilinguismo (Lacerda; Santos; Rocha, 2023).

Após o fracasso da Comunicação Total e a partir das pesquisas da Professora linguista, Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais e da Professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos, passou a ser difundido o bilinguismo, incentivando o surdo a ser fluente na língua de sinais para aprender o português escrito, cabendo ao profissional ser fluente em ambas as línguas. O bilinguismo iniciou no Brasil de forma tímida na década de 80, tornando mais visível nos anos 1990, porém fortaleceu-se a partir de 2002, após o reconhecimento e aprovação da Lei de Libras.

O bilinguismo, como filosofia educacional, reconhece a surdez como uma condição linguística e cultural que não compromete o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo. Este modelo educacional valoriza a língua de sinais como primeira língua natural do surdo e o

português escrito como segunda língua, buscando garantir o acesso pleno ao conhecimento e à participação social. A proposta bilíngue visa promover a inclusão real do estudante surdo, respeitando sua identidade linguística e cultural, além de proporcionar meios para sua autonomia comunicativa e acadêmica.

Para Quadros *et al.* (2018), ao adotar uma abordagem bilíngue, as escolas podem criar um ambiente inclusivo e acessível, onde os estudantes surdos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades linguísticas e acadêmicas em um espaço que respeita e valoriza sua identidade linguística e cultural.

Essa abordagem tem se consolidado como essencial para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças surdas, uma vez que a exposição precoce e contínua à língua de sinais possibilita a construção de uma base sólida para o aprendizado e a interação social. Segundo Quadros e Karnopp (2016), “O bilinguismo é fundamental para o pleno desenvolvimento do surdo, visto que a língua de sinais fornece a base linguística e cognitiva necessária para o acesso à aprendizagem e à construção da identidade cultural” (p. 45). Além disso, esse modelo educacional promove a convivência de duas culturas, a surda e a ouvinte, possibilitando a participação ativa do estudante surdo em ambos os contextos sociais e contribuindo para sua formação integral e cidadania.

Nesse sentido, Pereira (2020, p. 150) afirma que “[...] a educação do sujeito surdo deve se dar a partir do bilinguismo, ou seja, a LSB como L1 do sujeito surdo, e, a LP escrita, como L2. O bilinguismo, nesse caso, consiste em trabalhar com duas línguas no espaço escolar: a LSB e a LP, na modalidade escrita”.

Conforme os autores Quadros *et al.* (2018), a educação bilíngue, ao contemplar a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos, favorece não apenas o desenvolvimento do bilinguismo, mas também o fortalecimento do multiculturalismo. Ao valorizar essas diferenças, essa proposta educacional contribui significativamente para a inclusão social e para a equidade no acesso às oportunidades, possibilitando que os educandos surdos participem ativamente da sociedade e atuem em diferentes áreas de forma plena.

Conforme exposto, ao longo da história da educação dos surdos, emergiram três abordagens principais com objetivo de educar o estudante com surdez que foram: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Os modelos de ensino apresentados tinham seus próprios defensores, que eram os profissionais da educação que acreditavam que era o mais eficiente e por meio dele o estudante teria êxito no processo acadêmico. O Quadro 2 apresenta a

caracterização desses modelos com suas propostas educacionais e respectivas implicações.

Quadro 2 - Caracterização dos Modelos Educacionais

	Oralismo – 1880 Chegou ao Brasil em 1957	Comunicação Total -1960 Chegou ao Brasil em 1980	Bilinguismo - 1970 Chegou ao Brasil em 1990
Objetivos	Nesse modelo educacional o foco era a cura da surdez, sendo todo o trabalho e estratégias voltadas para que o surdo desenvolvesse a fala e que a leitura labial fosse tão perfeita que poderia até dizer que o surdo estava escutando, assim tornando o estudante surdo parecido com os alunos ouvintes.	Nessa abordagem o foco principal era a valorização da comunicação dos estudantes, não importando qual modalidade, os discentes surdos tinham liberdade para escolher o tipo de comunicação de sua preferência, assim reverter o fracasso escolar ocasionado pelo oralismo.	- A formação e a efetiva educação dos surdos.
Profissionais Envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Fonoaudiólogos; - Professores ouvintes regentes; - Professores ouvintes especialistas / oralistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profissionais surdos e ouvintes com conhecimento e dispostos a utilização de todos os recursos que possam resultar em uma comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor Regente ouvinte; - Professor Bilíngue ouvinte ou surdo; - Professor de Língua de Sinais (surdo); - Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (ouvinte).
Vantagens	Os surdos que são oralizados são mais independentes pois na maioria das vezes conseguem se comunicar sem dependerem do intérprete de língua de sinais.	<ul style="list-style-type: none"> - Liberou a real comunicação dos surdos por meio da primeira língua (L1). - Incentivou o contato e a busca do aprendizado da língua de sinais. - Despertou interesse pela educação de surdos. - Proporcionou novas estratégias e propostas pedagógicas; - Estimulou pesquisas em estudos surdos com base na língua de sinais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento a identidade e a cultura surda; - Respeito à singularidade e às especificidades do estudante surdo com direito a igualdade de condições e oportunidades. - Defende que a língua de sinais é a língua materna, primeira língua (L1) do surdo, logo, é imprescindível para a formação acadêmica e a construção da identidade do discente surdo; - Direito à educação por meio da utilização da língua de sinais como língua de interação e instrução; - Possibilidade de participação em debates acadêmicos, culturais, de

			<p>cidadania entre outros, pelo reconhecimento e direito a utilização da língua de sinais;</p> <p>- Reconhecimento da língua de sinais como modalidade linguística em todos os aspectos: léxicos, semânticos e sintáticos;</p> <p>- Número expressivo de adultos retornando às escolas.</p>
Limitações	<p>- Proibição do uso da língua de sinais, sua primeira e principal língua de comunicação, por meio de castigo corporal.</p> <p>- A proibição da comunicação de forma natural forçou a segregação desse grupo minoritário.</p> <p>- Pouca abordagem e ensino dos conteúdos escolares, resultando em fracasso escolar e frustração em grande escala.</p> <p>- A sala de aula se transformou em um ambiente clínico e não educacional, pois era o espaço para habilitação e reabilitação para o treinamento e aquisição da fala e da leitura labial.</p>	<p>- Não alcançou o objetivo, pois o método não foi suficiente para apresentar o sucesso escolar esperado.</p> <p>- Não houve um desenvolvimento linguístico; apesar da liberação do uso dos sinais, a comunicação era precária, poucos estudantes alcançaram êxito na produção da linguagem.</p> <p>- Dificuldades relevantes para expressar ideias e sentimentos.</p> <p>- Continuam as dificuldades em relação a escrita.</p> <p>- Os níveis acadêmicos correspondente com a faixa etária. A grande maioria não conseguiu atingir o nível esperado.</p> <p>- Houve uma desvalorização das aprendizagens e aquisições linguísticas, ou seja, as necessidades sociolinguísticas e culturais dos surdos.</p>	<p>- A maioria não apresenta competência na língua escrita;</p> <p>- Quando a criança não é exposta a língua de sinais desde o nascimento, a aquisição do currículo escolar necessita de um período maior que os estudantes ouvintes.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Hoje, as três filosofias, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, têm sido trabalhadas paralelamente em todo o país, embora as duas primeiras não sejam mais oficiais, pois a orientação é o bilinguismo. A filosofia do bilinguismo apresenta novas oportunidades para os estudantes surdos, pelo fato de priorizar como língua de interação e instrução a língua

de sinais, pois, dessa forma, este será oportunizado ao acesso à informação e ao aprendizado, respeitando sua diferença linguística.

No período em que o bilinguismo se efetiva como abordagem educacional no Brasil. Outra conquista destacada por Strobel (2016) foi o início da exibição de legenda na televisão, o *closed caption*, o que aconteceu pela primeira vez no Brasil por meio da emissora Rede Globo de Televisão, no seu Jornal Nacional, no mês de setembro em 1997. Além disso, a primeira revista lançada pela Feneis foi publicada em 1999, prestigiando o artista surdo Silas Queirós, ilustrando a respectiva capa com seus desenhos. E no ano de 2002, a parceria entre o Mec e a Feneis resultou na formação de Agentes Multiplicadores de Libras em Contexto.

A primeira graduação com licenciatura plena em Letras/Libras teve início no Rio de Janeiro no ano de 2006, apoiado pela Universidade Federal (Strobel, 2016). Dois anos depois, em 2008, foram iniciados, em alguns estados brasileiros, os cursos de graduação com licenciatura plena em Letras/Libras, contemplando apenas estudantes surdos, e o de bacharelado em Letras/Libras, disponibilizado para discentes ouvintes. O curso fora oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com nove polos, sendo a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) um deles e, no qual, a autora desta pesquisa realizou seu bacharelado.

Por meio dessa trajetória constata-se as derrotas e vitórias observadas e vivenciadas pela comunidade surda. É importante lembrar que é por meio do conhecimento dos fatos relativos à determinada luta que um grupo social se instrumentaliza em busca de um futuro mais digno e promissor.

Estamos, pois, num momento muito sério em termos de decisões e de ações; o avanço das ideias e dos ideais precisa concretizar-se no cotidiano das escolas sem desmontes, sem medidas apressadas e sem a perpetuação do estatuído que não deu certo (Carvalho, 2000, p. 50).

Para uma compreensão a respeito do desenvolvimento cognitivo e comprometimento linguístico dos sujeitos surdos, é necessário conhecer a história que envolve todo o processo que surgiu ao longo dos tempos voltados para a educação dos discentes com surdez, como os métodos educacionais criados e estabelecidos, assim como as filosofias abordadas, tudo idealizado para proporcionar ao estudante surdo o sucesso acadêmico. É por meio de documentos e materiais que se pode fazer uma análise crítica das ações e métodos de ensino utilizados e suas consequências, os avanços e retrocessos, trazendo-os para os dias atuais para uma reflexão sobre as práticas vigentes.

Uma reflexão sobre o processo educacional que envolveu e envolve a educação dos surdos com as práticas atuais é de extrema relevância, tendo em vista que ainda hoje, com todos os avanços que já ocorreram, os estudantes com surdez apresentam dificuldades de aprendizagem; um triste fato incontestável. Essa retrospectiva sobre as principais abordagens de ensino voltadas para educação dos surdos com uma avaliação das estratégias e métodos ministrados hoje, pode despertar interesse sobre o tema, incentivar debates e novas pesquisas, com o objetivo de promover o sucesso escolar dos discentes surdos. Visando essa compreensão crítica do processo histórico que culminou nos modelos educacionais vigentes, será abordado a seguir a concepção biomédica da surdez e como ela subsidiou a perspectiva oralista.

3.2 SURDEZ NAS CONCEPÇÕES CLÍNICO-TERAPÊUTICA E SOCIOANTROPOLÓGICA

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) definiu a surdez como a diminuição da capacidade de ouvir, podendo variar entre leve, moderada, severa e profunda. Todos esses níveis foram considerados dentro dos parâmetros de normalidade auditiva. Com base em dados estatísticos, a OMS apontou que, no mínimo, 800 milhões de pessoas no mundo vivenciaram e provavelmente vivenciam algum grau de perda auditiva.

A palavra surdez, conceituada na ótica patológica, refere-se à perda de audição de diferentes tipos e níveis, podendo ser parcial ou total, e nem sempre é definitiva, visto que em alguns casos pode ocorrer temporariamente. Conforme esclarece Pontin (2014),

[...] no campo clínico, a surdez é significada pela falta de audição, sendo essa vista como uma deficiência que pode ser remediada e/ou curada através de terapias que têm como objetivo ensinar o surdo a falar e fazer leitura labial, terapias essas que podem ser potencializadas com o uso de artefatos como aparelhos auriculares ou implantes cocleares (p.24).

É importante destacar que, embora o autor mencione a ideia de cura, este trabalho compreende que não há cura, uma vez que a surdez não configura uma doença. Ainda que determinada abordagem a reconheça como deficiência, há consenso de que deficiência não é sinônimo de patologia. Trata-se de uma condição constitutiva da pessoa, o que implica que não é reversível nem passível de eliminação por tratamentos. Essa leitura contrasta com outra abordagem importante, que compreende a surdez não como um problema clínico, mas como expressão da diversidade humana em contextos sociais e culturais (Skliar, 2013).

Dentro dessa concepção historicamente dominante, em 1872, o físico Alexander

Graham Bell, conhecido por inventar o telefone, fundou uma escola em Boston, nos Estados Unidos, voltada à formação de professores de surdos. A proposta era promover a perspectiva oralista como metodologia predominante na educação de pessoas surdas. No ano seguinte, Bell patenteou o telefone e, em sua homenagem, foi criada a unidade de medição chamada *bell*, utilizada inicialmente para avaliar perdas em linhas telefônicas. A versão mais conhecida e aplicada atualmente é o decibel (dB), unidade relativa à intensidade de um sinal em relação a uma referência.

Já em 1970, Davis e Silverman propuseram uma classificação da perda auditiva em graus, com base na média das frequências detectadas. Para constatar se há algum grau de perda auditiva, é necessária a realização de uma avaliação audiológica, conduzida com instrumentos específicos, que medem de forma quantitativa os limiares auditivos. Com o objetivo de tornar esses resultados mais precisos, foi elaborada uma tabela de referência baseada em decibéis (dB), com valores que iniciam em 0 dB e podem ultrapassar 80 dB.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), por sua vez, atualizou essa classificação, apresentando parâmetros que diferem dos propostos por Davis e Silverman (1970). Essa atualização está organizada no Quadro a seguir:

Quadro 3 - Classificação da Surdez

Grau de Perda auditiva	Média de Frequência Decibel	Desempenho
Normal	0 a 25 dB	Ouve todos os sons normalmente; capaz de ouvir cochichos.
Leve	26 a 40 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume normal a um metro de distância.
Moderada	41 a 60 dB	Capaz de ouvir e repetir palavras em volume elevado a um metro de distância.
Severa	61 a 80 dB	Capaz de ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha.
Profunda	Acima de 81 dB	Incapaz de ouvir e entender, mesmo em voz gritada na melhor orelha.

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), cerca de 5% da população brasileira, o equivalente a aproximadamente 10 milhões de pessoas, apresenta algum grau de deficiência auditiva. Dentre esse total, cerca de 2,7 milhões foram diagnosticadas com surdez profunda, o que significa que não são capazes de ouvir ou compreender sons, mesmo em volumes elevados.

A concepção de surdez presente na área clínico-terapêutica compreende a pessoa com surdez como deficiente, considerando que qualquer falha em relação ao que se define como normalidade passa a ser classificada como deficiência. Essa forma de enquadramento contribui para a construção de uma imagem inferiorizada da pessoa surda, posicionando-a em um lugar de menos valia em comparação com quem ouve. Como afirma Skliar (2013, p. 10), “[...] a surdez passa a ser entendida como privação sensorial, como um mundo e uma vida marcados por uma ausência”.

Conforme esclarece Soares (1999), na concepção clínico-terapêutica da surdez, o que se evidencia é uma ausência física, compreendida como uma falha que necessita ser corrigida. A partir dessa lógica, inicia-se um processo de normalização por meio de terapias fonoaudiológicas, cirurgias de implante coclear, aparelhos de amplificação sonora ou outros dispositivos eletrônicos. Tais procedimentos têm como objetivo adequar a pessoa surda ao padrão estabelecido como ideal, que é a identidade ouvinte. Como resume Vieira-Machado (2010, p. 40), “a figura do surdo inferior linguisticamente e a ascensão do oralismo como forma sistematizada de normalização desse surdo na promessa da criação de um ser humano completo por causa da fala”.

Essa lógica reforça a ideia de que a surdez se limita a uma deficiência auditiva, apagando outras formas de percepção e expressão. No entanto, ao ampliar a discussão, abrem-se diferentes representações da surdez que se conectam à construção visual da experiência surda e à identidade. Nesse sentido, o debate assume uma dimensão especificamente política. Como descreve Skliar (2013, p.11), “a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Dito isso, quem, de fato, é a pessoa surda? Trata-se de alguém que vive em uma comunidade que se comunica com fluência entre seus pares linguísticos. Essa realidade é bem diferente da imagem construída pela sociedade ouvinte. As pessoas surdas apresentam formas distintas de agir, pois seus valores, identidade e cultura contrastam com os das pessoas com quem convivem em contextos majoritariamente ouvintes.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2016, p. 24).

A comunidade surda, por sua vez, não considera a surdez uma deficiência, mas sim uma

identidade. As pessoas que fazem parte desse grupo, independentemente do grau de perda auditiva, se identificam como surdas. Essa identificação é tão significativa que muitos reivindicam que se use apenas o termo ‘surdo’², recusando expressões como ‘deficiente auditivo’, por associarem o termo ‘deficiente’ à doença ou ao déficit. Segundo defendem, essa associação diz respeito apenas à perspectiva clínica. O uso dos termos, portanto, revela muito sobre a forma como essas pessoas percebem e afirmam seu pertencimento. Como explica Gesser (2009):

[...] a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Esta marca sugere autorrepresentações políticas e objetivos não familiarizados para o grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade (p.282).

Algo que frequentemente causa impacto em pessoas ouvintes³ é quando nasce uma criança surda em uma família de surdos, e esse nascimento é celebrado com alegria. Os pais apresentam a criança destacando sua surdez com orgulho, o que provoca espanto entre ouvintes, que em sua maioria associam a surdez à dor, tristeza e preocupação, sentimentos comuns entre as famílias ouvintes ao receber esse diagnóstico. Compreender a vivência da comunidade surda contribui para desfazer percepções equivocadas, muitas vezes influenciadas por estereótipos e ideias construídas ao longo do tempo por visões centradas na normalização (Skliar, 1997).

A força da identidade e da cultura surda é tamanha que, em muitas situações, atitudes naturais entre surdos são mal interpretadas por ouvintes, por destoarem das normas sociais convencionais em ambientes majoritariamente ouvintes. Comportamentos que, na cultura ouvinte, podem ser entendidos como inadequados ou indelicados, são, para os surdos, expressões legítimas de sua vivência cultural.

Ouvintes que convivem com a comunidade surda e transitam entre as duas culturas costumam compreender essas diferenças, não se sentem ofendidos e, muitas vezes, reproduzem essas estratégias comunicativas por respeito e pertencimento à cultura surda. “A cultura surda exprime valores e crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das

²Surdos são pessoas que experienciam o mundo visualmente independente de sons. [...] Os surdos, enquanto grupo que tem uma experiência essencialmente visual e adquire uma língua visual-espacial, identificam-se como ‘surdos’ (Skliar; Quadros, 2000, p. 45).

³Ouvintes são identificados como aqueles que têm uma experiência essencialmente oral-auditiva, embora possam ter outros tipos de experiências visuais (Skliar; Quadros, 2000, p. 45).

associações de surdos” (Strobel, 2016, p. 26).

No entanto, é importante considerar que esse tipo de tratamento é apropriado apenas no contexto da comunidade surda, pois, caso adotado entre pessoas ouvintes, pode ser interpretado como desrespeitoso. “O essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos” (Strobel, 2016, p. 25).

Diante do que foi exposto, percebe-se que a forma de conceituar a surdez e de olhar para a pessoa surda está inserida em um contexto em que os discursos se organizam a partir de modelos conceituais que ocupam posições opostas: o modelo clínico e o modelo socioantropológico. Embora se observe um avanço no discurso sobre a surdez, alinhado ao reconhecimento do multiculturalismo e ao respeito à diversidade, destaca-se a relevância de uma reflexão crítica sobre as propostas educacionais atualmente direcionadas às pessoas surdas.

A história registra, como citado anteriormente, a atuação do abade L’Épée como um marco na valorização da pessoa surda, reconhecida como pessoa capaz. Essa figura tornou-se importante para a comunidade surda por ter influenciado positivamente a educação de pessoas surdas em diversos países. No entanto, alguns teóricos destacam que o fortalecimento da identidade coletiva das pessoas surdas se intensifica especialmente diante dos embates com o oralismo. “A ‘nação surda’ não nasce do abade L’Épée em si, mas quando sua herança passa a ser ameaçada pelos confrontos entre as posições de oralismo e gestualistas” (Mottez, 1992, p. 07).

As escolas precisam conhecer e valorizar o universo cultural das comunidades a que pertencem seus estudantes, reconhecendo as diversas influências que atuam nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é fundamental considerar, conforme destaca Vygotsky (1991), que a apropriação da aprendizagem depende da interação entre a pessoa e o meio. Essa imersão cultural é um fator que impulsiona o desenvolvimento humano. Assim, compreende-se a importância da mediação entre a cultura e o contexto social para favorecer experiências escolares mais significativas.

Essa concepção identitária não se limita a um discurso; ela se concretiza nas vivências da comunidade. A proposta socioantropológica do povo surdo vai além da diferença linguística, a surdez é uma identidade própria, uma diferença cultural e histórica que, ao longo

dos anos, vem sendo fortalecida. Para a pessoa surda fluente em Língua de Sinais e integrante dessa comunidade, nos diversos espaços de encontro e socialização, o déficit auditivo não é algo significativo, pois as interações acontecem de forma natural, sem que se perceba uma perda. Como afirma Moura (2000):

Nestes locais ele pode esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar (p.71).

O interesse em divulgar a cultura surda parte dos próprios surdos, que fazem questão de compartilhar suas experiências com os ouvintes. Uma das características que eles ressaltam é a forma como são tratados, pois solicitam que se refiram a eles como ‘Surdo’. Para quem não faz parte dessa comunidade ou desconhece essa especificidade, esse termo pode parecer pejorativo ou discriminatório. Por isso, é fundamental desmistificar esses equívocos quando se fala sobre surdez. A título de esclarecimento, Vieira-Machado (2016, p. 71) afirma que:

Pensar as questões surdas em uma ordem em que não se concebe discutir questões universalistas pode trazer alguns incômodos para os discursos colocados, já que a fixação da identidade é uma atitude recorrente. A fixação dessa identidade, de uma ‘identidade surda’, muitas vezes se dá devido a saberes e práticas constituídas em discursos específicos (Vieira-Machado, 2016, p. 71).

Buscando seu caráter histórico-social, a comunidade surda reconhece e aceita a variação entre os termos ‘comunidade surda’ e ‘povo surdo’, desde que sejam usados de forma adequada. A escritora surda Karin Strobel (2016) esclarece a diferença entre essas expressões:

[...] entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização. [...] Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (Strobel, 2016, p. 31).

A aceitação e a divulgação da cultura surda contribuem para a construção da identidade do povo surdo. Essas pessoas possuem uma história própria, com diferenças marcantes em relação aos ouvintes, além de pensamentos e experiências que definem a cultura surda. A essência dessa cultura está na língua de sinais, uma comunicação gestual na modalidade visual-espacial, que compartilha com os ouvintes o mesmo espaço físico, político e geográfico, abrangendo também aspectos como vestuário, alimentação e outros costumes do

cotidiano. Seguindo o conceito de cultura apresentado por Eagleton (2011),

A cultura é o conhecimento implícito do mundo pelo qual as pessoas negociam maneiras apropriadas de agir em contextos específicos. Isso não significa entender a cultura como instância superior às demais instâncias sociais, por exemplo, a política, a economia, a educação etc. significa entendê-la atravessando tudo o que é social (p. 55).

Quando a cultura surda não é reconhecida pela sociedade majoritária, ela acaba sendo desprezada, o que representa uma forma de agressão ao povo surdo. Essa rejeição pode acarretar consequências graves, como a falta de respeito pela identidade surda e a desvalorização das diferenças que a compõem. Trata-se de uma tentativa da sociedade de fazer com que esse grupo se acomode às normas e valores hegemônicos de uma população que se percebe como homogênea. Strobel (2016) destaca que:

Há uma grande dificuldade da sociedade em entender a existência da cultura surda, porque a maioria das pessoas baseia-se num “universalismo”. A representação social julga a cultura dos surdos pela deles e tem a pretensão de achar que só aquilo que as pessoas ouvintes fazem é que está correto (p. 79).

Observa-se que os valores dominantes de uma sociedade são frequentemente impostos às minorias, sem o devido reconhecimento e respeito às diferenças. Há uma tendência sistemática de forçar a existência de um único grupo homogêneo, com a crença de que os valores majoritários são os únicos capazes de garantir a felicidade e o bem-estar. Skliar (1999) destaca que “só através do reconhecimento dessas diferenças há chance de se promover uma igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes, ou seja, pelo confronto com a realidade relativa ao surdo” (p. 29).

Embora não seja o único elemento, a singularidade linguística constitui uma dimensão fundamental da cultura surda. Por isso, no capítulo seguinte, serão discutidos aspectos específicos da educação de estudantes surdos, com foco na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Este capítulo tem como objetivo discutir as especificidades da educação de surdos no contexto da educação inclusiva bilíngue, com ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Inicialmente, aborda-se a trajetória de transição entre o uso de sinais espontâneos, construídos em diferentes contextos socioculturais e históricos, e a consolidação da Libras como um sistema linguístico legítimo e estruturado, evidenciando sua resistência frente às imposições do oralismo e sua preservação por meio da transmissão entre gerações da comunidade surda.

Na sequência, o capítulo discute o AEE como espaço de suporte pedagógico, destacando a contribuição dos diferentes profissionais envolvidos e a importância da articulação entre os diversos contextos escolares e sociais que permeiam a vivência dos estudantes surdos. Ao longo do texto, busca-se refletir sobre práticas educacionais que reconheçam as singularidades linguísticas e culturais desses educandos, promovendo sua efetiva inclusão e aprendizagem nas escolas da rede regular de ensino.

4.1 DA UTILIZAÇÃO DE SINAIS À LÍNGUA DE SINAIS

A interação e a comunicação fazem parte da experiência humana. Diante disso, surge a necessidade de ser compreendido. A criação de sistemas de sinais aparece em diferentes momentos da história, em contextos específicos nos quais a fala não podia ser utilizada. Como destaca Vygotsky (2000), “A linguagem é associada à fala, então, inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre com a finalidade da comunicação”.

Na Pré-história, pessoas viviam em grupos, socializavam e, possivelmente, recorriam a gestos, pantomimas e mímicas para se comunicar. O essencial era transmitir a mensagem. Por meio dessas práticas, acontecia a interação e a comunicação se estabelecia. Vygotsky (1991) identifica duas funções fundamentais na linguagem: a interação, entendida como intercâmbio social, e a comunicação, elemento essencial na criação de diversos sistemas linguísticos ao longo do tempo.

Com o tempo, a comunicação exclusivamente gestual tornou-se limitada, especialmente diante de novas atividades que exigiam o uso constante das mãos. Nessa mudança de contexto, a oralidade passou a se apresentar como alternativa mais eficaz. Vygotsky (1987)

observa que, à medida que os povos pré-históricos começaram a utilizar ferramentas, suas mãos ficaram ocupadas e, por isso, surgiu a necessidade de uma nova forma de comunicação: a linguagem oral, por meio da palavra.

Ainda assim, uma modalidade não exclui a outra. Em diferentes momentos da história, a comunicação por sinais continuou sendo essencial. Por volta de 1885, no planalto norte-americano, algumas tribos indígenas que falavam línguas diferentes passaram a utilizar um sistema de sinais como meio comum de negociação e cooperação. Como destaca Reily (2004),

Uma língua de sinais também se desenvolveu entre indígenas do planalto americano. Nesse caso, tribos distintas, [...] que não falavam a mesma língua, encontravam-se periodicamente e precisavam de sinalizado bastante eficiente, com o qual conseguiam realizar alianças e comércio uma forma convencional de comunicação. Desenvolveram, ao longo do tempo, um sistema (p. 114).

Ainda sobre a relevância dos códigos gestuais, há registros de contextos específicos em que o silêncio era uma exigência. Um desses locais foi o mosteiro, no qual a comunicação verbal foi, em determinados momentos, proibida. Monges que se comprometiam com o voto de silêncio desenvolveram formas de comunicação sem o uso da voz. Isso já ocorria no período medieval, quando a expressão manual era utilizada por homens que acreditavam que o controle da fala poderia representar um caminho de purificação.

Conforme Reily (2007) nos mosteiros medievais, a língua de sinais era utilizada para driblar o voto do silêncio, imposto por regras monásticas como a de São Bento (p. 345). Ainda segundo a autora,

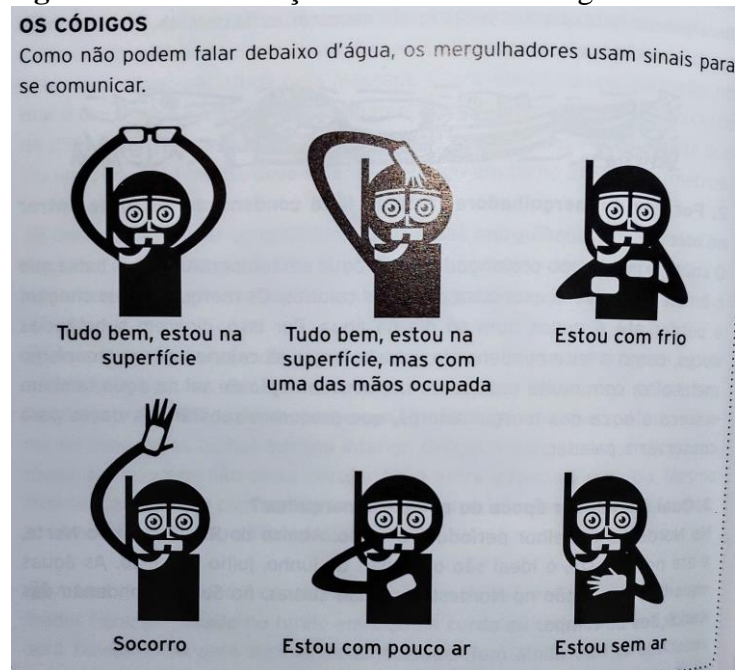
Alguns mosteiros instituíram o voto do silêncio como prática cotidiana. O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja oriental) no século IV d.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa, como se vê no texto da regra (p.312).

Em outro contexto, também é possível observar o uso estruturado da comunicação gestual. Mergulhadores, por exemplo, precisam utilizar sinais para se comunicar, já que, no fundo do mar, a fala é impossível. Para isso, participam de cursos e treinamentos nos quais aprendem códigos manuais fundamentais para manter a segurança durante as atividades subaquáticas.

Cabe destacar que os exemplos a seguir, como o uso de códigos manuais por mergulhadores e árbitros esportivos, não têm a intenção de reduzir a Libras a uma linguagem

gestual simples ou meramente funcional, ao contrário, são utilizados como recurso didático-visual para ilustrar que, em diversas situações sociais, a comunicação por sinais é necessária e eficiente. No entanto, diferentemente desses códigos contextuais e restritos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui como uma língua plena, com estrutura gramatical própria, reconhecida legalmente e desenvolvida historicamente pela comunidade surda como forma legítima de expressão, identidade e cultura. Assim, a presença dessas figuras no texto visa apenas exemplificar que os modos de sinalização têm origem em necessidades comunicacionais humanas, sem jamais equipará-los ao estatuto linguístico da Libras.

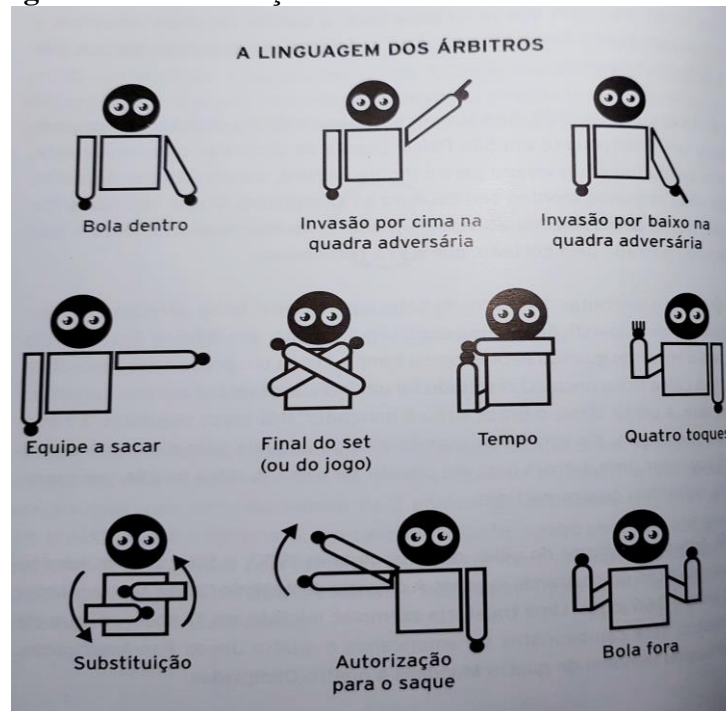
Figura 1 - Comunicação sinalizada dos mergulhadores



Fonte: O guia dos curiosos (Duarte, 2006, p. 392).

A linguagem sinalizada também é fundamental em diversas modalidades esportivas. Todos os participantes precisam conhecer e dominar essa forma de comunicação manual. Durante os jogos, o árbitro se comunica com os jogadores por meio de sinais que indicam as ações e decisões que devem ser seguidas segundo as regras da partida. A Figura 2 a seguir apresenta alguns dos sinais utilizados pelo árbitro no voleibol.

Figura 2 - Comunicação sinalizada dos árbitros do voleibol



Fonte: O guia dos curiosos (Duarte, 2006, p. 288).

Percebe-se que, diante das diferentes demandas que surgem, os grupos sociais desenvolvem sistemas próprios de comunicação. Entre todas as formas de compreender e ser compreendido, a língua falada ganha destaque, especialmente por sua ampla disseminação. Uma das características das línguas, sejam elas orais ou sinalizadas, é que costumam ser classificadas em dois grandes grupos: culta e informal, oficial e vulgar, popular ou de prestígio, entre outras denominações. Essa divisão revela que há formas de uso da língua que, por serem escolhidas pelo próprio povo, nem sempre seguem normas gramaticais e não são, por isso, ensinadas nas escolas. Já em contextos considerados formais, o uso da chamada língua culta é o mais valorizado.

No Brasil, a língua oficial, o português, seja na modalidade falada ou escrita, é adquirida por meio da audição, pois ouvir possibilita o aprendizado da língua. No entanto, para aquelas que não compartilham desse sentido, essa via de aquisição não é possível. Assim, a necessidade de comunicação impulsiona o surgimento de uma linguagem diferenciada, construída por meio da sinalização.

Se um grupo de pessoas é impossibilitado de usar a comunicação oral para codificar palavras e compreender a mensagem falada, devido à falta da audição, elas buscam, naturalmente, outra forma de entender e ser entendidas. No caso dos surdos, a comunicação se dá por meio das mãos, sinalizando, e da visão, que recebe a informação.

São poucos os registros históricos sobre a origem da comunicação por sinais. Conforme destaca Quadros (2006), a maior parte dos relatos aponta que a comunicação sinalizada se desenvolveu dentro de instituições escolares, que na época funcionavam como internatos. Esses locais favoreciam esse tipo de comunicação ao reunir pessoas com a mesma identidade linguística. Um dos primeiros exemplos históricos relacionados ao tema é o Mosteiro de Onã, na província de Burgos, na Espanha, onde Pedro Ponce de León iniciou a instrução dos filhos surdos da nobreza e, posteriormente, passou a atender surdos de outras classes sociais, que também vivenciaram essa experiência de encontro e aprendizagem.

É fato que, em qualquer local onde pessoas com a mesma língua se encontrem, a comunicação pode se estabelecer. Quando um grupo de surdos compartilha o mesmo espaço ou tem algum tipo de convívio, há um reconhecimento mútuo que se dá pela forma e pela necessidade linguística. A comunicação é uma condição essencial ao ser humano; assim, a comunidade surda desenvolve uma maneira própria de se comunicar. Devido à ausência da audição e, conseqüentemente, da fala oral, essa comunicação ocorre por meio manual e visual.

Alguns relatos apresentam a existência de grupos de surdos que criaram sinais próprios, usados exclusivamente entre eles, como resposta à exclusão social. Outros, em contato apenas com familiares, desenvolveram sinais caseiros. Apenas aqueles que pertenciam a famílias nobres tinham acesso à educação e, com isso, à oportunidade de encontrar seu par linguístico durante as aulas, possibilitando o uso sistemático da comunicação por sinais.

Ainda assim, algumas línguas de sinais se propagaram apesar da interdição de sua prática, dentro mesmo das escolas que atuavam como modelo de internatos, locais onde os surdos viviam e se viam como maioria. Nesses locais era inevitável a comunicação sinalizada, mas em alguns aspectos eram podados de sua própria língua. Assim, os surdos driblavam a vigilância e usavam a língua de sinais de forma oculta em situações em que a considerassem como mais seguras. Strobel (2016) descreve:

Nos dormitórios, distantes do controle estruturado da sala de aula, as crianças surdas são introduzidas à vida social das pessoas Surdas. No ambiente informal do dormitório aprendem não somente a língua de sinais, mas o conteúdo da cultura. Desse modo, as escolas tornam-se centros de atividades das comunidades que as cercam, preservando à próxima geração a cultura das gerações anteriores (p. 25).

Mesmo diante de proibições e da repressão em favor do oralismo, a língua de sinais resistiu. Foi transmitida de geração em geração pela própria comunidade surda, como forma de resistência cultural. Conforme esclarecem Almeida e Silva (2009), a comunidade surda só

passou a ser reconhecida como grupo cultural após os estudos de Stokoe⁴, que demonstraram que a língua de sinais possui uma gramática própria e permite a comunicação plena. Essa descoberta provocou uma mudança significativa na história dos surdos e incentivou novas pesquisas voltadas à língua e à cultura dessa comunidade.

Tais pesquisas começaram no Brasil, especialmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, na década de 1980. Um marco histórico importante para a origem da língua de sinais no país foi a fundação do internato Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira escola para surdos brasileira, criada em 1857 pelo professor surdo francês Ernest Huet, convidado à época por Dom Pedro II. Esse evento foi fundamental para a propagação da língua de sinais em muitos estados brasileiros. No Imperial Instituto de Surdos-Mudos, os alunos aprendiam a língua de sinais e, durante as férias ou em outras ocasiões, retornavam às suas regiões de origem, disseminando a língua que havia sido priorizada no instituto.

Conforme relatam Souza e Segala (2009), “O Sr. Francisco, cidadão catarinense, foi um aluno desta instituição e, após retornar ao seu estado de origem, tornou-se educador de alunos surdos e responsável pela difusão da língua sinalizada usada nesse instituto” (p. 32). Albres (2005), por sua vez, menciona os irmãos Aquino e outros jovens da região do Mato Grosso que, da mesma forma, estudaram no instituto e tiveram a missão de difundir a língua de sinais em seu próprio estado.

É nesse espaço dialógico que os surdos compartilhavam os sinais aprendidos no INES e os sinais caseiros produzidos no interior da casa de cada um deles com o objetivo de comunicação entre os pais e irmãos. A Língua, nesse período, era usada principalmente para a comunicação cotidiana, com função de discutir as questões de trabalho, relacionamentos e lazer (Albres, 2005, p.9).

Do mesmo modo que ocorria no estado do Mato Grosso, onde os moradores voltavam de férias para suas cidades divulgando a língua de sinais aprendida no INES, os demais alunos faziam o mesmo em seus respectivos estados. Observa-se que a língua de sinais era considerada uma língua inferior, pobre em comparação à língua oral. No entanto, a história

⁴William Stokoe era um linguista escocês que vivia e trabalhava nos Estados Unidos. Em 1955, ele se tornou professor do Departamento de Inglês do Gallaudet College, hoje conhecida como Gallaudet University. Nessa época, ele não sabia nada de ASL. Ele teve que aprender alguns sinais, que ele usava ao mesmo tempo em que dava suas aulas em inglês, como a maioria dos outros professores. Nessa época, nem na Gallaudet havia aulas de ASL, pelo simples fato de que ninguém, nem mesmo os surdos consideravam a sinalização como parte de uma língua autônoma. Stokoe não demorou a perceber que existia uma diferença entre a sinalização que ocorria quando um surdo se comunicava com outro, e a que ele usava como acompanhamento de palavras em inglês, durante suas aulas. A partir daí, ele começou a observar cuidadosamente a sinalização usada pelos surdos e demonstrou que aquela sinalização era uma língua autônoma, que seguia uma gramática própria (Viotti, 2008, p. 13).

nos revela o grande esforço de uma minoria para preservar e difundir sua língua. Dessas militâncias surgiram associações em vários estados brasileiros.

As pessoas surdas, por fazerem parte de uma minoria linguística, têm sua história marcada por sofrimento e revolta devido aos embates referentes à negação, que envolve o não reconhecimento de sua identidade, sua cultura e, principalmente, da sua especificidade linguística, a língua de sinais. Diferente disso, “com o emergir da política de educação para todos desde 1994, em Salamanca, a língua de sinais passa a fazer parte dessas discussões, e os surdos começam a ter seus saberes valorizados também por meio de suas narrativas denunciativas” (Vieira-Machado, 2016, p. 131).

A partir da Declaração de Salamanca (1994), a língua de sinais deixou de ser proibida e teve sua importância reconhecida no processo educacional do estudante surdo. A situação de desvantagem vivida pela comunidade surda, enquanto minoria submetida às regras da sociedade majoritária, pode ser considerada parte do passado, abrindo caminho para um novo tempo e um futuro promissor. Ramirez e Masutti (2009) afirmam: “A existência de uma língua efetivamente partilhada entre os interlocutores, com a negociação e produção de sentidos, é a condição fundamental para a constituição de sujeitos” (p. 33).

Esse percurso, marcado por muito preconceito, descrédito e, em alguns momentos, até piedade, enfrentado pelas pessoas surdas, começa aos poucos a tomar novos rumos na educação. Essa mudança se inicia quando o Conselho Nacional de Educação define a Educação Especial como modalidade de ensino, incluída nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2001 do CNE). Salles (2007) esclarece:

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto e serviços educacionais especiais, organizadas para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino (p. 59).

A ação do Conselho Nacional de Educação, em 2001, representou um avanço significativo. No entanto, o que marcou uma mudança ainda mais expressiva na educação de estudantes com surdez foi o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e do português escrito como segunda língua. A Libras também foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil para as demais pessoas surdas, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, durante o

governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. A relevância dessa conquista pode ser compreendida a partir das seguintes considerações:

É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, [...] estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presente na linguagem, [...] é também pela linguagem que as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências, numa atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento (Lodi; Lacerda, 2009, p. 13).

A partir dos trâmites legais de reconhecimento e regulamentação que oficializaram a Libras como língua, a educação bilíngue passou a ser respeitada e tratada como parte integrante do processo de inclusão na maioria das instituições de ensino. A Libras foi inserida como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e nos cursos de fonoaudiologia no ensino superior; redes municipais e estaduais passaram a abrir oportunidades para profissionais surdos e a promover formações continuadas para docentes bilíngues e tradutores e intérpretes de Libras. A rede federal, embora tenha sido a última a se manifestar, também passou a incluir profissionais especializados em educação bilíngue para surdos por meio de concursos públicos.

Com essas mudanças, a educação de estudantes surdos ganhou maior visibilidade, e os profissionais da área conquistaram não apenas novas oportunidades, mas também o respeito da comunidade escolar. Nesse sentido, a oficialização da Libras representou um marco importante para a comunidade surda brasileira. Conforme destacam Salles *et al.* (2007a):

A oficialização da LIBRAS foi um grande passo para a Comunidade Surda brasileira. Ela prevê intérpretes em escolas, hospitais, repartições públicas, estabelecimentos comerciais etc. e abre um leque de opções que deve ser aproveitado para se dar ao surdo o acesso à sua cultura, à sua história e à história da humanidade (p. 52).

Com o reconhecimento do português escrito como segunda língua para os surdos, passaram a ser exigidas novas práticas e metodologias, mais alinhadas à necessidade do uso da língua de sinais como forma de expressão cultural e de construção identitária. Isso porque, durante muito tempo, a língua portuguesa era, de forma equivocada, imposta à comunidade surda como se fosse sua língua natural, o que gerou sofrimento, exclusão e sentimento de inferiorização a esse grupo. Diversas gerações ficaram marcadas por cicatrizes profundas, resultantes da falta de respeito à sua forma própria de perceber o mundo, predominantemente visual, e da ausência de uma mediação adequada ao seu processo linguístico, que é distinto daquele vivido por pessoas ouvintes. Sobre isso, Vieira-Machado (2016, p. 132) comenta:

Aos poucos, o curso oralista (método Perdoncini) passou a ser substituído pelo curso de 120 horas de Libras, mas por se tratar de um curso de uma língua como a língua de sinais, o tempo era insuficiente para que esse professor a adquirisse e que realmente garantisse o lugar da diferença surda na educação (Vieira-Machado, 2016, p. 132).

Nota-se, então, que tal adaptação não ocorreu sem percalços. Ainda assim, foi por meio da referida lei que surgiram maiores e melhores oportunidades para que o surdo se integrasse social e profissionalmente, podendo, com orgulho, afirmar que possui uma língua, uma cultura e uma identidade que, em muitos espaços, agora são respeitadas. Os estudantes surdos passaram a contar com a presença de tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula ao longo de toda a trajetória acadêmica, tendo acesso a um conhecimento mais amplo e, com isso, podendo se apresentar como cidadãos capazes. Ressalta-se, portanto, que: “A língua de sinais, para o surdo, tem um valor importantíssimo: é ela quem possibilita seu relacionamento com o mundo surdo e com o ouvinte; é a língua através da qual [o surdo] expõe naturalmente suas emoções” (Bernardino, 2000, p. 52).

Importante compreender que a língua portuguesa não é a língua natural das pessoas surdas e reconhecer que a língua de sinais é imprescindível em seu processo educacional. O ensino da língua portuguesa escrita é crucial, porém deve ocorrer por meio da Libras, que é a língua de instrução e interação da comunidade surda, possibilitando que esses estudantes construam sentidos, acessem o conhecimento e participem de diálogos de forma ampla, com respeito à sua especificidade linguística.

4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): CONTRIBUIÇÕES DOS DIFERENTES ATORES E CONTEXTOS EDUCACIONAIS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado com o objetivo de sistematizar o atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial, a saber: estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse serviço visa oferecer suporte à inclusão escolar por meio da identificação, organização e preparação de recursos pedagógicos que eliminem ou minimizem as barreiras que dificultam a plena participação dos estudantes, por meio de adaptações nos conteúdos, atividades e avaliações, conforme as especificidades de cada discente, respeitando suas diferenças e proporcionando, assim, o real aprendizado.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (Brasil, 2009).

Além do trabalho realizado no AEE, é fundamental destacar o papel do professor regente na sala de aula regular. Esse profissional é o principal responsável pelo processo de alfabetização e pelo ensino da língua portuguesa escrita para todos os discentes, incluindo aqueles que são surdos. Contudo, ainda é comum a ideia equivocada de que o ensino da língua portuguesa aos estudantes surdos não seria responsabilidade direta do professor da sala regular, especialmente quando há profissionais especialistas atuando na escola. Essa percepção muitas vezes está relacionada ao desconhecimento sobre a realidade e as especificidades desses estudantes.

Por isso, é essencial que esses docentes busquem uma atuação colaborativa com os profissionais especialistas, entre eles intérpretes, professores bilíngues e professores de AEE. A atuação articulada entre esses profissionais forma uma rede colaborativa que potencializa o aprendizado e respeita as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos. Essa colaboração é imprescindível para oferecer condições reais de acesso à língua portuguesa enquanto segunda língua, sem que o AEE substitua o papel do professor regente em sua função dentro da sala regular.

Dessa forma, a atuação conjunta desses profissionais acontece principalmente na sala de recursos multifuncionais, um espaço preparado com recursos acessíveis e tecnologias adaptadas, que oferecem suporte às necessidades específicas dos estudantes. Nesse ambiente, os materiais são cuidadosamente organizados para atender às demandas individuais. Para os estudantes surdos, esse suporte é oferecido por profissionais especializados em educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução e interação.

Atendimento educacional especializado (AEE) [...] neste cenário, as políticas para educação de surdos também ganharam outra dinâmica, nos termos da consideração da língua como fator de inclusão. Propõe-se, portanto, no âmbito dos direitos linguísticos de minoria, a abordagem bilíngue para surdos nas escolas comuns. (Renders; Oliveira, 2020, p.4)

Nesse ambiente, as práticas pedagógicas são adaptadas ao público-alvo atendido, considerando suas identidades, culturas e línguas, com objetivo de promover maior participação no processo de ensino-aprendizagem. No que tange aos estudantes surdos, a proposta educacional bilíngue baseia-se em uma perspectiva pedagógica que valoriza e respeita a cultura surda. Essa abordagem reconhece que o estudante surdo possui características linguísticas distintas em relação aos demais da turma, bem como uma identidade cultural própria. Sendo assim,

O modelo bilíngue propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades

psicolinguísticas que têm o ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender (Skliar, 1997, p.144).

A presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas escolas representa um compromisso com o direito linguístico da comunidade surda e com a valorização de sua identidade cultural. Reconhecida como a língua natural das pessoas surdas, a Libras não é apenas um recurso comunicativo, mas um marcador cultural que expressa modos próprios de ser, viver e aprender. Seu reconhecimento no espaço educacional contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o acesso significativo ao aprendizado.

Nesse contexto educacional atual, destacam-se novos profissionais especialistas em educação bilíngue para surdos, cuja atuação é direcionada às salas de recursos multifuncionais.

Com a resolução da obrigatoriedade no ensino de Libras desde a educação infantil, novos profissionais são requeridos para o espaço escolar como o próprio decreto aponta: o professor ou instrutor de Libras, o tradutor e intérprete de Libras e o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (Vieira-Machado, 2013, p.117).

A atuação dos profissionais que acompanham os estudantes surdos, como professores bilíngues, instrutores de Libras, intérpretes e professores de AEE, deve estar articulada e integrada. Para que o ensino seja realmente inclusivo, é fundamental que o docente da sala de aula comum realize o planejamento com o professor bilíngue e os intérpretes, apresentando os conteúdos e as avaliações que pretende ministrar. Esse alinhamento permite que os especialistas orientem adequadamente e contribuam para que a dinâmica da aula seja fluida e acessível para todos.

Dentro desse grupo de profissionais, destaca-se o professor ou instrutor de Libras, que, conforme previsto na legislação, deve ser, preferencialmente, surdo. Na ausência desse profissional, admite-se a atuação de um professor ouvinte, cuja função é ensinar Libras como primeira língua (L1) aos estudantes surdos. A presença de um professor surdo no processo educativo é amplamente benéfica, pois esse profissional atua como uma referência identitária. Como representante legítimo da língua e da cultura surda, o professor surdo pertence à comunidade social, cultural e linguística dos surdos, proporcionando um ensino mais autêntico e significativo.

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura (Reis, 2007, p.93).

Ainda no âmbito do suporte educacional, sobressai o papel do professor bilíngue, que pode ser ouvinte ou surdo, desde que possua domínio tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto do português. Este profissional deve ter formação superior e especialização, além de fluência em ambas as línguas. Suas responsabilidades incluem o acompanhamento pedagógico das disciplinas, a realização de adequações necessárias para tornar o conteúdo e as avaliações acessíveis ao estudante surdo, com especial atenção ao ensino do português escrito como segunda língua. Sua atuação contribui diretamente para o desempenho acadêmico e o aprendizado significativo do estudante.

De acordo com Fernandes (2010), o professor bilíngue deve adaptar o currículo escolar em uma perspectiva visual-espacial, promovendo o acesso aos conteúdos escolares para os estudantes surdos por meio da utilização da língua de sinais, que é o principal instrumento de comunicação dos educandos surdos. O trabalho colaborativo entre o professor bilíngue ouvinte e professor de Libras surdo, na sala de recursos multifuncionais, desempenha um papel significativo no desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Streiechen, *et al.*, (2016) esclarecem:

A dupla formada por professor bilíngue ouvinte e professor surdo, convivendo no mesmo espaço, fará com que os alunos surdos se desenvolvam em todos os aspectos, tornando-se sujeitos escolarizados, críticos, políticos e, acima de tudo, inseridos na sociedade, assegurando-lhes o seu direito de inclusão social, tal como previsto pelas políticas públicas (p. 99).

Ainda nesse contexto educacional, o tradutor e intérprete de Libras, um profissional ouvinte fluente em Libras e português, complementa o grupo de apoio. “Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos” (Lacerda, 2009, p. 21). Além de atuar na sala de recursos multifuncionais, sua prioridade é a sala regular, onde desempenha o papel de mediador da comunicação entre Libras e português, viabilizando a interação entre estudantes surdos e ouvintes em todas as disciplinas e espaços pedagógicos. Contudo,

[...] o trabalho de interpretação não pode ser visto, apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. (Lacerda, 2009, p. 21).

Além disso, é fundamental destacar que os profissionais ouvintes que atuam na educação bilíngue para surdos necessitam de uma formação acadêmica especializada, que

abranja o domínio da língua materna (L1), da língua de sinais e de toda a sua estrutura linguística; É igualmente indispensável que esses profissionais compreendam os aspectos culturais, sociais, e identitários que permeiam a comunidade surda. Segundo Silva, *et al.* (2018), o modelo vigente na escola inclusiva, baseado na atuação do intérprete, “tem sido frequentemente questionado por não oportunizar condições coerentes à aprendizagem e ao desenvolvimento desses estudantes” (p. 469). Contudo, no Brasil, observa-se uma significativa escassez de profissionais qualificados para atender à crescente demanda. O Decreto 5.626, de 2005, define de forma clara o papel desses profissionais, conforme descrito por Vieira-Machado (2013):

O Decreto nº 5.626/2005 [...] traz a tona dois profissionais que, apesar de já existirem eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais; e outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua (p.114).

Embora os cursos específicos voltados aos estudos surdos sejam essenciais para a formação desses profissionais, a formação acadêmica, isoladamente, não garante o domínio da língua de sinais nem o aprofundamento necessário no conhecimento e nas vivências relacionadas à cultura surda. Nesse contexto, é imprescindível que o profissional se envolva diretamente com a comunidade surda, frequentando associações, escolas e igrejas, entre outros ambientes, para adquirir fluência e aprofundar sua compreensão sobre a cultura surda (Vieira-Machado 2013).

Vale ressaltar que, embora a formação em Educação Especial seja obrigatória para atuar no AEE, trata-se de uma formação generalista, voltada para todos os públicos da Educação Especial. Dessa forma, muitos professores não saem fluentes em Libras, o que compromete o trabalho junto aos estudantes surdos. Em diversos contextos escolares, esses professores acabam assumindo também a função de ensinar Libras às crianças, mesmo sem o devido preparo linguístico. Essa prática é frequentemente criticada pela comunidade surda, que denuncia a ausência da Libras como língua de instrução e o consequente apagamento de sua identidade linguística. Nesses casos, os estudantes surdos relatam que não se reconhecem no espaço escolar e enfrentam dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

Um exemplo notável de avanço nessa área é encontrado no município de Vitória, no estado do Espírito Santo. A política de educação bilíngue implementada na região apresenta um diferencial significativo no que diz respeito à composição da equipe de suporte para estudantes surdos em escolas de educação básica, superando muitas vezes as iniciativas de outros estados e até mesmo em nível nacional. O projeto bilíngue de Vitória (ES),

denominado “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez” (Vitória, 2008), foi implementado em 2008, sob a organização e supervisão do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Na perspectiva desse projeto, os profissionais designados para compor a equipe bilíngue de apoio aos estudantes surdos incluem o professor bilíngue, o tradutor e intérprete de Libras e o professor ou instrutor de Libras,

Esse grupo de profissionais, atuantes no projeto acima descrito, é composto por educadores especializados em educação bilíngue para surdos, sejam instrutores, professores ou tradutores intérpretes de Libras. Esses profissionais possuem vasto conhecimento e experiência na área, além de um convívio constante com a comunidade surda. Esse convívio representa um aspecto essencial que muitos docentes da educação regular ainda não vivenciam. Assim, torna-se fundamental o trabalho colaborativo entre esses profissionais e os docentes da sala regular, uma vez que essa parceria impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Silva (2021) afirma que o profissional que atua na sala de AEE deve realizar um trabalho abrangente, envolvendo todas as instâncias da escola, incluindo a equipe diretiva, pedagógica e os professores da sala regular, além de integrar a família e promover a interação dos estudantes da sala de AEE com os da sala comum.

Nesse sentido, o professor de AEE tem como principal objetivo desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, através de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia (Silva, 2021, p.13).

Para que uma educação inclusiva bilíngue seja efetivamente implementada, é imprescindível que os profissionais da educação regular interajam de forma colaborativa com os especialistas em educação bilíngue. Essa interação deve buscar eliminar barreiras e preconceitos existentes, promovendo ações conjuntas que direcionem a construção de uma prática educativa inclusiva, capaz de atender às demandas de todos os estudantes. Que esses esforços e movimentos semelhantes inspirem e fortaleçam a implementação de uma educação inclusiva bilíngue verdadeira e eficaz.

5 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA ESTUDANTES SURDOS

Este capítulo aborda o tema Português Escrito como Segunda Língua (L2) para Estudantes Surdos, uma discussão de grande relevância na área da Educação Especial e da Educação Bilíngue, cujos debates estão em constante expansão e aprofundamento. Fernandes (2024) corrobora essa perspectiva ao afirmar: “Os estudos surdos permitem ampliar a compreensão das práticas de bilinguismo na educação escolar para acesso à Libras com primeira língua, elemento fundador da subjetividade e da identificação do surdo com um grupo cultural” (p.49).

A análise busca explorar as complexidades inerentes às práticas educativas que permeiam a educação de surdos, destacando os principais obstáculos e estratégias que podem favorecer o aprendizado do português escrito como segunda língua. Os desafios identificados transcendem a mera aquisição linguística, abrangendo aspectos pedagógicos, culturais e sociais, como a implementação da educação bilíngue e as particularidades da produção escrita dos estudantes surdos. Destaca-se a importância de considerar a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Além disso, enfatiza-se a necessidade da formação específica para atuação no contexto bilíngue, elemento essencial para promover práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas.

O capítulo conclui destacando a relevância de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de cada educando. Nesse contexto, são apresentadas sugestões detalhadas de estratégias educacionais e recursos que podem orientar o trabalho dos educadores no incentivo à aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos na aquisição e no domínio do português escrito como segunda língua. A análise fundamenta-se em perspectivas teóricas e práticas, com o objetivo de oferecer subsídios aos profissionais educadores que atuam na educação bilíngue e que estão comprometidos com uma escola mais equitativa e culturalmente respeitosa, ampliando as oportunidades de participação acadêmica e social dos estudantes surdos em um mundo letrado.

5.1 OS DESAFIOS DO ENSINO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS

A relação entre o professor regente e o estudante surdo em uma sala regular nem sempre é a mais favorável. Isso ocorre porque a maioria dos profissionais da educação desconhece as especificidades da surdez e as reais necessidades dessa condição, ou seja, não compreendem que esses estudantes são linguisticamente diferentes e que sua comunicação ocorre na modalidade visual-espacial.

Vygotsky (2008) defende que o processo de aprendizagem, por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, exige a mediação essencial para a construção do saber. Esse conceito nos leva a compreender o nível real de desenvolvimento necessário para a aquisição do conhecimento, pois, com o auxílio de um mediador, o estudante pode alcançar o aprendizado. Para o estudante surdo, assim como para o ouvinte, é fundamental que ele tenha um par linguístico. Embora nem sempre essa possibilidade seja viável, é essencial que o professor regente tenha conhecimentos básicos sobre a realidade dos surdos (Vieira-Machado 2016).

Diante disso, é essencial que os professores tenham acesso a recursos e estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos estudantes surdos. Assumindo o papel de facilitadores, os docentes precisam compreender que, embora os recursos visuais sejam indispensáveis, especialmente por atenderem à natureza visual-espacial da língua de sinais, eles não são suficientes por si só. É necessário repensar as práticas de ensino, considerando as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes. Nesse sentido, Andreis-Witkoski e Filietaz (2014) alertam que:

[...] predomina, no geral das práticas pedagógicas, uma visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos visuais, não os concebendo como elementos reais de otimização dos processos de aprendizagem desses sujeitos, caracterizados pela apreensão e significação visual dos conteúdos (p.43).

O ensino do português escrito como segunda língua (L2) para os estudantes surdos apresenta desafios específicos, enfrentados tanto pelos estudantes quanto pelos docentes e pelas redes educacionais. Esses desafios decorrem das particularidades desse público, exigindo, portanto, um planejamento pedagógico diferenciado. É necessário compreender que as dificuldades que surgem ao longo do processo educacional dos surdos não são intransponíveis, embora frequentemente se apresentem como barreiras que dificultam ou até mesmo limitam o acesso à informação e à comunicação, especialmente no que se refere ao ensino da língua oficial do país escrita como segunda língua para estudantes usuários da

língua de sinais.

Para superar essas dificuldades, é fundamental a realização de pesquisas e estudos voltados ao ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua para surdos, ressaltando a importância dessa língua enquanto língua majoritária do país. O aprendizado é um direito fundamental, sendo imprescindível que o planejamento das aulas seja direcionado para os estudantes surdos, adotando uma abordagem inclusiva e eficaz, que respeite as especificidades desse grupo.

Nesse contexto bilíngue, que envolve duas línguas, as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial no processo de aquisição do português escrito, pois podem não apenas promover o domínio da língua escrita, mas também contribuir para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão social dos educandos surdos. Salles *et al.* (2014) destacam que, para assegurar uma educação de qualidade, tanto a escola quanto os docentes enfrentam diversos desafios no processo de inclusão dos estudantes surdos.

Cabe destacar que muitas das dificuldades na educação de surdos decorrem da falta de formação específica dos profissionais da educação, já que, para muitas escolas e docentes, essa temática ainda é pouco explorada, apesar das legislações existentes há anos. É comum que os professores desenvolvam suas práticas baseadas em metodologias voltadas para estudantes ouvintes, centradas na oralidade e na escuta. Portanto, é necessário um planejamento pedagógico intencional e inclusivo, que valorize e utilize recursos visuais, alinhados à natureza visual-espacial da língua de sinais, como parte integrante do processo de ensino. Contudo, é importante compreender que esses recursos devem estar inseridos em práticas adaptadas às necessidades específicas dos estudantes surdos. Embora imagens e elementos visuais também sejam bem recebidos por estudantes ouvintes, para os surdos o aspecto visual é central no aprendizado.

Quadros (2003) enfatiza que a identidade cultural de um grupo surdo é distinta de outras culturas, sendo essa cultura multifacetada, mas com características específicas: “ela é visual, ela traduz de forma visual. As formas de organizar pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” (p.10).

Com essas considerações, para que a maioria dos estudantes surdos tenha acesso ao universo letrado, é necessário percorrer um caminho longo e árduo, devido às fragilidades do sistema de ensino e às propostas educacionais frequentemente inadequadas, pois muitos profissionais da educação ainda acreditam que os métodos e estratégias de ensino da língua

portuguesa usados com estudantes ouvintes devem ser os mesmos aplicados aos surdos. É de suma importância evidenciar que algumas escolas de ensino básico, institutos de ensino técnico e algumas instituições de ensino superior já buscam alternativas diferenciadas para incluir os estudantes surdos nas atividades escolares.

A abordagem bilíngue para surdos busca reconhecer e valorizar as especificidades linguísticas e culturais do aprendiz com surdez, usuário da língua de sinais. Nesse sentido, configura-se como a abordagem que se fundamenta em pressupostos sócios antropológicos, compreendendo a surdez como diferença e, não, como deficiência (Renders; Oliveira, 2020, p.8).

Com base nesse entendimento, é possível perceber que uma educação verdadeiramente inclusiva exige o rompimento com modelos tradicionais e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Essa transformação, no entanto, ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar, que serão discutidos a seguir.

5.1.1 Entre letras e barreiras: a alfabetização do estudante surdo na escola inclusiva

A alfabetização de estudantes surdos na escola inclusiva representa um campo desafiador que vai além do simples acesso às letras. Ela demanda uma mudança profunda na forma como se compreende o ensinar e o aprender. A escola inclusiva, por princípio, é aquela que acolhe a diversidade e promove o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, inclusive aqueles com diferenças linguísticas, como os estudantes surdos. No entanto, esse ideal muitas vezes se confronta com práticas pedagógicas ainda centradas em métodos e estratégias que não alcançam as especificidades desse público.

Neste tópico, propõe-se uma análise do contexto da escola inclusiva, do papel do professor alfabetizador e dos principais métodos de alfabetização, com destaque para os limites dos métodos sintéticos no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, ressaltando a necessidade de se repensar não apenas os recursos utilizados, mas as próprias concepções de alfabetização.

A Língua Portuguesa, quando ensinada como segunda língua para pessoas surdas, parte do reconhecimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a sua primeira língua, ou seja, a língua natural de aquisição e maior domínio. Nessa perspectiva, o ensino do português na modalidade escrita é mediado pela Libras, respeitando as particularidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Essa abordagem valoriza a diferença linguística e reconhece a Libras como elemento essencial para a construção do conhecimento e para uma

aprendizagem significativa da língua portuguesa escrita.

Esse entendimento é respaldado pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. A legislação estabelece que o ensino da Língua Portuguesa deve ocorrer como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita, sendo a Libras reconhecida como primeira língua e meio de instrução, comunicação e interação dos estudantes surdos em todas as etapas e modalidades da educação básica. Essa diretriz reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diferença linguística e promovam a inclusão por meio de uma abordagem bilíngue efetiva.

Essa abordagem bilíngue, que reconhece a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, exige uma revisão cuidadosa das metodologias adotadas no processo de alfabetização de estudantes surdos. Não se trata apenas de adaptar materiais ou inserir recursos visuais, mas de repensar profundamente a forma como a leitura e a escrita são ensinadas. Nesse sentido, é importante compreender os principais métodos de alfabetização utilizados na educação brasileira e refletir sobre suas implicações para a prática pedagógica com estudantes surdos, especialmente quando se observa a diversidade das trajetórias desses estudantes.

Quando se trata de estudantes que chegam ao ensino médio sem domínio da língua portuguesa, é importante destacar que o termo “alfabetização” deixa de ser o mais adequado para esse nível de ensino. Nessa etapa, fala-se em processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses educandos, embora ainda não dominem o código escrito, estão em uma fase escolar que demanda práticas pedagógicas diferenciadas e coerentes com sua trajetória educacional.

Para aprofundar o entendimento dessas práticas, o método analítico compreende a leitura e a escrita a partir do todo, ou seja, do maior para o menor. O estudante tem, inicialmente, contato com textos, frases ou palavras completas e, a partir delas, identifica elementos menores, como sílabas e letras. Essa abordagem favorece a construção de sentido, pois permite que a leitura aconteça dentro de um contexto significativo para o educando, valorizando sua experiência com a linguagem como forma de expressão e compreensão do mundo. De acordo com Cavalcante e Freitas (2008), “nessa metodologia o ensino parte de unidades maiores da língua: palavra, oração ou conto, chegando às partes menores: sílabas e letras” (p. 77).

O método sintético, por sua vez, segue a lógica inversa, partindo dos elementos mais

básicos da língua. Inicia-se com as unidades menores, como letras e seus sons, para depois formar sílabas, palavras e frases. Essa abordagem baseia-se na correspondência entre fonema e grafema e, tradicionalmente, tem sido bastante utilizada na alfabetização de crianças ouvintes. Segundo Cavalcante e Freitas (2008), nesse método,

[...] o ensino parte das letras, sons ou sílabas que quando combinados formam palavras, insistindo na correspondência entre o oral e o escrito. A perspectiva sintética considera a leitura como um processo somatório que procede do simples para o complexo, isto é, as palavras são somadas até formarem frases ou textos (p.75).

No entanto, para os estudantes surdos, o método sintético apresenta limitações importantes. Mesmo que o docente recorra a recursos visuais, a estrutura do método continua fundamentada na oralidade e na percepção auditiva, o que dificulta o acesso pleno ao conteúdo. A decodificação de sons, etapa essencial nesse modelo, não dialoga com a forma como o estudante surdo acessa a linguagem. Nesse sentido, Conforme Ribeiro e Gomes (2017) ressaltam que:

Alfabetizar alunos surdos requer metodologia e tempo diferentes da alfabetização de um aluno ouvinte, requer um preparo do docente e de materiais que as escolas ainda não estão preparadas para oferecer e usar. Assim, impõe-se ao docente saber quais os métodos de alfabetização são aplicáveis aos referidos discentes (p.83).

Pesquisadores em estudos surdos apontam que o método analítico é mais adequado para o ensino do português como segunda língua, justamente por respeitar as especificidades linguísticas e cognitivas desses estudantes. Quando inserido em uma proposta bilíngue, o processo de alfabetização deve começar pela Libras, consolidando a primeira língua (L1). A partir daí, o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Deve-se considerar estratégias que envolvam o contexto, o significado e a função social da linguagem, e não apenas sua forma.

De acordo com Ribeiro e Gomes (2017), “Para o aprendiz surdo, o método analítico seria o mais adequado, por utilizar um sistema de aprendizagem que não se baseia apenas no som, mas em um conjunto de texto que desperte o interesse dos alunos” (p.77). Dessa forma, ensinar aos estudantes surdos requer mais do que adaptar recursos. É necessário transformar a prática pedagógica, compreendendo que a aprendizagem significativa só acontece quando se respeita o modo como cada sujeito se comunica, interpreta e se expressa no mundo. Ampliando essa compreensão, Garcez (2001) destaca que essa transformação pedagógica envolve o cuidado com procedimentos específicos.

No caso do estudante surdo, é fundamental que o professor esteja atento a etapas que

contemplam tanto aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica textual e discursiva, quanto microestruturais, relacionados à gramática, ao léxico e à semântica em nível de sentenças (p. 24).

Essa atenção às especificidades dos aprendizes surdos precisa estar inserida em um ambiente educacional que, de forma mais ampla, reconheça e valorize a diversidade como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A escola inclusiva configura-se como esse espaço, pois acolhe e assegura o direito à educação de todos os educandos, independentemente de suas diferenças, sejam elas físicas, cognitivas, culturais ou linguísticas. Diferentemente do modelo tradicional que, por vezes, excluía aqueles que não se enquadravam nos padrões considerados normativos; a escola inclusiva valoriza a diversidade como um elemento essencial para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento integral dos discentes. Como destaca Duk (2006),

Entende-se por escola inclusiva aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os(as) educando(a)s são considerados igualmente importantes. É uma escola na qual não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s (p. 112).

Esse compromisso com a equidade está presente em legislações importantes que embasam a prática educacional no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam o direito à educação inclusiva, orientando a eliminação de barreiras e a promoção de adaptações curriculares, metodológicas e atitudinais.

No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental compreender as especificidades de cada grupo, como no caso dos estudantes surdos, cuja forma de acesso à língua portuguesa e ao conhecimento difere significativamente daquela dos ouvintes. Para esses educandos, a inclusão requer o reconhecimento da Libras como sua primeira língua (L1) e do Português escrito como segunda língua (L2), bem como a construção de práticas pedagógicas bilíngues que respeitem sua cultura e forma de comunicação.

Diante desse cenário, é essencial que as instituições educacionais não apenas adotem os princípios da escola inclusiva em seus discursos, mas que também os incorporem em suas práticas cotidianas. No contexto da presente pesquisa, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) tem se mostrado comprometido com a promoção da inclusão, acolhendo estudantes com deficiência e ofertando diferentes formas de suporte, que buscam garantir condições adequadas de acesso, permanência e participação. A instituição conta com o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que articula ações voltadas à inclusão,

promove formações, acompanha processos pedagógicos e atua na sensibilização da comunidade acadêmica.

Compõem esse núcleo diferentes profissionais que atuam de forma integrada e colaborativa; entre eles, duas docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, além de dois auxiliares educacionais e um cuidador, que colaboram diretamente na oferta de suporte às demandas específicas dos estudantes. O IFES também assegura a presença de profissional tradutor e intérprete de Libras, contribuindo para que estudantes surdos tenham acesso ao conteúdo acadêmico e possam participar de maneira efetiva das atividades propostas.

Nesse cenário de suporte e acolhimento, torna-se imprescindível considerar também os responsáveis por conduzir esse processo de alfabetização. Mais do que quem ensina a ler e escrever, trata-se de profissionais que atuam na base da formação dos discentes, com a responsabilidade de apresentar o universo da linguagem escrita a aprendizes com diferentes formas de perceber, sentir e se comunicar com o mundo. No caso do estudante surdo que chega ao ensino médio sem domínio da língua portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem se torna ainda mais desafiador, demandando uma organização articulada da equipe escolar. Na sala regular, o docente regente de Língua Portuguesa conduz as aulas com o acompanhamento do intérprete de Libras, que favorece o acesso pleno à comunicação do estudante.

Nos momentos em que o educando frequenta a sala de recursos multifuncionais ou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), há a revisão e o aprofundamento dos conteúdos, por meio do professor especialista em educação bilíngue para surdos. Caso a escola não disponha desse profissional, o professor de AEE assume o papel de dar suporte ao estudante surdo, assegurando o acompanhamento pedagógico necessário para que ele possa avançar no aprendizado da língua portuguesa e nas demais disciplinas.

Para que a alfabetização do estudante surdo seja eficaz, o docente precisa de formação específica que vá além dos conhecimentos pedagógicos tradicionais. É essencial que ele conheça a Língua Brasileira de Sinais (Libras), compreenda as particularidades do desenvolvimento linguístico dos surdos e domine métodos bilíngues que valorizem sua cultura e comunicação. Esse profissional enfrenta desafios como a escassez de cursos especializados, a falta de materiais didáticos adaptados e as dificuldades decorrentes de preconceitos presentes tanto em alguns familiares quanto em parte dos profissionais da educação, que acabam refletindo na escola e na sociedade.

Para superar essas barreiras, o professor alfabetizador deve adotar uma postura flexível e colaborativa, atuando em parceria com intérpretes, especialistas e familiares na construção de um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Empatia e sensibilidade também são qualidades indispensáveis. É fundamental que ele esteja aberto à revisão constante de suas práticas e invista em formação continuada, a fim de enfrentar os desafios linguísticos e culturais, facilitando a apropriação do português escrito como segunda língua e promover a autonomia do estudante surdo.

No entanto, mesmo com o empenho de muitos profissionais em tornar esse processo mais acessível e sensível às especificidades dos estudantes surdos, a implementação da proposta bilíngue ainda enfrenta entraves no cotidiano escolar.

5.1.2 Desafios da implementação da educação bilíngue no cotidiano escolar

A educação bilíngue para estudantes surdos tem sido compreendida, por alguns autores, como uma proposta paralela à educação inclusiva, por adotar estratégias e espaços específicos voltados à singularidade linguística desse grupo. No entanto, neste trabalho, essa proposta é entendida como parte integrante da perspectiva inclusiva, funcionando como um braço necessário dessa modalidade, voltado ao atendimento educacional dos estudantes surdos.

Essa compreensão se ancora na ideia de que a inclusão não se dá pela uniformização das práticas, mas pelo respeito às singularidades linguísticas e culturais. Assim, o bilinguismo é reconhecido como um elemento essencial para a construção de um processo educacional que respeite as diferenças e possibilite o acesso pleno ao conhecimento.

Entretanto, apesar desse reconhecimento, sua implementação enfrenta desafios significativos. Segundo Fernandes e Moreira (2014), embora tenha ocorrido avanços legais no reconhecimento da Libras como primeira língua, as práticas inclusivas ainda tendem a diluir a proposta bilíngue, pois a política linguística não assegura a centralidade da Libras nas práticas escolares, comprometendo sua efetiva implementação como modelo educacional para estudantes surdos.

Como destaca Strobel (2016), “a educação bilíngue é o espaço da diferença, em que se aprende e se ensina por meio da língua de sinais, respeitando-se a especificidade linguística e cultural do sujeito surdo” (p. 26). Essa visão rompe com a lógica integracionista, que tenta adaptar o estudante surdo a um modelo homogêneo de ensino, e valoriza o reconhecimento da surdez como diferença, e não como deficiência a ser corrigida.

Apesar dos avanços legais e teóricos em relação à educação bilíngue para surdos, sua aplicação prática nas escolas ainda enfrenta desafios significativos; realidade esta que compromete a efetivação dessa proposta educacional. Essa abordagem, que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) busca favorecer o acesso ao conhecimento e promover uma formação de qualidade para os estudantes surdos. No entanto, muitos desses desafios decorrem da falta de conhecimento e de formação específica dos profissionais da educação.

Vieira-Machado (2016) aponta que ainda é comum a crença, por parte de muitos docentes, de que a simples presença do estudante surdo em sala regular, acompanhada de um intérprete de Libras, já é suficiente para promover sua inclusão e favorecer seu aprendizado. Porém, o intérprete de Libras atua, majoritariamente, como canal de comunicação, e isso, isoladamente, não garante a aprendizagem. Mesmo com a tradução do conteúdo para Libras, o estudante pode não compreender os conteúdos, especialmente por não dominar a língua portuguesa escrita, uma vez que seu contato com essa língua costuma ser tardio e restrito, o que limita seu vocabulário e consequentemente seu aprendizado.

A educação bilíngue [...] tem sido resumida aos intérpretes de Libras nas salas de aula e isso é tomado como Libras na escola, sem que as práticas e os processos educativos dos sujeitos surdos possam entrar em pauta na discussão. É o máximo até o momento, conseguido de forma a assegurar que os surdos consigam discutir suas questões com o discurso maior da política de inclusão (Vieira-Machado 2016, p. 160).

Ainda nesse contexto, Favorito e Freire (2007) complementam que o estudante surdo inserido na sala de aula regular pode ter seu acesso ao conhecimento facilitado pelo acompanhamento do intérprete de Libras. No entanto, “a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado, direito que em tese, é garantido aos alunos ouvintes por dominarem a língua de instrução” (p. 211). Os autores enfatizam a importância de um processo de trocas discursivas entre os participantes para a efetiva construção do conhecimento.

Diante dessas questões, observa-se que a presença do intérprete de Libras em sala de aula não resolve as limitações enfrentadas no processo educacional. Observa-se que o intérprete de Libras permite ao professor maior fluidez na condução da aula, pois a mediação linguística contribui para diminuir as barreiras iniciais de interação. “O intérprete de Libras em sala de aula, propicia ao professor ouvinte uma maior tranquilidade no ministrar as aulas, por ter minimizada sua preocupação em como passar as informações à pessoa surda, podendo atuar livremente na língua que tem domínio” (Lacerda; Lodi, 2009, p.16).

Entretanto, a função do intérprete de Libras vai além da tradução. Ele atua como mediador entre as línguas e culturas, com o principal objetivo de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes. Essa mediação ocorre em um processo dinâmico, que exige constante adaptação e sensibilidade linguística e cultural. O intérprete, por estar inserido tanto na comunidade surda quanto na ouvinte, transita entre duas culturas distintas, o que lhe permite compreender as particularidades de ambas e contribuir de forma mais eficaz para a interação e a construção do conhecimento em sala de aula, tornando-se essencial para o acesso ao currículo escolar e para a participação plena dos estudantes surdos no ambiente educacional.

O intérprete de Libras é uma figura importante para que os surdos usuários da Libras tenham acesso, nas escolas regulares onde a língua de instrução é o português, não apenas aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 76).

No entanto, o papel do intérprete, embora relevante, deve ser complementado por práticas pedagógicas inclusivas que considerem às especificidades dos estudantes surdos, especialmente considerando as diferenças linguísticas e culturais que os distinguem dos ouvintes. Lembrando que os estudantes ouvintes são nativos da língua portuguesa e possuem uma audição funcional, características que os estudantes surdos não compartilham. Dessa forma, os métodos de ensino precisam ser diferenciados, considerando a modalidade visual-espacial da Libras e o fato de o português ser aprendido como segunda língua (L2).

Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que, frequentemente, o ensino do português escrito para estudantes surdos segue modelos criados para ouvintes, sem considerar as especificidades visuais da aprendizagem. Esse modelo desconsidera a modalidade da língua de sinais, resultando em práticas pedagógicas pouco eficazes. “A aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada [...] seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

Ainda que a referência acima trate do ensino infantil, o mesmo cenário é observado em etapas posteriores da escolarização, inclusive no ensino superior. Com isso, persistem lacunas na formação docente quanto às metodologias inclusivas, o que, somado à resistência de alguns profissionais em modificar práticas pedagógicas tradicionais, compromete o suporte eficaz aos estudantes surdos.

Algumas dessas lacunas justificam-se pelo fato de que, em muitos contextos escolares,

o tempo destinado ao planejamento pedagógico não contempla a elaboração de estratégias diferenciadas para atender dois públicos com necessidades distintas, ouvintes e surdos. Soma-se a isso o desafio do acesso ao português escrito, que exige dos estudantes surdos um caminho diferente daquele percorrido por estudantes ouvintes, em razão da diferença entre a língua de instrução (português) e sua língua natural (Libras).

Esse cenário é ainda mais complexo, pois, entre os próprios estudantes surdos, existem também grupos distintos: os surdos oralizados, que articulam bem as palavras, são compreendidos pelos ouvintes e fazem uso da leitura labial para alcançar o entendimento do que lhes é falado; e os surdos não oralizados, que, ao tentar articular as palavras, não conseguem estabelecer uma comunicação efetiva, nem mesmo compreendem o que lhes é dito por meio da leitura labial.

Lodi e Lacerda (2009) explicam que os estudantes surdos com maior domínio da oralização e leitura labial tendem a apresentar mais facilidade na apropriação da escrita, pois conseguem estabelecer relações entre os sons da fala e sua representação gráfica. Por outro lado, os estudantes que não fazem uso da linguagem oral dependem exclusivamente da memorização visual das palavras, tornando o processo de aprendizagem mais desafiador.

[...] aquelas que apresentam um maior domínio da linguagem oral terão maior facilidade na atribuição de valores sonoros as letras. De forma contrária, aquelas crianças que não fazem uso da linguagem oral apresentam maior dificuldade em relacionar a escrita ao som, passando a utilizar, consequentemente, o recurso visual na memorização das palavras escritas (Lodi; Lacerda, 2009, p. 144).

Por essa razão, a superação das barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes surdos vai além da presença dos profissionais especializados e do cumprimento de marcos legais. Exige-se, nesse contexto, a implementação das práticas pedagógicas bilíngues que reconheçam as reais necessidades desses educandos, entendendo-os como sujeitos linguísticos e culturais únicos. Ainda assim, como destaca Sá (2006), as práticas educacionais ainda refletem os paradigmas da assimilação, que mascaram diferenças e tratam a diversidade de maneira superficial: “Os discursos que muitos educadores utilizam são encantadores: falam de desafios, de lutas heroicas e de quimeras prometidas. No entanto, isso mascara a questão política da diferença e encobre o projeto hegemônico da diversidade” (p. 321).

Embora a educação bilíngue para estudantes surdos esteja assegurada por lei e tenha evoluído significativamente em diversos contextos educacionais, ainda existem escolas que, na prática, priorizam a oralidade como principal metodologia. Essa abordagem, mesmo nos dias atuais, evidencia a persistência de paradigmas que desconsideram a especificidade

linguística e cultural do estudante surdo, contrariando os princípios da inclusão bilíngue.

Muitas práticas pedagógicas perpetuam uma visão equivocada ao insistir na oralização como prioridade, vinculando o sucesso escolar do surdo à capacidade de falar. “A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever” (Salles, *et al.*, 2007a, p. 55). Essas abordagens desconsideram que o ensino da oralidade é atribuição da área da fonoaudiologia e não do professor, e acabam por desperdiçar o tempo que poderia ser destinado ao ensino do português escrito e de seus contextos. Como resultado, o estudante surdo é visto sob uma perspectiva deficitária: “Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado” (Salles, *et al.*, 2007a, p. 56).

A insistência na oralização, além de desperdiçar um tempo precioso, frequentemente desmotiva os educandos, pois reforça um sentimento de incapacidade diante de expectativas intangíveis. Isso não apenas prejudica o aprendizado, mas também contribui para o aumento do desinteresse pela escola, resultando, em muitos casos, na evasão escolar. Dessa forma, é crucial reconhecer que o aprendiz surdo, para adquirir uma segunda língua escrita, necessita de abordagens pedagógicas específicas, que respeitem e se adaptem às necessidades desse grupo distinto.

As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo, embora visem proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, frequentemente resultam em limitações práticas. Como apontam Lacerda e Lodi (2009), ao final do ciclo básico de ensino, muitos desses educandos não conseguem atingir um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos ou da leitura e escrita: “[...] acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos (p.11).” Essas novas práticas pedagógicas devem ter como objetivo proporcionar ao estudante surdo uma forma escrita do português em que a comunicação seja clara e ele seja compreendido.

5.1.3 Influência da Libras na Produção Escrita de Estudantes Surdos

Ao observarmos a tentativa de estudantes surdos na escrita em português como segunda língua (L2), torna-se evidente a influência da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sua primeira língua (L1), na estrutura gramatical do português. Essa interferência é um fenômeno comum no processo de aprendizado de qualquer segunda língua, seja para estudantes surdos

ou ouvintes, pois a língua materna exerce forte influência como mediadora da interação e compreensão do mundo. Salles *et al.* (2007b) destacam que as diferenças estruturais entre a língua de sinais e as línguas orais dificultam o estabelecimento de relações entre os dois sistemas linguísticos.

Nesse contexto, uma das dificuldades mais recorrentes enfrentadas por estudantes surdos na escrita do português é a organização sequencial do pensamento em cadeias coesivas. Segundo Salles *et al.* (2007b), “[...] essa dificuldade que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos” (p. 34). Muitos docentes, desconhecendo esse aspecto, estranham a estrutura das produções escritas dos discentes surdos, sem compreender que elas refletem a influência da Libras. Nesse sentido, Quadros e Schmiedt (2006) apontam que “A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, os surdos apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo” (p. 34).

Além disso, a ausência de elementos fundamentais da língua portuguesa, como artigos, conectivos e flexões verbais, também representa um obstáculo. Na gramática da Libras, esses recursos são incorporados de forma diferenciada, como pelo uso do espaço ou pela indicação/apontação. Quadros e Schmiedt (2006) explicam: “Na língua portuguesa temos um conjunto de preposições que estabelecem algum tipo de relação entre o verbo e o resto da oração. Na língua de sinais, tal relação é estabelecida pelo uso do espaço incorporado ao verbo ou da indicação (apontação)” (p. 24).

No processo de produção escrita, essas diferenças evidenciam a influência da estrutura da Libras com léxicos em português nas produções textuais de estudantes surdos. Como Pereira (2024) ressalta, em relação ao uso de categorias gramaticais, como preposições e artigos, a maioria dos estudantes surdos tende a omiti-los e, quando os utilizam, frequentemente o fazem de forma inadequada. Essa tendência também reflete na estrutura simplificada como observado por Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016): “Essa limitação também está presente no vocabulário simples e restrito da maioria dos surdos, o que compromete tanto a produção quanto a compreensão de textos em português. Sua produção textual apresenta muita influência da primeira língua, a língua de sinais. Esse fenômeno, entendido como interlíngua, não é levado em consideração” (p. 3).

Essa realidade não se restringe às séries iniciais, mas persiste ao longo da educação básica e até mesmo no ensino superior. Pereira (2024) reforça que a escrita em português dos

estudantes surdos é frequentemente estigmatizada por não respeitar a norma gramatical. Nas escolas, ensina-se a norma culta da língua portuguesa, e qualquer desvio dessas instruções é naturalmente considerado inadequado por desrespeitar as regras. Navegantes, Kelman, Ivenicki (2016) observam que “Um modelo único de escrita em português é considerado o certo e a instituição escolar ainda não se mostra flexível para compreender que alunos surdos escrevem em português como se fosse uma segunda língua” (p.3).

Para os estudantes surdos, que não são usuários do português como primeira língua, a aquisição dessa segunda língua exclusivamente na modalidade escrita apresenta desafios adicionais. Como enfatiza Pereira (2024), é por meio da leitura que se possibilita o acesso a Língua Portuguesa, permitindo que os estudantes surdos compreendam o sistema da língua e ampliem seu conhecimento letrado.

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os estudantes surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. [...], daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais (Pereira, 2024, p.7).

Reconhecendo os desafios do aprendizado do português escrito para estudantes surdos, é crucial promover práticas pedagógicas que favoreçam sua autonomia e independência por meio do domínio da escrita na língua oficial do país. Como Lodi, Mélo e Fernandes (2015) destacam “sem domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente” (p.16).

Com o objetivo de ilustrar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na produção escrita em português como segunda língua, apresenta-se a seguir o Quadro 4: Produção Escrita de Estudantes Surdos, que reúne exemplos extraídos de produções textuais de jovens surdos que já concluíram o ensino médio, incluindo alguns que estão cursando o ensino superior, em escolas e universidades públicas da grande Vitória, e outros que já são graduados. Esses exemplos demonstram a influência da Libras na estrutura das frases, bem como as omissões e inadequações gramaticais mais recorrentes.

Quadro 4 - Produção Escrita de Estudante Surdos

Produção textual de Estudantes Surdos	Grau de escolaridade
Meu marido depois particular domingo.	Ensino médio completo
Depois você dia me fala escolhe.	Ensino médio completo
Eu aprender treinar crescimento.	Ensino médio completo
Você minha casa hora rápido.	Ensino médio completo
Minha amiga Lucia dela amiga ela.	Ensino médio completo

Muito demore resposta nada me.	Ensino médio completo
Interpretar transformar puro limpa melhor.	Ensino médio completo
Ontem eu muito choro. Forte muito chuva.	Ensino médio completo
Eu não sei ir talvez igreja hoje.	Ensino médio completo
Elas tentar destruição mandar mim.	Ensino médio completo
Brigamos dela me empurrar na rua.	Cursando a graduação
Pode eu tirar mandar você fazer consegue?	Cursando a graduação
Eu já escolher fichamento aqui resumo aí.	Cursando a graduação
Eu não consigo fazer fichamento não como colocar computador.	Cursando a graduação
Se tentar fazer vídeo enviar melhor.	Cursando a graduação
Horrível pessoas viu eu fica na rua chorar machucou.	Cursando a graduação
Vocês poder procurar precisar consertar pessoas surdos.	Cursando a graduação
Cuido minha filha sem descanso só até sono.	Cursando a graduação
Ufes muito estudar, cabeça pesada, Ufes mal.	Cursando a graduação
Vou compromisso pessoa me entregar em segunda feira.	Cursando a graduação
Porque acho já perto eu formando chegando ainda ano que vem.	Cursando a graduação
Na rua empurrar pior caiu, eu doer corpo machucou.	Cursando a graduação
Ainda não faltar calma atividade notas ainda não.	Cursando a graduação
Amanha eu e você pessoalmente pode ajuda explica um dicas informação.	Cursando a graduação
Mas querida precisa pessoalmente melhor explica.	Cursando a graduação
A cadê o homem da igreja fazer box por banheiro?	Superior completo
Imagina eu levar dois criança na rua principal e difícil.	Superior completo
Posso marca a gente se conversar? Caso sincera na conversar.	Superior completo
Porque amanhã eu comprar as coisas quantas pessoas da comida.	Superior completo
Igreja pastor poder mandar me posto convite instagram e facebook.	Superior completo
Mas futuro ano mudar manhã trabalho certeza melhor, certo tempo começar normal.	Superior completo
O trabalho do salário importante vida foco, nunca mais investimento outro golpe verdade.	Superior completo

Fonte: Acervo da autora.

Os exemplos apresentados no quadro 4 ilustram as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na produção escrita, evidenciando elementos como a ausência de conectivos, influência direta da estrutura da Libras, o uso frequente de verbos no infinitivo e singularidades no emprego de gêneros e plurais. Essas características refletem os desafios que esses educandos enfrentam ao transitar entre sua língua natural, visual-espacial, e o português escrito, que possui uma estrutura distinta e mais complexa. Como consequência, muitas das frases escritas pelos surdos são de difícil compreensão para os ouvintes, que necessitam da mediação do intérprete de Libras para traduzi-las com precisão.

Com essa constatação, evidencia-se que tais dificuldades persistem até mesmo entre surdos que já concluíram o ensino superior, destacando a urgência de intervenções pedagógicas eficazes. Esses desafios ressaltam a importância da formação específica em estudos surdos para os profissionais da educação, visando práticas pedagógicas que promovam o aprendizado do português escrito pelos estudantes surdos e favoreçam sua inclusão efetiva no contexto escolar e social.

Além disso, é necessário ressaltar que, embora o processo de aquisição do português escrito por estudantes surdos envolva desafios, eles são capazes de desenvolver competência gramatical, incluindo o uso adequado de preposições, artigos e flexões verbais, desde que sejam ensinados de forma sistemática e em contextos significativos. A dificuldade não reside na Libras, mas na tentativa de ensinar a língua portuguesa a partir da oralidade, sem considerar a fluência prévia na primeira língua do estudante. Essa perspectiva é fundamental para desconstruir a ideia de que pessoas surdas não conseguem aprender a escrever em português, reafirmando a relevância de práticas bilíngues desde os primeiros anos escolares.

5.2 FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS

A falta de formação específica em estudos surdos no contexto da educação bilíngue tem gerado desconforto e preocupação para os profissionais da educação. Para atuar de forma efetiva com os estudantes surdos, é imprescindível que os educadores possuam conhecimento e recursos adequados. Ensinar a educandos que não compreendem plenamente a língua oficial do país gera inúmeras dificuldades para a comunidade acadêmica. Nesse sentido, cabe à escola proporcionar um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo, permitindo-lhe adquirir o português escrito como segunda língua.

Em razão da crescente presença de estudantes surdos sinalizantes nas escolas e universidades, esses espaços foram desafiados a refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na ausência da oralidade e da audição, ante as singularidades linguísticas de um grupo de estudantes que parte da experiência de uma língua visual para aprender a ler e escrever em português (Fernandes; Pereira; Ribeiro, 2024, p. 14).

Embora a utilização de recursos visuais seja uma estratégia essencial na perspectiva bilíngue, sua adoção isolada não é suficiente. A maioria dos estudantes surdos possui um vocabulário limitado em português, o que requer práticas pedagógicas mais abrangentes. Assim, os educadores precisam entender que a experiência visual é central tanto na

comunicação quanto no aprendizado desses discentes. Essa compreensão é reforçada nas formações específicas que possibilitam aos educadores uma abordagem mais adequada às necessidades dos estudantes surdos.

Historicamente, muitos educadores insistiram no desenvolvimento de habilidades orais-auditivas com estudantes surdos, influenciados pelas políticas educacionais de determinados períodos. Isso resultou em metodologias restritivas que priorizavam a oralização e a memorização de palavras isoladas, desconectadas de contextos significativos. Como relatam Lodi e Lacerda (2009), a diferença entre os processos envolvendo surdos e ouvintes residia, principalmente, nas habilidades orais-auditivas (mapeamento dos sons da fala). Por essa razão, os educadores insistiam no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos orais dos surdos, dedicando tempo a atividades que visavam a oralização desses sujeitos. “Desta forma, a metodologia empregada acabava restringindo [os alunos] a um ensino-aprendizagem da língua portuguesa realizado a partir de palavras isoladas do contexto enunciativo” (p. 145).

Pesquisas realizadas por Lodi e Lacerda (2009) sobre os processos de aprendizado de surdos nas décadas de 1980 e 1990 apontam que a percepção e o conceito desses estudantes estão profundamente ligados à experiência visual e concreta, característica central de sua inteligência. Esse achado evidencia a necessidade urgente de abandonar discursos que definem a surdez como uma limitação incapacitante e de promover práticas que reconheçam os surdos como um povo que tem sua língua e cultura própria. Como ressalta Vieira-Machado (2016), “[...] são criados recursos visuais que possibilitam ao surdo se ver, entender sua existência como um ser que possui uma diversidade cultural e linguística diferenciada daquela do sujeito não surdo” (Vieira-Machado, 2016, p.112).

Portanto, os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com suas características distintas, o que não deve ser um impedimento para que ocupem, por direito, os mesmos espaços acadêmicos e profissionais que os ouvintes. O suporte pedagógico às suas especificidades linguísticas e culturais é essencial para a construção de práticas educacionais dinâmicas e efetivas. Como esclarece Salles *et al.* (2007a):

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola (p. 115).

Além disso, muitos educadores, por desconhecerem a realidade dos sujeitos surdos, estruturam aulas baseadas em um modelo único, acreditando que ele será suficiente para

atender a todos os estudantes. No entanto, essa abordagem tende a excluir os surdos, mesmo quando há a presença do intérprete de Libras, devido às diferenças na modalidade da língua de instrução. Como alertam Salles *et al.* (2007a), “o modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos” (p. 115).

A partir do momento em que os docentes recebem capacitação pedagógica que proporciona um conhecimento profundo sobre como os estudantes surdos aprendem, eles adquirem fundamentos e segurança para adequar metodologias voltadas para esse público. Dessa forma, compreendem de maneira mais clara que o processo de letramento é um grande desafio para os surdos, considerando as especificidades e refletindo sobre como organizar e desenvolver práticas pedagógicas que tornem o acesso à segunda língua menos árduo e mais prazeroso.

Essa tarefa é, porém menos árdua se a modalidade escrita da língua oral é adquirida como L2, sendo a língua de sinais adquirida como L1, cabendo desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, em particular sua condição multicultural (Salles *et al.*, 2007a, p. 77-78).

Para alcançar resultados satisfatórios e conquistar qualidade na educação dos surdos, é indispensável consolidar questões curriculares e metodológicas. O reconhecimento da educação bilíngue como uma conquista formal direcionada aos estudantes surdos representa um avanço significativo no campo educacional. No entanto, é importante destacar que, embora aprovada legalmente, a educação bilíngue ainda não está plenamente implementada nas redes de ensino, permanecendo como um ideal em processo de construção. Na prática, o que se observa são ações pontuais de bilinguismo dentro do modelo de educação inclusiva, o que evidencia o distanciamento entre a legislação e a realidade vivenciada nas escolas. Como destacam Andreis-Witkoski e Filietaz (2014),

[...] a importância do currículo em pautar a diferença surda, de modo a clamar pelo reconhecimento da sua cultura, legitimando um ensino de qualidade e com conteúdos transversais, singulares a este alunado, tais como: a história do povo surdo, de sua língua, dos movimentos sociais e políticos de reivindicação por direitos, da literatura visual, das piadas surdas, dos recursos tecnológicos de acessibilidade informativa e/ou adaptação do cotidiano a elementos visuais (como campanhas luminosas, telefones para surdos, babá eletrônica etc.), da poesia e do teatro surdos e todas as formas de expressão dos artefatos culturais do povo surdo (p. 45-46).

Além disso, para que os estudantes surdos tenham a oportunidade da aquisição do português escrito, é essencial contar com os profissionais especializados em educação bilíngue para surdos, comprometidos de forma genuína com a educação desses educandos. Da

mesma forma, é fundamental que os professores regentes das disciplinas de português compreendam as necessidades específicas desse público e invistam em capacitação para adotar abordagens pedagógicas inovadoras. Ramires e Massutti (2009, p.23) destacam que “Constitui grande avanço o reconhecimento legal que estabelece o Português como segunda língua para os surdos, o que implica o reconhecimento de que sua aprendizagem requer metodologias diferenciadas e com referenciais de culturas visuais”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem e integrem elementos relacionados à comunicação não verbal ao processo de ensino.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 PARA SURDOS

O estudante surdo necessita adquirir a língua portuguesa escrita para pertencer ao mundo dos letrados, iniciando um caminho essencial para sua alfabetização e inclusão social. A escrita da língua oral/oficial do país em que vive é desejável e importante, pois proporciona o acesso a conhecimentos valorizados pela sociedade. Os profissionais da educação, enquanto mediadores, devem estar cientes de que o português será adquirido como segunda língua (L2), exclusivamente na modalidade escrita, permitindo que os estudantes surdos compreendam aspectos culturais da comunidade majoritária. Conforme Salles *et al.* (2007a):

[...] Ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada (p. 77).

Na educação de surdos, é indispensável repensar estratégias e metodologias, reconhecendo que essas práticas devem ir além de simples adaptações. Historicamente, os surdos foram excluídos do acesso ao conhecimento valorizado pela sociedade, sendo vistos de forma equivocada como deficientes ou incapazes, quando, na verdade, são linguisticamente diferentes. Sá (2006) destaca: “Após tantos anos de utilização da perspectiva médica-terapêutica, o que mais se destaca é a certeza do processo de exclusão de conhecimento socialmente valorizado, do qual os surdos foram/são vítimas” (p. 329).

Portanto, a forma de ensino do português adotada ao longo dos anos não tem oportunizado aos estudantes surdos o domínio da língua escrita. Para reverter esse cenário, é imprescindível que educadores estejam adequadamente preparados. Andreis-Witkoski e Filietaz (2014) afirmam: “Nesta trajetória, cabe reforçar a importância da capacitação

pedagógica [...] seja fomentado um conhecimento abrangente dos processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo para alicerçar as práticas pedagógicas” (p.48).

A apropriação do português escrito pelos educandos surdos não ocorre de forma espontânea, mas sistemática, diferindo significativamente da aprendizagem de uma segunda língua por ouvintes. Neves (2017) aponta quatro aspectos que diferenciam a realidade de aprendizagem do português pelos estudantes surdos: 1) A modalidade de aprendizagem da segunda língua; 2) A aprendizagem da segunda língua restrita à escrita; 3) A aquisição da primeira língua em diferentes contextos; e 4) A aprendizagem da segunda língua, sendo ela a majoritária do próprio país.

Reconhecer a condição bilíngue dos surdos é apenas o início de uma jornada de desafios e descobertas. A aceitação da língua de sinais como primeira língua é imprescindível para construir práticas pedagógicas que considerem essa realidade. Peixoto (2006) ressalta: “O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição” (p. 207).

Para que a aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) seja bem-sucedida, é fundamental que os docentes assumam suas responsabilidades como educadores e planejem estratégias específicas direcionadas aos estudantes surdos. Neves (2017) sugere:

Ao professor, cabe a responsabilidade de planejar, selecionar textos “de verdade”, e não recortes de um português que só existe na sala de aula. Além disso, é preciso dialogar com os textos imagéticos, contextualizar visualmente o texto, fazer com que eles compreendam e não somente automatizem o processo de leitura e escrita (p.52)

Adotar práticas pedagógicas inclusivas requer empatia e compromisso com a equidade. Silva (2021) reforça: “Entende que o educador sente a necessidade, através de cursos de formação continuada, de potencializar a independência, criatividade e socialização dos estudantes com deficiência, levando-os a reproduzirem um saber próprio” (p.8).

A construção de práticas pedagógicas efetivas para ensino do português escrito como segunda língua para estudantes surdos requer não apenas estratégias bem planejadas, mas também a adaptação de recursos e métodos que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse contexto, é igualmente importante pensar em processos avaliativos que favoreçam a equidade, reconhecendo e respeitando os diferentes tempos e formas de aprendizagem.

A seguir, nos Quadros 5 e 6, são apresentadas sugestões de estratégias e recursos pedagógicos, bem como características de avaliações adaptadas, que podem auxiliar os educadores no desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes. As orientações e exemplos foram baseados em uma cartilha que aborda práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial e Inclusiva, elaborada pela professora Débora Oliveira, docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – Campus Cariacica.

Quadro 5 - Sugestões Pedagógicas e Inclusivas – Aula de Português

Exemplo de Aula: Gêneros Textuais – Análise de Crônica	
Aspecto	Descrição
Estratégias de Ensino Facilitadoras da Aprendizagem	Organizar a rotina da aula com antecedência e deixá-la visível (ex: cronograma no quadro ou slide com etapas da aula).
	Apresentar o conteúdo de forma visual e estruturada (uso de slides com imagens e palavras-chave).
	Fornecer instruções claras e sequenciais, com a mediação do intérprete de Libras, evitando linguagem figurada.
	Estimular a participação sinalizada sem imposição, respeitando o tempo e o modo de comunicação dos estudantes surdos.
	Disponibilizar antecipadamente ao intérprete de Libras o texto a ser trabalhado, possibilitando uma leitura prévia e proporcionando que o estudante surdo tenha acesso ao material em um ambiente mais tranquilo, favorecendo sua compreensão.
Recursos Metodológicos	Organizar quadro visual de rotina com imagens e palavras-chave.
	Adaptar o texto com layout: fonte ampliada, frases curtas e com destaque para palavras-chave.
	Utilizar vídeos curtos, com legendas, que explicam o gênero "crônica" e apresentem exemplos do cotidiano, facilitando a compreensão e o vínculo com a realidade.
	Disponibilizar o conteúdo em PDF no ambiente virtual de aprendizagem para acesso antecipado.

Fonte: Elaborado pela autora com base na cartilha intitulada PEI na prática: orientações do NAPNE - Campus Cariacica para a construção de um ensino acessível e equitativo de Débora Nascimento de Oliveira (2025).

Quadro 6 - Estratégias e Recursos para Avaliação Adaptada

Princípios	Orientações	Exemplos de Critérios Adaptados	Exemplos de Instrumentos Adaptados
	A avaliação deve: *Respeitar o princípio da	Clareza na expressão de ideias, mesmo com erros ortográficos.	Avaliação sinalizada com apoio visual e a mediação do intérprete de Libras.

Princípio da Equidade	equidade, adaptando-se às necessidades específicas dos estudantes surdos, favorecendo oportunidades iguais de aprendizado. *Considerar processos concretos de aprendizagem e a necessidade de mediações visuais, permitindo que os estudantes surdos expressem o que compreendeu, mesmo por outros meios além da escrita formal.	Compreensão do conteúdo central, ainda que sem domínio completo da linguagem técnica.	Avaliação sinalizada com perguntas simples, realizadas individualmente com suporte do intérprete de Libras.
		Participação nas atividades propostas, mesmo com suporte.	Elaboração de mapas mentais com imagens.
		Participação nas aulas e esforço para expressar o que compreendeu, ainda que com apoio.	Produção de resumos com tópicos guiados, respeitando a escrita dos estudantes surdos.
		Realização de tarefas com ajuda, respeitando o ritmo de aprendizagem.	Questionários com linguagem simples e objetiva, com menos itens.
		Reconhecimento de personagens, fatos ou períodos históricos com apoio visual.	Linha do tempo com imagens para que os estudantes surdos organizem fatos históricos.
	Entrega de resumo com tópicos guiados (ex: “Quem?”, “Quando?”, “O que aconteceu?”).		
	O professor deve: *Registrar os critérios e os instrumentos de avaliação de forma adaptada, incluindo ajustes no enunciado ou alterações na forma de apresentação das respostas.	Capacidade de relacionar eventos e conteúdos ministrados com situações do cotidiano	Jogo de perguntas e respostas com apoio visual (cartões, figuras, ícones).
			Utilizar vídeos curtos, com legendas, ou apresentações como forma de expressão.
Questionário com enunciados curtos e objetivos, com imagens ilustrativas.			
Planejamento Docente	O professor deve registrar os critérios e instrumentos de avaliação de forma adaptada, considerando ajustes no enunciado e formas diferenciadas de respostas. É importante que planejamento inclua estratégias que favoreçam a expressão das aprendizagens dos estudantes surdos, respeitando suas especificidades e ritmos individuais, e que integrem recursos visuais, bem como a mediação indispensável do intérprete de Libras.		

Fonte: Elaborado pela autora com base na cartilha intitulada PEI na prática: orientações do NAPNE - Campus Cariacica para a construção de um ensino acessível e equitativo de Débora Nascimento de Oliveira (2025).

Conforme aponta a autora Oliveira (2025), em sua cartilha, as realidades que permeiam a educação de surdos são apresentadas com seus desafios, além de orientações para eliminar ou minimizar essas barreiras. Diversos estudantes, principalmente os surdos, encontram dificuldades quando os materiais didáticos apresentam fontes pequenas, textos longos ou layout confuso. Uma solução simples, porém eficaz, é utilizar fontes ampliadas e proporcionar um contraste adequado entre as cores, tornando a leitura mais acessível e agradável. Como observam Anache e Martins (2019) compreender e focar nos estudantes ajuda a construir “uma educação que relaciona as capacidades ativas do sujeito da sua própria autonomia para aprender ao ser desafiado a aprender” (p.112).

Nesse mesmo contexto, vários estudantes surdos se beneficiam significativamente do

uso de recursos que ativam múltiplos sentidos, como imagens. Esses recursos visuais auxiliam na concretização, Compreensão e tornam o conteúdo mais atraente, especialmente quando o conteúdo é apresentado apenas por meio de texto escrito, o qual não é o suficiente para assegurar a total compreensão. Nesse sentido, “A organização didática pensada na modalidade visual-espacial traz uma nova perspectiva sobre a língua do outro, que também está presente na sala de aula” (Dias; Anache; Maciel, 2023, p. 320).

Em diversas situações, os estudantes surdos não conseguem executar uma tarefa, mesmo que pareça simples, não por falta de conhecimento, mas por não entenderem claramente o que está sendo solicitado. Isso pode acontecer por causa da complexidade do idioma empregado, com termos abstratos ou ambíguos, ou até mesmo pela elaboração de sentenças extensas e complicadas de compreender. A modificação dos enunciados é uma tática eficiente que implica na reformulação das sugestões de atividades para torná-las mais claras, diretas e compreensíveis, sem comprometer o conteúdo pedagógico fundamental. Conforme apontado por Salles *et al.* (2014), “A capacitação dos professores é um fator-chave para o sucesso do ensino de português escrito para surdos”.

Na maioria das escolas, constata-se que a avaliação é realizada principalmente por meio de provas escritas de forma tradicional. Contudo, esse formato de avaliação não alcança as especificidades de todos os discentes, sobretudo os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, como os estudantes surdos, cujos conhecimentos da língua portuguesa são limitados, além de uma estrutura que difere da Libras. Dito isso, é imprescindível ter forma alternativas para avaliar, valorizando outras maneiras do estudante surdo apresentar seu aprendizado, considerando suas potencialidades. Como afirmam Silva e Lima (2022),

A instituição escolar deve pensar o delineamento da proposta educativa de modo a abarcar também aspectos da cultura visual, atendendo às particularidades do aprendizado do educando surdo. Assim sendo, efetiva meios para o desenvolvimento das potencialidades desse sujeito e assegura sua inclusão (p.43).

O assunto discutido abordou várias táticas e ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas para melhorar o aprendizado da escrita e a compreensão do português como segunda língua (L2), em um ambiente bilíngue. Neste contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel crucial, sendo considerada a língua materna, primeira língua (L1) dos estudantes surdos. Conforme ressaltado por Salles *et al.* Segundo (2014), "A escola deve ser o ambiente que incentiva o aprendizado através da Língua Brasileira de Sinais (Libras)".

Este capítulo dialogou sobre os desafios, as formações específicas e as práticas pedagógicas no ensino do português escrito como segunda língua (L2) para estudantes surdos, em um cenário que valoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e interação desses educandos. Ao longo do texto, foram discutidas diferentes ações e ferramentas pedagógicas, além da importância de práticas educacionais inclusivas que, aliadas à formação docente especializada e ao uso de recursos adaptados, podem contribuir para o avanço na aprendizagem do português escrito como L2 e para o respeito às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, promovendo sua autonomia e favorecendo sua inclusão educacional.

6 MÉTODO

A pesquisa realizada configura-se como uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento investigativo um estudo de caso em um contexto educacional, envolvendo profissionais da educação regular e da educação especial. Triviños (1987) descreve cinco características centrais da abordagem qualitativa: ela utiliza o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; apresenta caráter descritivo; valoriza o processo mais do que os resultados ou produtos finais; realiza análise indutiva dos dados; e tem como foco principal a busca de significados.

Vários autores reforçam essas características para validar a abordagem qualitativa como técnica investigativa. Cabe ao pesquisador atuar com responsabilidade, definindo previamente o foco e os limites do estudo, além de selecionar ações e estratégias adequadas à realidade investigada. Goldenberg (1997) destaca que, por meio da observação participante, o pesquisador interage com a vida cotidiana do grupo estudado, observa comportamentos e realiza conversas que revelam interpretações dos sujeitos sobre as situações vividas, permitindo a comparação e análise dos dados produzidos.

A escolha pelo estudo de caso como método de investigação justificou-se pela possibilidade de aprofundamento e vivência mais próxima com os sujeitos envolvidos. Essa abordagem permitiu à pesquisadora acompanhar a rotina escolar e compreender com mais precisão as questões educacionais observadas, articulando teoria e prática. Segundo Triviños (1987), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa cujo objeto é uma unidade analisada profundamente, podendo ser um sujeito ou um grupo.

Goldenberg (1997) complementa que o estudo de caso busca reunir o maior número possível de informações detalhadas, utilizando diferentes técnicas de investigação para descrever a complexidade da situação estudada. Trata-se de um recurso potente na pesquisa educacional, pois possibilita compreender nuances importantes de situações reais.

Os participantes foram selecionados entre docentes, intérpretes e demais profissionais da educação, conforme os objetivos da pesquisa. Essa definição exigiu planejamento cuidadoso e escolha metodológica coerente. A origem do termo “estudo de caso”, conforme Goldenberg (1997), está associada à análise minuciosa de um caso individual para compreender um fenômeno específico em profundidade.

Para André (1984, p. 53), está implícita no estudo de caso “a necessidade de um contato estreito e prolongado da pesquisadora com a situação ou objeto pesquisado”. Essa

proximidade fundamentou a produção de dados qualitativos em um contexto escolar concreto, reforçando a compreensão da realidade educacional dos estudantes surdos.

As características fundamentais do estudo de caso, conforme Triviños (1987), também estiveram presentes nesta investigação: a atenção constante para novas informações; a importância do contexto; a busca por revelar a realidade de forma integral; o uso de diversas fontes; a interlocução entre experiência da pesquisadora e dados; a valorização do diferente; e a linguagem acessível na apresentação dos dados.

No presente estudo, foram utilizados dois instrumentos de produção de dados: a observação e a entrevista semiestruturada. Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que a observação, para ser válida, precisa ser ‘controlada e sistemática’, o que exige planejamento e preparação da observadora. As observações ocorreram durante aulas de português, sendo registradas em diário de bordo.

Para aprofundar as percepções, optou-se pela entrevista semiestruturada, cuja flexibilidade permite liberdade ao entrevistado e ajustes conforme o andamento da conversa. Como destaca Triviños (1987, p. 146), essa modalidade “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. O autor ainda reforça que essa entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” (Triviños 1987, p.152).

Vianna (2007, p. 12) também defende que a entrevista semiestruturada “é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação”. Por isso, fatores externos como questões sociais, culturais e locais foram considerados no planejamento. Nesse mesmo sentido, Duarte (2004) destaca:

O pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo (p. 220).

As entrevistas e observações abrangeram os estudantes surdos e todos os profissionais envolvidos diretamente em sua trajetória educacional, especialmente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Como salienta Vieira-Machado (2016):

A ideia de educação bilíngue não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo; ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos. Tanto as

práticas, as experiências quanto os movimentos surdos desenvolvem a ideia de educação bilíngue (p. 80).

A pesquisa foi realizada nos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo, nos Campi Cariacica e Vitória, contemplando salas de aula comuns e salas de recursos multifuncionais. Para ampliar a compreensão do problema investigado, participaram da investigação estudantes surdos, tradutores e intérpretes de Libras, pedagogos, coordenadores do Napne, além de dois tipos de docentes de Língua Portuguesa: professores regentes da sala regular e uma professora que ministrava exclusivamente para um grupo de estudantes surdos, devido à ausência de professor bilíngue no Campus. Essa docente, embora não seja especialista em educação bilíngue para surdos, assumiu o ensino do português escrito para esse grupo, com o apoio do tradutor e intérprete de Libras.

[...] os grupos de observação compostos de pesquisadores e de participantes comuns procuram a informação que é julgada necessária para o andamento da pesquisa, respondendo a solicitações [...]. É claro que os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições (Thiollent, 1986, p.64).

As entrevistas realizadas no decorrer da investigação contaram com a participação de dois estudantes surdos egressos do Campus Cariacica, já que, atualmente, nesse Campus, há apenas um estudante com surdez, o qual não utiliza Libras nem se identifica como surdo. No Campus Vitória, colaborou um estudante com surdez. Todos os participantes surdos são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), filhos de pais ouvintes e os únicos surdos em suas famílias, o que influenciou diretamente o processo de aquisição da língua de sinais. Todos os entrevistados tinham idade superior a 18 anos.

No Campus Cariacica, além dos estudantes surdos, participou da entrevista uma professora de português da sala regular. Enquanto no Campus Vitória, foram entrevistadas duas professoras de Língua Portuguesa: uma da sala regular e outra responsável exclusivamente por um grupo de estudantes surdos. No Campus Cariacica, essa entrevista não foi realizada, pois não havia uma docente designada para uma turma composta exclusivamente por estudantes surdos, nem professor bilíngue atuando na unidade. Observou-se que, embora não houvesse um profissional específico para essa função, a professora do AEE atendia estudantes com outras deficiências, mas não com surdez, uma vez que havia, na escola, uma servidora qualificada para essa demanda. Assim, a tradutora intérprete de Libras, que também possui formação como professora bilíngue, assumiu esse papel.

Também participaram dois tradutores e intérpretes de Libras por Campus, além de um

pedagogo e do coordenador do Napne em cada unidade. O número de participantes foi definido com base nos objetivos da pesquisa e mostrou-se adequado, oferecendo dados relevantes que contribuíram significativamente para a análise e a compreensão do tema investigado. Ao destacar a importância da participação de diferentes sujeitos no processo investigativo, Triviños (1987) ressalta:

Entrevistas individuais com dirigentes, com outras pessoas, reuniões em pequenos grupos, debates amplos etc. permitirão que todos façam um levantamento dos problemas e, em seguida, se estabeleçam prioridades na busca de soluções. Em todo este processo de diagnóstico deve-se procurar a máxima participação de todos (p. 94).

Quanto às entrevistas individuais, foi reservado um local tranquilo, com a presença apenas da pesquisadora e do participante. É importante esclarecer como foi a abordagem com o estudante surdo, ciente de que ele é um participante linguisticamente diferente, pois sua língua é a Libras. A investigadora é tradutora e intérprete de Libras, com domínio nas duas línguas, português e a língua de sinais. Assim, a entrevista foi realizada de forma acessível, sem a necessidade de outro profissional.

Foi necessário filmar a entrevista; essa estratégia justifica-se pelo fato de a língua de sinais ser na modalidade visual-espacial. A gravação foi feita por meio de um celular com câmera de boa resolução, apoiado em um tripé ajustado que enquadrava bem a sinalização do entrevistado. A dinâmica foi a seguinte: antes de sinalizar para o participante, a pesquisadora lia a pergunta para garantir a gravação do áudio e, em seguida, sinalizava para o estudante surdo. Dessa forma, a entrevista foi filmada garantindo a transcrição integral das perguntas e respostas para o português.

Em relação às demais entrevistas, a principal diferença nas ações realizadas com participantes surdos e ouvintes foi que, com os ouvintes, as perguntas e respostas foram gravadas apenas em áudio, garantindo que a produção de dados tivesse comprovação e confiabilidade. É importante esclarecer que a pesquisadora se preocupou em criar um ambiente onde o participante se sentisse bem e seguro durante a entrevista, assegurando que todas as respostas seriam tratadas como informações sigilosas, com acesso restrito apenas para a coleta de dados da pesquisa, da qual a autora é responsável.

As entrevistas foram realizadas com a devida permissão dos participantes, que foi solicitada, aceita e formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz. As imagens foram produzidas apenas dos estudantes surdos, considerando que a língua utilizada

por eles é visual, enquanto a gravação de voz foi feita para os participantes ouvintes.

As observações foram realizadas apenas com o estudante surdo identificado como E2, considerando que os demais participantes, E1 e E3, eram egressos e não estavam mais em sala de aula no período da pesquisa. O acompanhamento de E2 ocorreu no 2º ano, abrangendo dois contextos distintos, na sala de aula comum e no contraturno, em uma turma específica formada apenas por estudantes surdos. A observação seguiu um roteiro estruturado, detalhado no Apêndice C, e os registros foram feitos por meio de diários de bordo, disponíveis no Apêndice D. Esse material complementou as entrevistas e contribuiu para uma análise mais ampla do processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

Esse material destina-se exclusivamente a fins de pesquisa, respeitando as orientações relacionadas aos aspectos étnicos. Todo o material referente à produção de dados, incluindo entrevistas, observações e registros nos diários de bordo, foi arquivado no HD da pesquisadora, que é responsável por sua guarda e segurança.

Para tratamento dos dados produzidos, utilizou-se a Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 19), consiste em “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Apesar de a pesquisadora ter seguido todas as normas cuidadosamente, surgiram alguns percalços. Alguns imprevistos ocorreram relacionados ao tempo estimado para determinadas ações, pois, no caso de alguns participantes, as entrevistas foram remarcadas várias vezes devido a problemas particulares dos entrevistados. Também ocorreram algumas dificuldades referentes ao local das entrevistas, que foram remarcadas e realizadas em locais diferentes para facilitar o acesso dos participantes. O caso mais preocupante foi o de um participante que, após confirmar a entrevista e demonstrar muito interesse, abandonou o curso por problemas de saúde emocional. Entretanto, como o número de participantes já previa qualquer desistência, isso não afetou o resultado da pesquisa.

Apesar dos desafios enfrentados, isso não comprometeu a qualidade e relevância do trabalho. Toda dedicação e esforço foram empenhados para que a pesquisa fosse conduzida de forma adequada, com atividades bem orientadas e com condições favoráveis para a aplicação, respeitando as condições físicas e emocionais dos entrevistados. Assim, os objetivos propostos foram alcançados com um resultado satisfatório.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), instituição criada a partir da unificação de quatro antigas instituições federais de ensino: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), fundado em 1909 sob o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo; a Escola Agrotécnica Federal de Alegre; a Escola Agrotécnica Federal de Colatina; e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa.

Atualmente, o Ifes possui 26 campi no estado, dos quais 23 estão em funcionamento, incluindo o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor). Há ainda três campi em implantação e um campus vinculado ao programa de expansão dos Institutos Federais do Governo Federal. A instituição está presente em todas as microrregiões capixabas, com uma ampla rede que inclui 49 polos de educação a distância, o Polo de Inovação e a Cidade da Inovação.

De acordo com os dados mais recentes da Plataforma Nilo Peçanha, referentes ao ano de 2022, o Ifes contabiliza 30.345 estudantes matriculados. A estrutura institucional conta com a participação do Grêmio Estudantil, técnicos administrativos, docentes efetivos, professores substitutos e profissionais especializados, como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e tradutores-intérpretes de Libras, que atuam tanto na educação regular quanto na educação especial.

Segundo o organograma institucional, cada campus é composto por: gabinete, diretoria-geral, cinco diretorias, dois conselhos, duas comissões, 49 coordenadorias e 15 núcleos. Entre esses núcleos, destaca-se o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), órgão de caráter consultivo e executivo, com atuação multidisciplinar e presente em todos os campi. O Napne tem como finalidade desenvolver ações que promovam a inclusão educacional de pessoas com necessidades específicas, por meio da eliminação de barreiras e da criação de condições para o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão com aproveitamento em todas as modalidades e níveis de ensino (IFES, 2014). Os representantes dos Napnes nos diferentes campi compõem o Fórum de Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne), um espaço interdisciplinar voltado ao diálogo e à troca de experiências, com o objetivo de fortalecer práticas inclusivas no contexto institucional.

Os profissionais especializados que atuam no Napne incluem o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor de Libras, o professor bilíngue, o

tradutor e intérprete de Libras, o auxiliar educacional, além dos membros da comissão composta por docentes, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e técnicos administrativos, que acompanham os estudantes vinculados ao núcleo.

O Napne desenvolve ações de sensibilização e conscientização direcionadas a todos os servidores do campus e às demais pessoas envolvidas no ambiente acadêmico. Além disso, planeja formações para os profissionais, organiza grupos de estudos e pesquisas abertos a todos os interessados, acolhe as famílias dos estudantes acompanhados, participa de reuniões pedagógicas e propõe diretrizes para fortalecer a consolidação de uma educação inclusiva nos campi.

Há um forte incentivo para que os servidores busquem aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, com possibilidade de afastamento parcial ou integral para dedicação aos estudos. O instituto oferece diversas oportunidades de formação, como seminários, cursos, programas de formação continuada e licença de três meses a cada cinco anos para aperfeiçoamento acadêmico.

Esse conjunto de ações, aliado às parcerias com universidades federais, tem contribuído para um perfil acadêmico satisfatório entre os servidores do Ifes, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha referentes a 2022, apresentados a seguir.

Tabela 1 - Perfil da Formação Acadêmica dos Servidores do Ifes

Servidores	Especialização	Mestrado	Doutorado
Técnicos Administrativos	47,2%	32%	5%
Docentes	3,6%	46,5%	49,1%

Fonte: elaborado pela autora.

Os Campi selecionados para a realização da pesquisa foram o Campus Vitória, o primeiro fundado no estado, e o Campus Cariacica. A escolha se justificou pelo fato de o Campus Cariacica ser o local de lotação da pesquisadora, enquanto o Campus Vitória, por estar localizado na capital do estado e funcionar como referência central, apresentou um número mais expressivo de discentes surdos usuários da Libras, favorecendo o desenvolvimento da investigação.

O Campus Vitória foi fundado em 23 de setembro de 1909, sob a denominação de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, com o objetivo de oferecer formação voltada para trabalhos manuais, orientando para a vida profissional por meio do artesanato.

Em 1937, a instituição passou a se chamar Liceu Industrial de Vitória, mantendo o caráter artesanal, mas com foco crescente na produção em série. No dia 11 de dezembro de 1942, foi transformada em Escola Técnica de Vitória, data em que também foi inaugurado o prédio onde funciona atualmente. Nessa fase, oferecia ensino em regime de internato e externato, com aulas práticas em áreas como tipografia, encadernação, artes do couro, mecânica, alfaiataria, serralheria e marcenaria (IFES, 2024).

Em 3 de setembro de 1965, sob um modelo mais alinhado à lógica empresarial, passou a se chamar Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). Em março de 1999, foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), representando um novo paradigma para a educação profissional pública no país. Em dezembro de 2004, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Cefet tornou-se o Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, ampliando sua atuação para a oferta de cursos superiores. Sua sede atual permanece no bairro Jucutuquara, em Vitória (IFES, 2024).

O Campus Cariacica, localizado no município de mesmo nome, integra a Região Metropolitana da Grande Vitória. As atividades foram iniciadas em 2006, e atualmente o campus funciona em sede própria no bairro Itacibá. Ao longo desses dezoito anos de atuação, tem buscado cumprir sua missão institucional de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, integrando ensino, pesquisa e extensão, com foco na construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável.

Atualmente, os Campi Vitória e Cariacica oferecem cursos em diferentes níveis e áreas, que vão desde o ensino técnico integrado ao médio até programas de pós-graduação. No que se refere à educação bilíngue para surdos, cada Campus conta com uma tradutora e intérprete de Libras como servidora efetiva, e, quando necessário, há contratação de profissionais terceirizados, de acordo com a demanda de estudantes surdos usuários da Libras.

De acordo com as informações disponibilizadas no site do Ifes, os horários das atividades letivas são organizados da seguinte forma: das 7h às 12h no turno matutino e das 13h50 às 17h para as turmas integrais. As demais turmas seguem horários específicos, sendo o vespertino das 13h às 18h e o noturno das 18h30 às 22h. Os cursos oferecidos pelos Campi estão apresentados no Quadro 7, referente ao Campus Vitória, e no Quadro 8, referente ao Campus Cariacica.

Quadro 7 - Cursos Ofertados pelo Ifes-Campus Vitória

--	--	--

Ensino Médio Técnico	Graduação	Pós-graduação
Edificações	Engenharia Civil	Mestrado em Engenharia Metalúrgica e de Materiais
Estradas	Engenharia Elétrica	Mestrado Profissional em Educação Tecnológica e Profissional
Eletrotécnica	Engenharia Mecânica	Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades
Geoprocessamento	Engenharia Metalúrgica	Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional
Guia de Turismo	Engenharia Sanitária e Ambiental	Mestrado Profissional em Tecnologias Sustentáveis
Hospedagem	Licenciatura em Letras-Português	Pós-Graduação Especialização em Eficiência Energética
Mecânica	Letras-Inglês Segunda Licenciatura	Pós-Graduação Especialização em Engenharia de Infraestrutura Urbana
Meio Ambiente	Licenciatura em Matemática	Pós-Graduação Especialização em Engenharia Elétrica com ênfase em Sistemas Inteligentes Aplicados à Automação
Metalurgia		Pós-Graduação Especialização em Georreferenciamento de Imóveis Rurais e Urbanos
Segurança no Trabalho		Pós-Graduação Especialização em Recursos Hídricos
Estudantes surdos		4
Estudantes com Necessidades Específicas		127
Total geral de estudantes		5.358

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8 - Cursos Ofertados pelo Ifes-Campus Cariacica

Ensino Médio Técnico	Graduação	Pós-Graduação
Administração Integrado ao Ensino Médio	Licenciatura em Física	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Manutenção de Sistemas Metroferroviários Integrado ao Ensino Médio	Bacharelado em Física	Pós-Graduação Lato Sensu em Engenharia de Produção com ênfase em Tecnologias da Decisão
Portos	Ciências Econômicas	Pós-Graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas - Polo Cariacica
Portos Integrado ao Ensino Médio	Engenharia de Produção	Pós-Graduação Lato Sensu em Engenharia de Produção com

		ênfase em Ciência de Dados
Logística		Pós-Graduação Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica
		Pós-Graduação Especialização em Engenharia Ferroviária com ênfase em Via Permanente
Estudante surdo		01
Estudantes com Necessidades Específicas		23
Total geral de estudantes		1.401

Fonte: elaborado pela autora.

Espera-se que os resultados desta pesquisa de intervenção em educação venham a contribuir significativamente para a realidade dos campi que possuem educandos surdos ou que venham a receber estudantes com essa especificidade. Após a análise dos dados produzidos, foi desenvolvida uma produção técnica-tecnológica (PTT), que consiste em uma formação continuada em estudos surdos, gratuita, na modalidade EAD, disponível na plataforma Moodle, destinada a docentes, profissionais da educação e servidores técnicos administrativos interessados no tema. A proposta recebeu validação positiva desses grupos, que destacaram a excelência do curso e a qualidade da sala online, que foi bastante apreciada e elogiada. Além dos reconhecimentos, foram feitas sugestões valiosas para a organização da sala e o aprimoramento da formação.

O objetivo da capacitação é apresentar informações básicas e essenciais sobre o processo de aquisição de conhecimentos por estudantes surdos. A formação foi organizada com base em conteúdos fundamentais da educação desses educandos, com foco no acesso às aprendizagens escolares e no incentivo a práticas pedagógicas mais inclusivas. Os temas foram selecionados considerando as necessidades apontadas na pesquisa e as especificidades linguísticas e culturais desse grupo.

6.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa na escola, o trabalho foi previamente submetido à avaliação do Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED), conforme o CAAE nº 83751624.8.0000.0348 e Parecer nº 7.219.693. Posteriormente, foi também avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), sob o CAAE nº 83751624.8.3001.5072 e Parecer nº 7.370.856. A

pesquisa seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando a voluntariedade, o sigilo e o respeito aos participantes em todas as etapas do estudo.

Após as aprovações, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi encaminhado às pessoas participantes previamente contatadas e confirmadas, juntamente com a Carta de Informação, que apresenta os procedimentos estabelecidos para a execução da investigação. Ressalta-se que “[...] a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Resolução nº 510, 2016).

Nesse sentido, tanto o TCLE quanto a Carta de Informação foram elaborados em conformidade com os princípios éticos definidos para pesquisas com seres humanos, assegurando o mínimo de risco ou desconforto físico e psicológico, bem como o sigilo das informações e o direito à desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Com a autorização do Comitê de Ética, foi estabelecido o contato com os educandos surdos, os profissionais envolvidos e demais participantes da pesquisa, além da apresentação formal da pesquisadora.

O compromisso ético da pesquisadora exigiu o reconhecimento da autonomia de cada participante e o respeito às decisões tomadas ao longo de todo o processo. Conforme a Resolução nº 510/2016, destaca-se que: “[...] a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas” (Resolução nº 510, 2016, p. 1).

A base referencial utilizada para os aspectos éticos da pesquisa foi a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Embora esse documento tenha sido elaborado sob a perspectiva da área da saúde, sua aplicação tornou-se necessária, uma vez que ainda não há normativas específicas voltadas exclusivamente às ciências humanas. Assim, a adesão a esses princípios se fez essencial para assegurar a legitimidade ética da pesquisa e da intervenção proposta.

Como prerrogativa do Mestrado Profissional, a presente pesquisa resultou na elaboração de uma Produção Técnica-Tecnológica (PTT), configurada como uma proposta de intervenção. Nesse sentido, a autora desenvolveu a PTT intitulada Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos: uma proposta de formação básica em estudos surdos, a

qual se encontra detalhada no Apêndice A deste trabalho. A formação continuada ofertada na modalidade EAD e disponibilizada na plataforma Moodle, encontra-se acessível na versão de visitante por meio do link: <https://ava3.cefor.ifes.edu.br/user/index.php?id=15856>.

7 INCLUSÃO E ENSINO DE ESTUDANTES SURDOS: PRÁTICAS, ESTRATÉGIAS E PRINCIPAIS DESAFIOS

A aquisição da língua portuguesa escrita como segunda língua representa um desafio significativo para estudantes surdos, que frequentemente enfrentam barreiras linguísticas e cognitivas distintas. Conforme Bianchi *et al.* (2024), no Brasil, os resultados de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos demonstram um acúmulo significativo de experiências negativas relacionadas à aprendizagem do português escrito por estudantes surdos em diversos níveis de ensino. Esse cenário deve-se a diversos fatores, como políticas educacionais dissociadas de políticas linguísticas, que frequentemente ignoram, inviabilizam e até marginalizam as condições reais de aquisição do português escrito como segunda língua nas práticas acadêmicas desses estudantes.

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados produzidos durante a pesquisa, visando compreender as estratégias, dificuldades e avanços dos estudantes surdos no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2024 a janeiro de 2025. A análise se fundamenta em uma abordagem qualitativa, que busca não apenas avaliar o desempenho dos estudantes, mas também considerar as percepções e experiências de todos os participantes da pesquisa, incluindo estudantes surdos, docentes, intérpretes de Libras, pedagogos e coordenadores do NAPNE, em relação ao processo de ensino-aprendizagem do português escrito como L2 no contexto escolar.

Com base nos dados obtidos, são destacados os principais achados da pesquisa, com ênfase na importância de metodologias inclusivas e adaptadas que considerem as especificidades da comunidade surda. Através dessa análise, busca-se contribuir para a construção de metodologias e práticas pedagógicas mais eficazes e sensíveis às necessidades dos estudantes surdos, promovendo uma educação bilíngue que valorize tanto a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua (L1), quanto a língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2).

A partir dos relatos e dos dados produzidos por meio das entrevistas e das observações, foram identificadas categorias que refletem as vivências e perspectivas dos participantes. Essas categorias serão apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo. Inicialmente, destaca-se o perfil dos participantes da pesquisa, conforme detalhado no Quadro 9, que apresenta informações sobre os estudantes surdos, tradutores e intérpretes de Libras e profissionais da educação envolvidos.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de quinze pessoas, englobando professores e técnicos (efetivos e terceirizados) e estudantes surdos. No Quadro 9, é apresentada a caracterização dos participantes, com as siglas de identificação, sexo e os respectivos Campi de atuação.

Quadro 9 – Caracterização dos participantes

Nº	Identificação	Participante	Gênero	Campus
1	E1	Estudante Surdo	Feminino	Cariacica
2	E2	Estudante Surdo	Masculino	Vitória
3	E3	Estudante Surdo	Feminino	Cariacica
4	T1	Tradutor e Intérprete de Libras	Masculino	Vitória
5	T2	Tradutor e Intérprete de Libras	Masculino	Vitória
6	T3	Tradutor e Intérprete de Libras	Feminino	Cariacica
7	T4	Tradutor e Intérprete de Libras	Feminino	Cariacica
8	D1	Docente/Professor de Português	Feminino	Cariacica
9	D2	Docente/Professor de Português	Feminino	Vitória
10	DS	*Docente/Professor de Português para Surdos	Feminino	Vitória
11	P1	Pedagogo	Feminino	Vitória
12	P2	Pedagogo	Masculino	Cariacica
13	P3	Pedagogo	Feminino	Cariacica
14	C1	Coordenador do Napne	Feminino	Vitória
15	C2	Coordenador do Napne	Masculino	Cariacica

Fonte: elaborado pela autora.

* Em função da ausência de um professor bilíngue, essa docente se disponibilizou a ministrar o português escrito para um grupo de estudantes surdos, mesmo não sendo especialista em educação bilíngue para surdos, com apoio do profissional tradutor intérprete de Libras.

Dentre os quinze (15) participantes, foram três (3) estudantes surdos, quatro (4) tradutores e intérpretes de Libras, três (3) docentes de português, três (3) pedagogos e dois (2) coordenadores dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Do total de participantes, dez (10) ou 66% são do sexo feminino, e cinco (5) ou 33%, são do sexo masculino. Os participantes estão distribuídos entre os Campi de Vitória e Cariacica, com

uma diversidade de papéis e experiências que enriqueceu as contribuições para a pesquisa.

É importante destacar outras informações que complementam o perfil dos participantes, conforme apresentado no Quadro 10 e no Quadro 11.

Quadro 10 - Estudantes surdos: cursos, turnos e suportes especializados

*Estudante Surdo	Curso Técnico	Turno	Ano/Período	AEE Sala de Recursos	Acompanhamento Especializado
E1	- Portos - Logística	Noturno	Egresso	Sim	Intérprete de Libras
E2	- Edificações	Diurno	2º ano	Sim	Intérprete de Libras
E3	- Portos - Logística	Noturno	Egresso	Sim	Intérprete de Libras

Fonte: elaborado pela autora.

* Todos os participantes com idade superior a dezoito anos.

Observa-se que, em termos de suporte especializado, os três (3) estudantes surdos participantes da pesquisa contam com o acompanhamento do intérprete de Libras e dispõem de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais. Esses suportes são fundamentais para promover a acessibilidade e a inclusão educacional. Dois (2) estudantes cursaram áreas técnicas voltadas para Portos e Logística no período noturno, sendo ambos egressos. O terceiro estudante está atualmente matriculado no curso técnico de Edificações, no período diurno, cursando o segundo ano, o que possibilitou a realização da observação. Todos os participantes têm idade superior a dezoito anos, o que aponta para a relevância de estratégias inclusivas na educação técnica para jovens e adultos.

Já o Quadro 11, por sua vez, detalha o perfil dos Tradutores e intérpretes de Libras, abordando a formação acadêmica, o tempo de atuação e a motivação para escolha profissional.

Quadro 11 - Tradutores e intérpretes de Libras: formação, tempo de atuação e incentivo

Tradutores e Intérpretes de Libras	Formação Acadêmica	Status da Formação	Tempo de atuação	Motivação para a profissão
T1	- Bacharel em Letra/Libras - Licenciatura em Letras/Libras	Em andamento Concluída	4 anos	Evangelismo
T2	- Bacharel em Letra/Libras - Formação Técnica em Libras	Em andamento Concluída	5 anos	Evangelismo

T3	- Licenciatura em Letras/Libras	Concluída	16 anos	Evangelismo
T4	- Especialista em Libras	Concluída	31 anos	Evangelismo
	- Licenciatura em Pedagogia	Concluída		
	- Licenciatura Letras/Libras	Em andamento		

Fonte: elaborado pela autora.

* Todos os Tradutores e intérpretes de Libras são terceirizados e consideram-se fluentes em Libras.

Observa-se que os quatro (4) tradutores e intérpretes de Libras que participaram da pesquisa possuem formações acadêmicas diversificadas, com destaque para a graduação em Letras/Libras, licenciatura e/ou bacharelado, mencionada por todos, sendo concluída por dois deles. Um dos participantes possui especialização em Libras, evidenciando um nível avançado de qualificação. O tempo de atuação dos profissionais varia significativamente, entre (4) e trinta e um (31) anos, refletindo tanto a presença de profissionais com longa experiência, quanto de outros em início de carreira. Todos os participantes apontaram o evangelismo como principal fator motivador para a escolha da profissão, o que demonstra a relação entre a atividade que desempenhava no âmbito religioso e a escolha da atividade profissional.

É importante destacar que todos se consideram fluentes em Libras, habilidade essencial para o desempenho de suas funções. A diversidade de formações e experiências entre os profissionais reforça a relevância da capacitação especializada para uma atuação qualificada. Sempre que o professor responsável pela aula não domina a Língua Brasileira de Sinais, torna-se indispensável à presença de um tradutor e intérprete de Libras, que atuará como mediador no processo de comunicação. Como destaca Lacerda (2009, p.34), “quando um intérprete de língua de sinais é inserido em sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa competente nessa língua”. Além disso, todos exercem suas atividades de forma terceirizada, o que evidencia a fragilidade do vínculo institucional e levanta questionamentos sobre a garantia de um suporte contínuo e qualificado no contexto educacional.

A seguir, o Quadro 12 apresenta o perfil dos profissionais da educação envolvidos no apoio aos estudantes surdos, incluindo docentes, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Este quadro detalha a formação acadêmica, o tempo de atuação no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e a experiência de cada profissional com estudantes surdos.

Quadro 12 - Perfil e experiências dos docentes, pedagogos e coordenadores do Napne

Identificação	*Participante	Formação acadêmica	Tempo de atuação no IFES	Tempo de experiência com estudantes surdos
D1	Docente/Professor de Português	Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades	13 anos	02 anos
D2	Docente/Professor de Português	Doutorado em Estudos Literários	07 anos	01 ano
DS	Docente/Professor de Português para Surdos	Doutorado em Estudos Linguísticos	12 anos	07 anos
P1	Pedagogo	Mestrado Profissional em Educação - Pedagogia	30 anos	04 anos
P2	Pedagogo	Mestrado Profissional em Educação - Biotecnologia	05 anos	02 anos
P3	Pedagogo	Mestrado Profissional em Educação - Matemática	14 anos	06 anos
C1	Coordenador do Napne	Doutorado em Educação Especial	06 anos	05 anos
C2	Coordenador do Napne	Mestrado Acadêmico em Educação Básica	12 anos	04 anos

Fonte: elaborado pela autora.

* Todos profissionais apresentados neste quadro são servidores efetivos.

Constata-se que os oito (8) participantes elencados no quadro, entre docentes, pedagogos e coordenadores do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), possuem formações acadêmicas variadas, que passam por áreas como Ensino de Humanidades, Estudos literários, Linguística, Educação Especial e Educação Básica. Suas titulações vão do mestrado ao doutorado. O tempo de atuação no Ifes também varia bastante, com destaque para o Pedagogo P1, que já soma trinta (30) anos de experiência na instituição. Já em relação ao trabalho com estudantes surdos, o docente DS se destaca, com sete (7) anos dedicados a essa vivência.

Essa diversidade de trajetórias profissionais e formações acadêmicas não só contribui de maneira relevante para o desenvolvimento educacional, como também é consideravelmente valiosa para a pesquisa, pois permite reunir diferentes formas de olhar para a inclusão escolar. Cada história profissional carrega aprendizados únicos, que ajudam a compreender melhor os desafios, as potências e os caminhos possíveis para tornar a escola um espaço mais acessível e acolhedor. São justamente essas vozes, vindas de experiências tão distintas, que tornam a

análise mais sensível à realidade e conectada com as práticas cotidianas das instituições.

7.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para organizar a análise dos dados, inicialmente realizou-se a codificação dos relatos, processo que consistiu em identificar e agrupar trechos do discurso dos participantes que abordavam temas similares, tais como educação especial, inclusão geral, inclusão de estudantes surdos, interação, desafios enfrentados pelos profissionais, entre outros. Esses agrupamentos, denominados códigos, permitiram uma visão preliminar dos principais conteúdos emergentes.

A partir dessa codificação, procedeu-se à categorização, etapa em que os códigos foram reunidos em cinco grandes categorias temáticas, cada uma subdividida em subtemas, que refletem de maneira abrangente o objetivo da pesquisa e os depoimentos dos participantes. A primeira categoria, intitulada Educação Especial e Inclusão Escolar, é subdividida em quatro tópicos: Conceitos e práticas, Processo de inclusão de estudantes surdos, Interação entre estudantes surdos e ouvintes e Participação do estudante surdo nas atividades do curso.

A segunda categoria aborda os Desafios no processo de inclusão escolar, classificados em cinco temas: Desafios vivenciados durante o processo de inclusão, Desafios enfrentadas pelos estudantes surdos, Desafios enfrentadas pelos docentes, Desafios vivenciadas pelos tradutores e intérpretes de Libras e, ao final, Envolvimento e apoio das famílias no processo acadêmico dos estudantes surdos. A terceira categoria, Formação continuada em estudos surdos, destaca a relevância de novas estratégias pedagógicas e adaptação de recursos didáticos.

A quarta categoria trata dos Métodos e estratégias, que são desmembrados em três partes: Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em sala comum com estudantes surdos, Sala de recursos multifuncionais (SRM) e Atendimento educacional especializado (AEE), e Recursos tecnológicos e tecnologia assistiva. A última categoria refere-se ao Português escrito como segunda língua (L2), ramificando-se em cinco tópicos: Importância e interesse pelo português escrito, Dificuldades no aprendizado, Recursos e materiais utilizados para ministrar o português para estudantes surdos, Compreensão e expressão da produção escrita dos estudantes surdos e, finaliza com Avaliação do português escrito como L2.

A seguir, o Quadro 13 apresenta, de forma sintética, as categorias e seus respectivos subtemas identificados ao longo do processo de pesquisa.

Quadro 13 - Categorias e Subtemas Identificados na Pesquisa

Categoria	Subtemas
1. Educação Especial e Inclusão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos e práticas • Processo de inclusão de estudantes surdos • Interação entre estudantes surdos e ouvintes • Participação dos estudantes surdos nas atividades do curso
2. Desafios no Processo de Inclusão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios vivenciados durante o processo de inclusão • Desafios enfrentados pelos estudantes surdos • Desafios enfrentados pelos docentes • Desafios vivenciados pelos tradutores e intérpretes de Libras • Envolvimento e apoio das famílias no processo acadêmico dos estudantes surdos
3. Formação Continuada em Estudos Surdos	
4. Métodos e Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em sala comum com estudantes surdos • Sala de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especializado (AEE). • Recursos tecnológicos e tecnologia assistiva
5. Português Escrito como Segunda Língua (L2)	<ul style="list-style-type: none"> • Importância e interesse pelo português escrito • Dificuldades no aprendizado • Recursos e materiais utilizados para ministrar o português para estudantes surdos • Compreensão e expressão da produção escrita dos estudantes surdos • Avaliação do português escrito como segunda língua

Fonte: elaborado pela autora.

Essas categorias e subcategorias constituem a base para a análise aprofundada que será desenvolvida nos próximos tópicos, nos quais cada uma delas será detalhada e discutida à luz dos dados produzidos e das obras publicadas que abordam o tema.

7.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta primeira categoria, os relatos dos participantes foram organizados em quatro subtemas: Conceitos e práticas; Processo de inclusão de estudantes surdos; Interação entre estudantes surdos e ouvintes; e Participação dos estudantes surdos nas atividades do curso. Os discursos expressam experiências e percepções sobre como ocorre a inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns, bem como as principais estratégias e dificuldades enfrentadas nesse processo.

Além desses aspectos, a análise também explora os desafios enfrentados no cotidiano

escolar, tanto por docentes quanto por tradutores e intérpretes de Libras, evidenciando a importância do planejamento colaborativo, da formação continuada e da atuação articulada entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

Enquanto a educação bilíngue ainda não é amplamente implementada no Brasil, Quadros e Lillo-Martin (2021) ressaltam que alternativas como as classes bilíngues têm sido discutidas como caminhos possíveis diante dos limites do modelo inclusivo tradicional. Essas propostas visam criar espaços pedagógicos nos quais a Libras seja efetivamente utilizada como língua de instrução, permitindo maior protagonismo linguístico e cognitivo dos estudantes surdos.

Diante desses pontos, a análise a seguir busca compreender, a partir das falas dos participantes, como esses desafios e fragilidades se manifestam na prática escolar, ao mesmo tempo em que aponta caminhos possíveis para uma inclusão mais efetiva e respeitosa com as singularidades da comunidade surda.

7.3.1 Conceitos e práticas

No primeiro subtema, Educação Especial e Inclusão Escolar – Conceitos e Práticas, os participantes ressaltam que a educação deve proporcionar oportunidades iguais para todos, permitindo que cada indivíduo se torne um cidadão ativo e responsável, capaz de trabalhar, sustentar-se e contribuir positivamente para a sociedade. Além disso, destacam que, ao reconhecer cada indivíduo como um ser único, a educação deve garantir equidade, respeitar as diferenças e promover o direito universal à educação. A modalidade transversal da Educação Especial (Brasil, 2008) assume um papel central e se torna parte integrante da proposta pedagógica da escola regular.

No depoimento de T3 e P3, ambos destacam o direito e a garantia por lei de que estudantes surdos devem frequentar a escola regular, com o suporte necessário para eliminar ou minimizar as barreiras que surgem devido às suas especificidades, assegurando o acesso ao aprendizado. T3 (2025) afirma: “É uma modalidade onde atende os alunos, que tem alguma necessidade específica; uma educação totalmente voltada para eles”. Nesse sentido P3 (2025) reforça: “É um processo contínuo para dar condições de equidade, condições de aprendizagem comum a todos os que estão de formas diferenciadas, mas que estão dentro do contexto escolar.”.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva destaca que “a inclusão escolar implica assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades específicas e promovendo a eliminação das barreiras no processo educacional” (BRASIL, 2008, p. 14), enfatizando o direito à educação em condições equitativas e o compromisso da escola em adaptar-se à diversidade.

Em consonância, Aranha (2004) ressalta que o processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais específicas nas classes comuns deve fundamentar-se na igualdade de direitos e oportunidades de escolarização, assegurando um ensino que favoreça seu desenvolvimento e promovendo o acolhimento da diversidade no ambiente escolar.

A referida perspectiva legal e pedagógica da inclusão, no entanto, não pode ser dissociada das concepções sociais historicamente construídas sobre a surdez. É fundamental considerar como essas representações influenciam as práticas educacionais, conforme discutido por Skliar (1998):

[...] a análise das construções educacionais possíveis para os surdos seria, pois, determinada por um conjunto das variáveis interdependentes [...] a natureza e tipo das atitudes, dos estereótipos, das representações e do imaginário social acerca dos surdos e da surdez, presentes dentro e fora da escola (p. 47).

A partir dessa reflexão de Skliar (1998), entende-se que as construções educacionais voltadas para os surdos são influenciadas por ações, preconceitos, falta de empatia e representações sociais que permeiam o conceito de surdez, estendendo-se além dos muros da escola. Durante a observação feita na sala regular com E2, foi possível perceber que não houve construções educacionais direcionadas ao estudante surdo. Apesar de o docente demonstrar empatia e ausência de preconceitos, suas ações não refletiram práticas específicas para atender às necessidades desse estudante.

Considerando essas variáveis socioculturais apontadas por Skliar, é fundamental que a educação especial as leve em conta no planejamento de práticas inclusivas, a fim de construir um ambiente escolar que respeite as especificidades dos estudantes surdos e favoreça sua plena participação no processo educativo.

Os relatos dos participantes evidenciam diferentes compreensões acerca do que constitui a educação especial inclusiva e da forma como ela se materializa na prática cotidiana das escolas. Para D1, a inclusão é mais que a presença física na escola, destacando-se como um processo que deve favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidade específica: "É a possibilidade de todos terem plenas condições de se desenvolverem nessa escola. Não é só estar na escola, mas a escola dar a eles as plenas condições deles caminharem

com as próprias pernas" (D1, 2024).

Na perspectiva de D2, a inclusão se revela quando há empatia e envolvimento coletivo da comunidade escolar com o estudante, valorizando sua participação ativa na rotina da escola: "É quando o estudante percebe que existe um olhar de empatia para ele; que a escola, os professores, o grupo, os colegas, todos estão engajados" (D2, 2025).

A definição de DS reforça esse entendimento ao apontar a centralidade do estudante no processo inclusivo, tanto no espaço da sala de aula quanto nas vivências escolares de forma mais ampla: "É você colocar o aluno que tem qualquer dificuldade, alguma necessidade especial, no centro das atenções também; é incluir em todas as situações. Não só no aprendizado, em sala de aula, mas como na vivência" (DS, 2024).

C1 e C2 aprofundam a dimensão do direito à educação como base da inclusão escolar. Nesse sentido, C1 afirma:

É o direito de todos, com alguma limitação, de estar na escola comum, regular, em sala de aula, com todos os alunos, tendo ali as garantias que ele precisa pra ter acesso ao conhecimento assim como os demais colegas [...] respeitando suas particularidades, inclusive seu tempo, e que tenha uma formação de qualidade (C1, 2024).

Na mesma direção, C2 destaca a importância de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito do estudante: "A inclusão trata de dar acesso, de dar acessibilidade e fazer todas as condições que são necessárias para o estudante se desenvolver academicamente" (C2, 2025).

Os relatos revelam que os conceitos de educação especial e inclusão escolar estão profundamente interligados, sendo ambos associados à promoção do direito à educação em igualdade de condições, ao respeito às diferenças e à adoção de práticas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos. A partir dessas concepções, torna-se necessário refletir sobre as ações desenvolvidas no contexto escolar, considerando se, de fato, as práticas estão alinhadas a tais compreensões.

Corroborando esse entendimento, Aranha (2004) ressalta que a proposta inclusiva exige da escola uma reorganização que possibilite o acolhimento da diversidade, assegurando condições equitativas para o desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais específicas. Para a autora, esse processo não se limita à presença dos estudantes, mas demanda transformações no cotidiano pedagógico que efetivem sua participação e aprendizagem. Assim, as compreensões apresentadas pelos participantes reafirmam a

necessidade de práticas escolares comprometidas com uma educação inclusiva que reconheça e valorize a diversidade.

7.3.2 Processo de inclusão de estudantes surdos

Este subtema aborda o processo de inclusão de estudantes surdos e os relatos dos participantes apontam a relevância de identificar as necessidades desse público para a elaboração de um planejamento inclusivo que integre estratégias pedagógicas adequadas, materiais adaptados, recursos tecnológicos e a formação continuada da equipe docente, favorecendo uma inclusão efetiva. Com base em sua experiência, C2 relata:

A primeira coisa é identificar os estudantes e quais são as suas necessidades; fazer todo um planejamento, do instituto como um todo, quanto por parte dos professores, desenvolvendo estratégias e metodologias pedagógicas que sejam verdadeiramente mais inclusivas. [...] ter todo um trabalho na área de acessibilidade de comunicação e, no que diz respeito à presença do intérprete de Libras, durante as aulas, durante todas as atividades escolares como um todo, e que a essa possibilidade do uso de Libras seja estendido a toda a comunidade escolar de maneira a que toda a comunidade acadêmica fique, digamos assim, sensibilizada para a presença do aluno surdo (C2, 2025).

O relato enfatiza a importância da atuação do tradutor e intérprete de Libras, não apenas em sala de aula, mas também em todas as atividades e espaços escolares, promovendo a interação social eficaz e sensibilizando toda a comunidade acadêmica. Complementando a visão de C2 sobre a relevância do planejamento inclusivo e da sensibilização da comunidade escolar, P2 reforça a importância da identificação precoce das especificidades do estudante surdo e da comunicação com os profissionais da educação, como forma de promover empatia e respeito às suas especificidades:

É a identificação da pessoa desde o começo, lá no processo seletivo, se identificando a pessoa surda, se é oralizado ou não. Se é necessário ter uma equipe multiprofissional, além do tradutor intérprete de Libras. [...] Antes dessa pessoa chegar ter uma fala com os profissionais da educação: temos um aluno que é uma pessoa surda, então tenham empatia com ela, respeitem as suas particularidades (P2, 2025).

Cabe destacar, no entanto, que embora o modelo de inclusão escolar seja atualmente hegemônico no Brasil, diversas pesquisas têm apontado lacunas significativas na efetivação de uma inclusão que respeite as especificidades da comunidade surda. Conforme destaca Skliar (2010), a inclusão dos surdos na escola comum não pode se resumir à presença física ou à mediação do intérprete de Libras. É preciso reconhecer que a surdez envolve uma dimensão linguística e cultural que requer abordagens bilíngues, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda.

Os depoimentos de C2 e P2 ilustram os desafios apontados por Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) que destacam a desestabilização de atitudes e práticas nas escolas diante das demandas inclusivas.

A ideia de inclusão e a necessidade de cumprimento de legislação específica sobre essa matéria são demandas recentes, as ações que delas decorrem desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas nas diferentes instituições da sociedade. Talvez a escola seja a instituição que sofre maior impacto dessas recentes demandas sociais, pois tanto o professor e sua prática quanto os demais atores da escola precisam se adequar ao contexto inclusivo (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 580).

A inclusão deve se apoiar em um trabalho coletivo e articulado, envolvendo não apenas os professores e estudantes, mas toda a comunidade escolar, para criar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas, conforme destaca Vieira-Machado (2010). Essa perspectiva reforça a importância da sensibilização da comunidade acadêmica, mencionada por C2.

Sobre a necessidade de respeitar o tempo e as particularidades dos estudantes surdos, T2 afirma que:

O processo de inclusão do aluno surdo deve começar o mais cedo possível. A inclusão é feita assim, aos pouquinhos, não é uma coisa muito rápida, mas de acordo com o tempo, com a adaptação, com o jeito, ele vai andando. Não para que ele seja voltando ao conceito de capacitismo, que ele não pode, mas pela diferença que ele tem (T2, 2025).

Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024) corroboram o relato de T2 ao enfatizar a importância de um processo de inclusão gradual, que considere as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, respeitando o ritmo de aprendizagem e favorecendo sua participação plena nas práticas escolares. Nesse contexto, é fundamental romper com perspectivas capacitistas que desvalorizam a diferença e associam a surdez a uma limitação a ser superada. Ao contrário, a inclusão deve reconhecer a surdez como uma condição identitária e linguística, demandando práticas que respeitem e acolham essa singularidade.

Segundo Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), o movimento pela inclusão e o cumprimento das normativas legais associadas são processos relativamente recentes, cujos desdobramentos provocam mudanças significativas nas práticas e posturas consolidadas em diferentes âmbitos sociais. No espaço escolar, essas transformações afetam de forma mais intensa os profissionais da educação, que precisam reconfigurar suas práticas para se alinharem às exigências de um contexto educacional inclusivo.

Os relatos sobre a inclusão de estudantes surdos evidenciam que estar inserido no

ambiente escolar não é suficiente para caracterizar um processo inclusivo. A inclusão se concretiza quando a escola oferece condições apropriadas e adota recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos que favoreçam o desenvolvimento integral e a autonomia dos educandos. Essa vivência se torna efetiva quando os estudantes percebem atitudes empáticas e o comprometimento coletivo ao longo de sua trajetória acadêmica. T4 destaca essa atuação conjunta ao afirmar que:

Em vários momentos eu percebia que essa inclusão do aluno surdo era feita. Não só dentro da sala de aula com os colegas, com os professores, com os coordenadores, mas também quando a gente saía. Sempre que necessário, coordenador, professores, toda a escola se envolve, são cientes de que devem garantir que a escola seja acessível a todos os alunos (T4, 2025).

Essa perspectiva evidencia que a inclusão de estudantes surdos não depende apenas de recursos ou legislações, mas, sobretudo, do envolvimento sensível e colaborativo de todos os profissionais da comunidade acadêmica, dentro e fora da sala de aula.

7.3.3 Interação entre estudantes surdos e ouvintes

A interação entre estudantes surdos e ouvintes, subtema a ser discutido a seguir, é revelada pela vivência de estudantes surdos e pela percepção de profissionais da educação. E1 relata: “Os alunos ouvintes e os alunos surdos se relacionam muito bem, eles interagem com a gente, eles aprendem um pouco de Libras e isso é muito bom, todos interagem muito bem.” Essa percepção de integração é reforçada por E2, que acrescenta:

Só eu de aluno surdo na sala. Os alunos ouvintes tentam se comunicar comigo. Eu ensino Libras para eles, mas eles sabem pouquinho, mas eles tentam; nós nos relacionamos bem. Apesar do professor saber bem pouquinho Libras, as coisas mais básicas de cumprimento, há um bom relacionamento entre a gente, uma boa interação (E2, 2024).

Esse relato evidencia a importância do reconhecimento da Libras como meio de comunicação fundamental para a interação, como destaca Quadros (2004), que ressalta o uso da língua de sinais como elemento-chave para garantir a participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar.

Por outro lado, E3 revela uma experiência mais desafiadora no início do processo de interação:

No curso de portos, foi um pouco difícil esse relacionamento com os ouvintes. No começo, eu me sentia como se ninguém estivesse percebendo a minha presença ali. E por eu ser surda, é como se eu estivesse sozinha, isolada. Mas depois de um mês,

aí já foi mudando essa sensação, mas no segundo curso, de logística, nossa turma toda se relacionava, todo mundo tentava se comunicar diretamente comigo, o que não aconteceu no primeiro curso (E3, 2025).

Essa variação confirma a análise de Skliar (1998), segundo a qual a convivência entre surdos e ouvintes envolve uma constante negociação de códigos linguísticos e culturais, na qual a diferença deve ser compreendida como condição para o diálogo e não como barreira intransponível. De modo complementar, O papel do professor nesse processo é destacado por T1 que afirma:

É primeiro conhecê-lo para ver o que eu posso fazer ou não, qual a limitação que ele tem [...]. Agora, eu conhecendo, eu sabendo, eu crio estratégias [...]. Eu vejo que na sala de aula os alunos próprios tentam aproximar muito do aluno surdo. Tem professores também que tentam muito aproximação, então a parte de ser abraçado, ser acolhido, há um esforço pra ser acolhido (T1, 2024).

Karnopp (2006) reforça que a convivência entre surdos e ouvintes precisa ocorrer em um ambiente que valorize as diferenças linguísticas e culturais e que promova situações de interação pautadas no respeito mútuo.

T2 (2024) acrescenta a dimensão do direito à educação e da valorização da diversidade ao afirmar que “é entender que cada indivíduo ali é diferente; trazer esse pensamento de uma igualdade, ao mesmo tempo levar o direito que é a educação”. Para T3 (2025), ações colaborativas são fundamentais: “No ambiente escolar, é mais fácil, fazer oficinas, fazer trabalho com os alunos, com os professores. Isso ajuda bastante nesse processo de interação”.

Assim, os relatos indicam que, apesar das tensões naturais entre as culturas surda e ouvinte, a interação pode ser positiva e enriquecedora quando há suporte e empenho coletivo. Vieira-Machado (2010), chama atenção para esse cenário ao afirmar que

há uma constante negociação entre as línguas e entre os sujeitos. Nessas negociações, surgem pontos de tensão e pontos de encontro entre as ‘culturas surdas e ouvintes’. Um dos maiores pontos de tensão está na língua, na luta dos surdos pela possibilidade uso de sua língua de sinais (p. 60).

Por fim, as observações realizadas em sala de aula com o estudante surdo E2 confirmam que a interação em grupos de trabalho foi geralmente positiva, com participação ativa e apoio dos tradutores e intérpretes, indicando que um ambiente acolhedor e suporte adequado favorecem a comunicação eficaz e enriquecedora para surdos e ouvintes.

7.3.4 Participação dos estudantes surdos nas atividades do curso

A categoria finaliza com o subtema Participação do estudante surdo nas atividades do

curso. A este respeito T1 (2024) afirma que "O aluno tem que estar inserido, ter o acompanhamento do profissional, também um olhar diferenciado de como eu posso ajudar mais, isso ajuda todo mundo, ajuda o aluno, ajuda o professor, ajuda o intérprete que está ali com ele, então tudo flui melhor". Nesse contexto, C1 acrescenta:

É necessário: Professores de atendimento educacional especializado na área de surdez, profissionais efetivos, não estou falando só dos intérpretes, qualquer profissional por via da terceirização é muito delicado, porque não são profissionais que permanecem aqui por longo tempo e a gente sabe que essa troca traz prejuízos (C1, 2024).

Percebe-se nos depoimentos que o acompanhamento dos profissionais especializados e o olhar diferenciado dos docentes são essenciais para que o estudante se sinta parte integrante da escola. Com isso, todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados. Conforme Santos e Campos (2013),

É preciso investir na contratação de profissionais bilíngues e acabar com a ideia de que apenas a presença do intérprete de Libras garante a inclusão escolar. [...] é necessário contratar instrutores surdos para o ensino da Libras para surdos e comunidade escolar, e também professores bilíngues que conduzam as salas de aula, nos anos iniciais da escolarização e para o ensino de português como segunda língua [...]. Entretanto, e assim como no caso de intérpretes, tais profissionais devem ter formação específica para atuarem junto a surdos, e não apenas um conhecimento básico da língua. (p. 33)

No entanto, um dos pontos preocupantes apontados é a terceirização dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, como, por exemplo, o tradutor e intérprete de Libras. Isso ocorre devido à constante troca de profissionais, o que pode acarretar prejuízos para o estudante, impedindo-o de ter acesso a uma educação de qualidade.

Durante o acompanhamento em sala de aula, foi possível identificar que a participação do E2 nas atividades propostas dependia da mediação do intérprete de Libras. Apesar da dedicação e esforço do estudante surdo para acompanhar as dinâmicas em grupo, observou-se limitações na fluidez da comunicação, agravadas pela ausência de recursos acessíveis. Vale ressaltar que "Os intérpretes de Libras têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, mas a presença desses profissionais muitas vezes não é suficiente para garantir a verdadeira inclusão do aluno surdo" (Prado; Silva, 2021, p. 90).

Esses aspectos reforçam a necessidade de um olhar mais atento e de práticas efetivas para a inclusão. Com base nos dados produzidos, constata-se que a educação especial e o processo de inclusão escolar são considerados fundamentais para assegurar a equidade no ambiente educacional, respeitando as diferenças e necessidades dos estudantes. Mais do que garantir o acesso ao espaço escolar, é imprescindível promover condições que favoreçam o

desenvolvimento integral dos educandos, estimulando sua autonomia e participação ativa nas aprendizagens.

Nesse sentido, Strobel (2016) ressalta que a visão histórica da inclusão dos surdos nas escolas, evidenciando que abordagens baseadas apenas na inserção física, sem mediação pedagógica qualificada, acabam por excluir os estudantes surdos do processo significativo de aprendizagem.

Os relatos reforçam essa compreensão: C1 (2024) destaca que “é importante o professor ter um olhar diferenciado com esses alunos, ter uma carga horária dedicada a esses alunos. Eu acho que demandaria dessa atenção também de outros profissionais”. Complementando essa percepção, E3 relata que “O aluno ouvinte dividia as partes do trabalho e mostrava, essa parte aqui é ele, essa parte aqui é você. Então, os temas eram divididos para cada um ter a responsabilidade de pesquisar”.

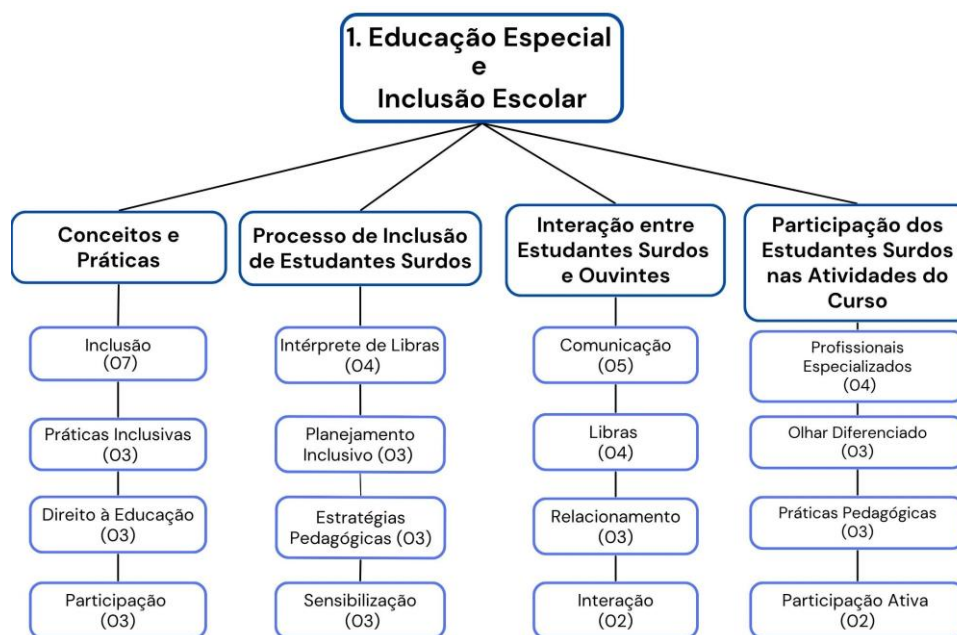
Essas experiências evidenciam que o envolvimento estruturado e o suporte adequado são essenciais para assegurar que o estudante surdo participe efetivamente das atividades do curso, promovendo sua inclusão plena no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, favorecendo ambientes colaborativos que estimulem a autonomia e a participação do estudante em todas as atividades propostas.

E, diante das necessidades dos alunos surdos, o bilinguismo deve ser a base de qualquer iniciativa com uma orientação inclusiva para esse público, o que se apresenta em documentos legais relacionados à inclusão (Brasil, 2011). Nesse sentido, o documento, *A educação que nós surdos queremos*, elaborado pela FENEIS em 1999, construído pelos próprios surdos, destaca a importância do ensino bilíngue, em que o professor ensina em Libras, língua natural dos surdos, e o português aparece como segunda língua, garantindo a plena expressão e desenvolvimento do estudante surdo. Portanto, promover a participação efetiva do estudante surdo nas atividades do curso é condição indispensável para o sucesso do processo educativo, exigindo atenção constante à mediação linguística, à organização das atividades e ao suporte especializado.

Para finalizar a discussão desta categoria, apresenta-se o mapa mental que sintetiza as principais palavras-chave identificadas durante o processo de análise do tema, Educação especial e inclusão escolar, conforme mostrado no Mapa (1). A apresentação do mapa mental justifica-se por ilustrar com clareza as conexões entre as palavras-chave e sua frequência nos

depoimentos.

Mapa 1 - Categoria 1 - Educação Especial e Inclusão Escolar



Fonte: elaborado pela autora.

7.4 DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

No cotidiano escolar, diversas barreiras são enfrentadas, entre elas, a acessibilidade física, linguística e pedagógica, bem como a formação de docentes e a adequação dos materiais, além da carência de profissionais especializados. Vale ressaltar que alguns profissionais da educação demonstram interesse e boa vontade, mas são impossibilitados de desenvolver um trabalho mais direcionado devido à falta de conhecimento decorrente da formação na área específica.

7.4.1 Desafios vivenciados durante o processo de inclusão

Na segunda categoria, Desafios, os relatos abordam os obstáculos vivenciados por alguns grupos de participantes da pesquisa. O primeiro subtema é Desafios Durante o Processo de Inclusão. Nesse contexto, os profissionais da educação relatam suas observações sobre a inclusão do estudante surdo. T1 (2024) explica: "A gente conversa com alguns professores e fala, a gente está usando esse tipo de abordagem com ele, pode colaborar com a gente? Então, alguns se prontificam a colaborar também". O trabalho colaborativo entre o professor e a equipe especializada que atua com os estudantes surdos é de grande importância, embora nem sempre seja fácil de ser executado. Nesse sentido, T2 (2024) corrobora: "Sim, a

maioria dos professores são bem acessíveis para a questão de conversa. Com poucos casos que não há isso, é porque encontra-se o fato da experiência do professor com esse contexto da surdez".

As discussões e abordagens sobre os recursos a serem utilizados beneficiam tanto os professores, que demonstram interesse em colaborar para o desenvolvimento dos discentes, quanto os estudantes surdos, que recebem o suporte necessário para seu aprendizado. A falta de formação dos docentes e de recursos pedagógicos apropriados nas escolas regulares é um dos principais desafios enfrentados pelos alunos surdos no processo de inclusão (Santos et.al., 2014).

T3 (2025) destaca que “Algumas dificuldades, claro que tem a questão das atividades que não são adaptadas”. T4 (2025) reforça que “Algumas dificuldades são inevitáveis, a compreensão de alguns professores regentes, assim, são muitas barreiras, o ensino de um modo geral não é preparado para o surdo, que necessita de recurso visual durante as aulas”.

Santos e Campos (2013) ressaltam que, porém, o que se observa nas escolas é uma distorção deste bilinguismo, entendido como inclusão em salas regulares, promovendo o contato com ouvintes, o que possibilitaria uma interação (surdo-ouvinte) e consequente desenvolvimento das duas línguas (p. 29).

Apesar das dificuldades enfrentadas, alguns docentes se mostram acessíveis e dispostos a colaborar; como resultado, os benefícios dessa colaboração são muito positivos, tornando o processo menos desafiador para todos os envolvidos. Conforme, Vieira e Molina, (2018), as práticas e os desafios enfrentados na inclusão de estudantes surdos nas escolas estão intrinsecamente ligados à discussão sobre o uso da língua de sinais e ao bilinguismo.

Acredita-se que o principal desafio nesse contexto seja a falta de conhecimento e de experiência com a surdez, o que pode ser um fator que impede alguns docentes de se sentirem responsáveis por essa ação.

7.4.2 Desafios enfrentados pelos estudantes surdos

No subtema seguinte, Dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, são apresentados os desafios vivenciados pelos discentes surdos, observados pelos profissionais da educação durante o processo de ensino-aprendizagem, no qual se evidenciam as duas línguas envolvidas nesse processo. Conforme Fröhlich (2018, p.4) "A gestão do uso e do ensino das línguas na educação de surdos deveria estar articulada a uma questão de política

linguística, e não como uma prática de apoio aos surdos".

Sobre esse questionamento, P1 (2024) afirma, em relação ao Português (L2): “A principal dificuldade é a questão da língua portuguesa, que prejudica bastante, pois o aluno surdo não tem condições de ler; a leitura faz muita falta”. T3 (2025) complementa, destacando que as dificuldades aumentam devido à presença de “tantas palavras que, muitas vezes, o surdo não consegue entender. Tem umas palavras bem complicadas, tem uns termos difíceis para eles compreenderem”.

Nesse contexto, DS direciona a discussão para a língua de sinais, Libras (L1), ressaltando:

Tem que ser fundamental e obrigatório a disciplina de Libras, desde a educação infantil, tanto na escola pública quanto na particular. O primeiro passo é a obrigatoriedade da Libras para poder alcançar os ouvintes também. E é uma realidade que está muito perto das pessoas, cada vez mais. Agora, com o ambiente da Libras, então fica natural. Ele não fica limitado só ao intérprete. É uma coisa que a gente observa (DS, 2024).

T4 (2025) reforça que muitas barreiras permanecem, pois “o ensino de um modo geral não é preparado para o surdo. Algumas dificuldades são inevitáveis, como a escrita e leitura da Língua Portuguesa”. Os relatos evidenciam que a falta de domínio da língua portuguesa prejudica o processo de aprendizagem do estudante surdo, especialmente no que se refere à leitura, a qual é fundamental para a compreensão dos conteúdos. Essa constatação ressalta a importância de fornecer condições que possibilitem o desenvolvimento de habilidades de leitura, favorecendo o acesso ao conhecimento.

Nas observações realizadas em sala, notou-se que as dificuldades enfrentadas por E2 no processo de aprendizagem estavam diretamente relacionadas ao vocabulário restrito em português, além do uso frequente de termos técnicos, o que prejudicava ainda mais a sua compreensão. Identificou-se que esses pontos destacados, somados à ausência de estratégias planejadas para essa especificidade e materiais adaptados, resultam na dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados.

Essas dificuldades apontam para a necessidade de um ensino mais estruturado, que contemple o uso de ferramentas acessíveis que promovam uma aprendizagem mais efetiva e o domínio da língua portuguesa escrita como segunda língua. Além disso, a defesa da obrigatoriedade da disciplina de Libras em escolas públicas e particulares argumenta que a inclusão da Libras no currículo escolar favorecerá o alcance dos ouvintes também, tornando a língua mais presente e natural no cotidiano da comunidade acadêmica. Dessa forma, a

comunicação não seria limitada apenas aos profissionais tradutores e intérpretes de Libras.

Nesse sentido, Santos e Campos (2013) destacam a importância de que o ensino da língua portuguesa como L2 esteja articulado ao aprofundamento no conhecimento de ambas as línguas, Libras e português escrito, bem como à presença de profissionais que conheçam ou dominem a língua de sinais, além de estarem atentos às condições educacionais dos estudantes surdos.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem evidenciam a complexidade da educação bilíngue e a necessidade de políticas e práticas que favoreçam o desenvolvimento simultâneo da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2). A falta de estratégias diferenciadas, adaptação dos materiais, a carência de formação específica em estudos surdos, a insuficiência de recursos pedagógicos e a limitada familiaridade de muitos docentes com essa especificidade constituem barreiras que dificultam o acesso pleno ao conhecimento. Assim, torna-se imprescindível a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, fundamentadas em políticas linguísticas coerentes, que reconheçam e valorizem a identidade cultural e linguística dos estudantes surdos, promovendo sua autonomia e participação efetiva no contexto escolar.

7.4.3 Desafios enfrentados pelos docentes

O próximo subtema a ser abordado nessa segunda categoria são as Dificuldades enfrentadas pelos docentes. Conforme evidenciado nas observações realizadas durante as aulas com E2, destaca-se a ausência de conhecimento específico em estudos surdos, o que representa um desafio significativo. Essa lacuna faz com que os docentes aprendam, na prática, a lecionar para o estudante surdo durante a ministração dos conteúdos, comprometendo a qualidade do ensino.

Além disso, o domínio do português escrito, considerado segunda língua para os surdos, apresenta-se como um desafio adicional, já que a comunicação por meio da Libras é fundamental nesse contexto. Conforme Prado e Silva (2021, p.88) afirmam: “O aprendizado da língua portuguesa ocorreu em sua vida pela exigência social, escolar e familiar”. Mesmo com a presença do intérprete de Libras, a comunicação direta entre docente e estudante depende do domínio da língua de sinais tanto do estudante quanto do intérprete; caso contrário, essa comunicação não é eficaz, gerando situações preocupantes e desconfortáveis

para os docentes, que permanecem na expectativa de que o conteúdo ministrado seja compreendido pelo discente.

Nesse sentido, D1 (2024) relata que “todas as dificuldades surgiram por conta da falta de formação. Foi muito doloroso, porque eu tinha que lecionar para ele e aprender como faria aquilo ao mesmo tempo. Então, eu aprendi fazendo, porque eu não tinha formação”. Complementando, D2 expressa:

Muito desconforto, quando a gente está dando aula e vê que o aluno surdo está ali tentando te entender. Mesmo com o profissional intérprete, muitas vezes, muitas coisas vão se perdendo, e a comunicação não é tão efetiva; são várias situações que são constrangedoras para gente que está preocupado com esse aluno (D2, 2025).

As falas dos participantes reforçam que os desafios vão além da comunicação. D1 (2024) ainda destaca que: “O professor deve dar plenas condições para o aluno desenvolver o aprendizado, para isso o professor tem que ter plena condição, porém o professor não tem!”. Essa ausência de preparo é reiterada por DS (2024), que aponta: “É um desafio; é um pouco assustador. As dificuldades, a falta de formação para os professores, a heterogeneidade do grupo de surdos, alunos que não têm nem vocabulário básico do português; a falta de material, que a gente pesquisa e pesquisa e não tem”. C2 também destaca um obstáculo estrutural importante:

Um dos desafios tem relação à dinâmica de vida do professor dentro do seu horário de trabalho, com muitas aulas, reuniões, muito trabalho, o que às vezes dificulta, ou então reduz, o tempo de planejamento que o professor deve ter para com o aluno com necessidades específicas (C2, 2025).

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa diz respeito ao papel dos núcleos de apoio, como o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Também se observou a necessidade de discutir a atuação desses núcleos no suporte aos profissionais da escola, especialmente no que se refere à promoção de formações continuadas. Uma das atribuições do NAPNE é justamente oferecer ações formativas que contemplem docentes, intérpretes, pedagogos e gestores. No entanto, conforme apontado pelos participantes, essa função nem sempre é efetivada, seja por falta de recursos, equipe especializada ou planejamento institucional. D1 e DS reforçam que a atuação dos NAPNEs deveria envolver ações sistemáticas de formação, orientadas pelas demandas específicas dos estudantes com deficiência e das equipes escolares envolvidas.

P1 (2024) também ressalta uma preocupação recorrente entre os docentes: “A angústia do professor é no sentido da leitura. Se o aluno não tem essa leitura da língua portuguesa, não

consegue ler o material, então ele vai ficando agarrado”. Nesse mesmo sentido, P3 (2025) evidencia as dificuldades do docente em saber lecionar e lidar com a presença do estudante surdo: “Primeiramente é a questão da língua, Libras. Os docentes relatam dificuldades: como que eu vou conseguir fazer com o aluno tal, se eu não conheço os sinais que ele vai fazer, se eu não conheço a história de vida desse aluno?”.

Esses relatos evidenciam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se limitam à ausência de formação, mas envolvem também a escassez de materiais pedagógicos específicos, o desconhecimento da Libras e o pouco contato com as vivências dos estudantes surdos. Skliar (1997, p. 53) reforça que “A escola bilíngue deve criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa e à cultura dos surdos”. No entanto, nos dias atuais com todos os avanços tecnológicos essas questões ainda se apresentam como barreiras no cotidiano escolar.

Os relatos ilustram o desconforto e a preocupação com a efetividade do aprendizado. Portanto, torna-se imprescindível uma mudança na abordagem educacional, que envolva tanto o investimento das redes de ensino em programas de formação continuada quanto o desenvolvimento de estratégias metodológicas que promovam a autonomia e o protagonismo desses estudantes, permitindo que os professores se sintam mais preparados e confiantes para exercer sua função.

Essa realidade reforça a crítica de Santos e Campos (2013, p. 20), ao apontarem que a educação inclusiva, embora proponha a integração de todos em um único sistema, acaba exigindo dos estudantes surdos a adaptação à escola, quando deveria ser ao contrário: que a escola se adequasse aos educandos. Nesse sentido, investir na formação e na valorização da Libras como parte do currículo escolar pode favorecer práticas mais coerentes com os princípios da inclusão e da educação bilíngue.

7.4.4 Desafios vivenciados pelos tradutores e intérpretes de Libras

O próximo subtema analisa as dificuldades vivenciadas pelos tradutores e intérpretes de Libras. Lacerda (2006, p. 123) esclarece sobre as atribuições desse profissional: "Esse profissional pode ‘negociar’ conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído". Diante do exposto, T1 (2024) declara: “Tem coisas que não têm sinais

exatos, então a gente senta com o aluno, olha, aqui não tem sinal, vamos ter que criar um... é um momento fora de sala de aula que a gente senta com o aluno, conversa sobre aquele tema e decide qual sinal representará aquele léxico”.

Quando não há sinais específicos para determinadas palavras, é necessário que o intérprete e o estudante surdo os criem juntos para serem utilizados entre eles. Uma vez convencionalizado, o sinal passa a ser utilizado sempre que o tema for abordado, facilitando o aprendizado e a comunicação. Além disso, é fundamental que se reúnam fora da sala de aula regular para revisar os conteúdos que o estudante surdo não conseguiu compreender completamente.

Diante disso, é problemático que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem recaia sobre o tradutor e intérprete de Libras, pois essa lógica transfere ao intérprete um papel pedagógico que não lhe compete, uma vez que sua função é exclusivamente a de mediação linguística. A responsabilização do intérprete revela o despreparo de muitas equipes escolares para lidar com as singularidades linguísticas dos educandos surdos, o que compromete diretamente a qualidade da inclusão. Conforme Oliveira e Ferrão (2023):

O intérprete de Libras é o profissional que estabelece a ponte de comunicação entre os estudantes surdos e os demais que não utilizam a Libras como sua primeira língua. [...] o professor é o responsável pelo conhecimento a ser compartilhado e, por isso, o intérprete de Libras elabora seu planejamento, tendo como base o conhecimento do professor. [...] não deve haver a substituição do papel do professor pelo intérprete de Libras (p. 364-365).

Outro aspecto crítico diz respeito à terceirização dos intérpretes, prática recorrente em diversas redes de ensino e presente no contexto educacional. A terceirização implica vínculos instáveis, ausência de continuidade e carga horária reduzida, que geralmente não contempla reuniões pedagógicas ou atividades extracurriculares. Essa realidade limita a integração do intérprete à equipe escolar e compromete sua atuação como elo comunicacional efetivo no cotidiano acadêmico.

Além disso, conforme Gomes (2022), enquanto a terceirização dos intérpretes de Libras persiste em diversas redes de ensino, muitos profissionais são contratados em caráter temporário, quase sempre por meio de editais pontuais, sem estabilidade ou continuidade. Essa condição também compromete a integração dos intérpretes à equipe escolar, dificultando sua atuação como mediadores linguísticos efetivos no processo educativo.

T4 (2025) também aponta como desafio: "Há conteúdos de difícil entendimento [...].

Raramente se tem tempo para sentar junto ao professor para planejar e fazer um trabalho colaborativo de qualidade". Esse desafio é reforçado também por T2, que destaca a ausência de momentos específicos para o planejamento conjunto:

Uma das dificuldades é não ter um momento de planejamento junto com o professor. Esse trabalho colaborativo faria toda a diferença, porque ajudaria a resolver ou ao menos minimizar os desafios que surgem. Dá para resolver, sim, mas é quase inevitável que esse tipo de dificuldade aconteça (T2 2024).

Além disso, a formação dos intérpretes muitas vezes não corresponde à área de atuação em que serão inseridos. Frequentemente, esses profissionais são formados em Letras, Pedagogia ou áreas afins, mas acabam interpretando conteúdos de áreas técnicas como Física, Química ou Biologia, sem conhecimento prévio dos conceitos específicos dessas disciplinas. Conforme Dorziat e Araújo (2012) observam:

Esse dado nos leva a questionar a adequação do profissional ao nível de atuação. Ou seja, o fato de o nível de formação do TILS ser o mesmo de sua atuação profissional pode indicar uma insuficiência de conhecimentos, haja vista que esta situação pode implicar pouca segurança para desenvolver o trabalho (p. 398).

Diante disso, torna-se necessário repensar a formação dos intérpretes de Libras, ampliando sua abrangência e aprofundando os aspectos pedagógicos e específicos de cada área do conhecimento, conforme destacam França e Souza (2021):

Portanto, é razoável afirmar que a formação do tradutor e intérprete deve ser abrangente: o profissional deve conhecer o conteúdo e o jargão de cada disciplina, ter a devida capacitação para compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, inserir o estudante em um fluxo de uma cadeia enunciativa onde se localize e se inscreva como co-construtor de seu conhecimento na relação simbólica e afetiva que estabelece com o tradutor e intérprete (p. 3).

Outro desafio destacado pelos tradutores e intérpretes de Libras é a dificuldade em realizar um trabalho colaborativo de qualidade com os professores. Um dos principais entraves é a falta de um horário específico para esse momento, o que torna essa colaboração menos constante. A importância dessa colaboração é corroborada por DS (2024), que ressalta: "A colaboração é fundamental para a sequência do trabalho dar certo; e só com a colaboração dos intérpretes de Libras é que o negócio vai pra frente. E acho que com os intérpretes de Libras, o trabalho sempre foi muito positivo".

A ausência de formação continuada integrada ao ambiente de trabalho agrava esse cenário. Independentemente da oferta desse suporte, é essencial a realização de planejamentos coletivos entre docentes e intérpretes, o que, segundo os dados desta pesquisa, ainda é uma prática pouco efetiva.

É essencial que toda a comunidade acadêmica reconheça a importância do trabalho colaborativo entre docentes e tradutores e intérpretes de Libras. Costa, Reis e Machado (2013) ressaltam que a construção da relação entre o signo (sinal) e a significação dos conceitos ensinados pelo professor só pode ser efetivada por meio de um esforço conjunto e contínuo entre o intérprete de Libras, o docente e o aluno. Além da falta de tempo para esse diálogo, os intérpretes também enfrentam dificuldades relacionadas à complexidade dos conteúdos escolares. Em outro momento, T4 aponta que:

Acredito que a maior dificuldade do intérprete é não dominar as muitas disciplinas: química, física, história..., bem como não ter acesso com antecedência ao conteúdo que vai ser ministrado. E levando em conta a quantidade de disciplinas, muitas vezes o intérprete não consegue estudar com antecedência os diversos conteúdos (T4, 2025).

Essa limitação também é mencionada por T3 (2025), ao relatar que: “Muitas vezes é necessário ir além da interpretação, tem que buscar outros recursos para apoiar o que está sendo ministrado. Eu também sempre busco o apoio do professor. Muitas vezes também dependo de imagens para ilustrar o conteúdo”.

Esses relatos evidenciam que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras ultrapassa a mediação linguística, exigindo domínio de conteúdos, sensibilidade pedagógica e diálogo constante com os docentes. A ausência de tempo para planejamento conjunto e acesso prévio aos conteúdos compromete o potencial inclusivo dessa atuação, evidenciando a urgência de estratégias que reconheçam e fortaleçam o papel desses profissionais no processo educativo dos estudantes surdos.

7.4.5 Envolvimento e apoio das famílias no processo acadêmico dos estudantes surdos

Para finalizar a categoria, Desafios, será discutido o Envolvimento e apoio das famílias no processo acadêmico dos estudantes surdos. Os relatos revelam que nem todas as famílias atribuem o devido valor a essa parceria essencial, evidenciando que a escola não caminha sozinha. É imprescindível que a família participe ativamente desse processo.

P1 (2024) revela: “Não percebo muito o apoio das famílias. O apoio das famílias é difícil. Os alunos que eu acompanho, não o recebem”. Nesse contexto, P3 (2025) declara: “Apoio das famílias, às vezes sim, às vezes não, sinto falta de mais frequência deles aqui na escola”. Em um sentido similar, D1 (2024) complementa: “Apoio das famílias, mais ou menos, talvez porque a mãe trabalha... ou talvez porque ela já vem de uma realidade em que deixa o filho na escola e já está tudo resolvido e ele vai passando”. Por fim, D2 (2025)

declara: “Existem muitos pais que acompanham os filhos e outros não, mas a maioria acompanha, e dá um feedback, isso é muito gratificante”.

Essa realidade é corroborada por Santos *et al.* (2014, p. 3) alertam que “muitos alunos surdos, desistem de seguir adiante seus estudos, porque a maioria é carente e não têm o apoio de seus familiares para se deslocarem de um município para outro em busca de novos horizontes”. para o fato de que muitos estudantes surdos desistem de seguir adiante em seus estudos, pois a maioria é carente e não conta com o apoio das famílias para deslocamentos entre municípios em busca de novos horizontes”.

P2 (2025) destaca que: “Com a maioria, sim, inclusive com esses que se envolvem, eu tenho um bom diálogo”. T3 (2025) acrescenta: “A maioria das famílias, apoio nenhum, mas a minoria que se envolve, sempre que necessário estão presentes”. Por sua vez, T2 (2025) aponta que a presença das famílias é quase inexistente: “Apoio e envolvimento das famílias, pra não dizer, quase nada, digo, a minoria”. T1 (2025) reforça a pouca participação familiar: “Muito pouco apoio das famílias, em até alguns momentos importantes da vida acadêmica do filho, não aparecem”. E T4 (2025) ressalta que: “Com alguns familiares eu consigo ter um bom diálogo e apoio, mas não é comum, ou seja, apoio e envolvimento acontecem com um pequeno grupo”.

Esses depoimentos evidenciam que, apesar de haver famílias comprometidas, a participação familiar ainda é limitada para muitos estudantes surdos, o que pode comprometer sua trajetória escolar. Nesse contexto, Santos *et al.* (2014, p. 9) destacam que “o envolvimento da família influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos; sem essa ajuda, não é possível que o estudante surdo ingresse na escola, o que inviabiliza seu sucesso escolar”.

Assim, reforça-se que a colaboração entre escola e família é imprescindível para a efetivação da inclusão e do sucesso acadêmico, exigindo estratégias que incentivem a participação das famílias, sensibilizem para a importância da Língua Brasileira de Sinais e ofereçam suporte que ultrapasse a barreira da distância e das dificuldades socioeconômicas.

O Mapa (2) apresenta o mapa mental referente à categoria 2, Desafios, com suas respectivas palavras-chave e a frequência nos relatos dos participantes, encerrando a discussão dessa categoria.

Mapa 2 - Categoria 2 - Desafios no Processo de Inclusão Escolar

Fonte: elaborado pela autora.

7.5 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESTUDOS SURDOS

Na terceira categoria, o tema aborda a relevância da formação continuada em estudos surdos, essencial para preparar os educadores no apoio aos estudantes surdos e favorecer a inclusão desse grupo. O tema discutido nesta categoria evidencia problemas decorrentes da ausência de ações direcionadas à educação de estudantes surdos. É fundamental ressaltar que iniciativas como a formação continuada devem ser oferecidas com regularidade, permitindo que os profissionais da educação participem conforme sua disponibilidade de tempo.

A inclusão efetiva de estudantes surdos nas salas de aula comuns é frequentemente comprometida pela falta de conhecimento específico de educadores e da gestão escolar nas escolas regulares (Santos *et al.*, 2014). Além disso, a formação continuada deve contemplar sugestões de metodologias inovadoras e adaptações nas práticas pedagógicas, uma vez que o conhecimento da realidade dos estudantes surdos permite aos profissionais da educação compreenderem a importância dessas transformações. Sem essas mudanças, a efetividade do ensino pode ser comprometida, tornando essencial a atualização constante das abordagens educativas para favorecer a inclusão efetiva dos estudantes surdos.

C1 (2025) reforça que “os docentes precisam entender que os alunos surdos necessitam de um trabalho específico, de um olhar diferenciado, de um trabalho individualizado e que eles também tenham uma garantia de formação, que tivesse formação em serviço”. A fala evidencia a urgência de preparar os profissionais para lidar com as especificidades desse

público, indo além da formação inicial.

Essa perspectiva é reiterada por outros profissionais da educação, como D2 relata:

Sim, sempre! Eu sinto necessidade de uma orientação mais específica, cursos especializados para atender esses alunos surdos. Eu sinto falta de mais recursos para lidar com esses alunos na minha disciplina, sem dúvida alguma, pois existe toda uma metodologia própria, materiais mais apropriados. E se a gente conhecesse melhor também a Libras, então tudo seria muito mais interessante para o aluno surdo (D2, 2025).

Durante a observação, pôde-se perceber que os docentes muitas vezes, por desconhecimento, improvisavam estratégias e recursos para tentar suprir essa lacuna, o que impactava negativamente na fluidez das aulas e no engajamento do estudante surdo. Essas ações reforçam a importância da formação continuada destacada pelos profissionais da educação. Nessa mesma direção, DS corrobora:

Sempre sinto essa necessidade, com certeza! Acho que essa é a maior dificuldade. Acho que as formações continuadas incentivam e apoiam o professor a atuar adequadamente. Também é fundamental o material, a metodologia, como que você vai trabalhar isso, pois são aspectos essenciais para o desenvolvimento do trabalho (DS, 2024).

A relevância da formação também é destacada pela gestão escolar, ao considerar os múltiplos aspectos que envolvem o processo de inclusão. Nesse sentido, C2 complementa que:

A deficiência envolve até mesmo as outras formas de acessibilidade, como a acessibilidade pedagógica, em termos da formação dos professores. Embora a gente sinta uma grande boa vontade de muitos professores, muitos profissionais da docência não tiveram uma formação nessa área, assim, um dos desafios é essa formação dos professores para o atendimento aos alunos (C2, 2025).

A importância desse preparo também é observada em sala de aula, conforme relatado nas observações realizadas com E2. Conforme Rangel e Stumpt (2015, p. 84-85) alertam: "Os alunos surdos possuem singularidades que dificilmente são respeitadas em salas de aulas em que os professores desconhecem a cultura e língua desse grupo". Ao Observar as aulas de E2, constatou-se que essa falta de conhecimento e preparo resultava em atividades pouco contextualizadas com a realidade do educando, prejudicando tanto a participação quanto ao processo de aprendizagem do estudante surdo.

A maior dificuldade apontada pelos docentes refere-se à falta de preparação específica para lidar com os estudantes surdos. A formação atual dos docentes não é suficiente para atender às necessidades desses discentes, seja na atuação de ministração de conteúdos ou na adaptação de materiais de ensino. De acordo com Arantes e Souza (2014), os docentes

destacam que um dos maiores desafios é a carência de formação adequada para o trabalho com estudantes surdos, o que limita e compromete a efetivação do ensino inclusivo.

P2 (2025) ilustra esse desafio no cotidiano escolar: “Os professores têm que pensar que tem uma pessoa surda ali, então eles têm que falar um pouco mais pausadamente, nunca é virado para o quadro e têm que pensar nas atividades adaptadas, mas para entender essas questões é necessária uma formação específica na área”.

Somado a isso, a falta de profissionais especializados em educação bilíngue para surdos e a escassez de formação continuada constroem uma barreira significativa para a inclusão plena dos estudantes surdos nas escolas regulares. Durante o acompanhamento de E2, observou-se que a escassez de profissionais especializados implicava em um suporte insuficiente aos docentes regulares, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação direcionada nessa área é fundamental para fornecer o suporte necessário aos educadores, orientando-os quanto ao uso de materiais e metodologias que favoreçam uma atuação eficaz. Além disso, os recursos tecnológicos existentes ainda não são acessíveis de maneira eficiente, o que dificulta ainda mais o trabalho dos docentes.

Ainda nesse cenário, evidencia-se a necessidade rever as estratégias de ensino e as adaptações das práticas pedagógicas, que estão intrinsicamente ligadas à formação continuada em estudos surdos. A partir das observações realizadas durante as aulas com o estudante E2, constatou-se que a falta de formação dos docentes reflete diretamente na falta do planejamento diferenciado e na dificuldade de adaptação dos conteúdos, atividades e avaliações às necessidades específicas desse estudante.

C2 (2025) reforça também outro aspecto: “Tem professores que ainda não estão, digamos assim, tão sensibilizados a esse atendimento. Então, ainda há de se investir mais na formação e na sensibilização dos professores para esse atendimento mais atencioso para com os alunos com necessidades específicas”.

Embora os docentes reconheçam essa necessidade, justificam que ainda enfrentam dificuldades em função da falta de conhecimento específico para elaborar estratégias diferenciadas de ensino e materiais adequados às necessidades dos estudantes surdos. Nesse contexto, Costa, Reis, Machado (2013) destacam a importância da formação pedagógica direcionada nas especificidades linguísticas dos estudantes surdos é fundamental para garantir um ensino de qualidade.

Assim, D1 (2024) opina: “Primeiramente, a formação do professor, pois ele não tem condições de dar conta desse aluno. É uma questão humana: o estudante tem o direito de estar aqui na escola. [...] Mas o professor não tem formação. Isso é o problema”. Nesse sentido, D2 aprofunda:

É necessária a formação para o professor e para a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos... todos devem estar preparados com o olhar de empatia, por meio de conversas, oficinas e com profissionais que orientem outros profissionais para lidar com esses alunos. Porque, na nossa formação, pelo menos na minha formação, eu não tive essa orientação (D2, 2025).

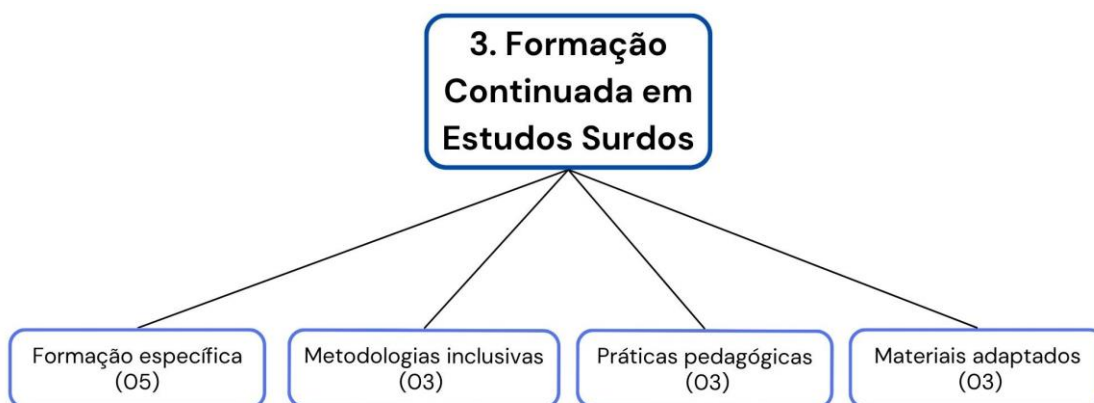
Foi possível perceber, durante as observações do E2 nas aulas no contraturno em uma turma composta apenas por surdos, que a sensibilização e formação da comunidade escolar contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem dos estudantes surdos. Com base nisso, Avelar e Freitas (2016) afirmam que:

O processo de inclusão escolar é citado ao se mencionar que os alunos surdos frequentam escolas regulares, mas enfrentam dificuldades devido à falta de compreensão dos professores sobre as especificidades do aprendizado dos surdos, como a necessidade de adaptação das provas e metodologias (p. 20-21).

Pelo exposto acima, os educadores, ao reconhecerem a importância de atender aos estudantes surdos com uma educação de qualidade, demonstram uma busca constante por conhecimento e identificam a formação específica em estudos surdos como o grande pilar para superar essa barreira. Acrescentam que essa formação não deve se restringir apenas aos docentes, mas também envolver toda a comunidade escolar, promovendo um entendimento colaborativo sobre a importância das adaptações necessárias para inclusão efetiva.

Para finalizar a discussão dessa categoria, segue o Mapa 3, que ilustra os conceitos-chave abordados, facilitando a compreensão das inter-relações entre a formação docentes, as metodologias inclusivas e a adaptação de atividades e avaliações.

Mapa 3 - Categoria 3 - Formação Continuada em Estudo Surdos



Fonte: elaborado pela autora.

7.6 MÉTODOS E ESTRATÉGIAS

Os métodos e estratégias tradicionais de ensino, elaborados para discentes ouvintes, não atendem às necessidades dos estudantes surdos. Essa constatação é reforçada por diversas pesquisas sobre o tema e pelos resultados observados nas escolas. Um exemplo recorrente citado é que, ao ministrar o conteúdo e, ao mesmo tempo, escrever no quadro, o docente exige que o educando surdo escolha entre visualizar o quadro ou acompanhar a interpretação simultânea por meio do intérprete de Libras, o que gera desconforto e dificulta a compreensão.

7.6.1 Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em sala comum com estudantes surdos

Observa-se que alguns docentes se esforçam para adaptar o ensino aos estudantes surdos, utilizando recursos e materiais visuais, o que proporciona uma atenção especial ao educando, oferecendo um material acessível e facilitando o aprendizado de forma mais tranquila. No entanto, é a minoria que se propõe a essa ação. De acordo com Nascimento *et al.* (2021, p. 23), “[...] as estratégias são visuais, as atividades são visuais, a avaliação é visual, o que significa dizer que a aprendizagem dos estudantes surdos, em síntese, dá-se por um processo de ensino visual”.

Apesar do uso dos recursos visuais, a acessibilidade pedagógica ainda enfrenta muitas barreiras. C2 (2025) reconhece: “Enfrentamos ali um tanto de barreiras com os professores, uma das barreiras é à acessibilidade pedagógica, que é a falta da adequação dos materiais”. Não dar a devida importância à preparação de materiais diferenciados repercute diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Santos *et al.* (2014, p. 9) corroboram essa realidade ao afirmar que “os docentes sentem dificuldades em transmitir o conhecimento para seus alunos devido à ausência de um material especializado que favoreça o processo de ensino-aprendizagem”.

Vale ressaltar que os recursos visuais, isoladamente, não são suficientes; é essencial refletir sobre as estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula. Nas observações realizadas durante as aulas com E2, tanto em uma turma regular quanto no contraturno direcionado para surdos, constatou-se a diferença significativa que as estratégias e os recursos acessíveis podem apresentar nos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Como relatado por T2 (2024): “Às vezes, alguns professores apresentam os conteúdos

no quadro, mais visível; às vezes também usavam material concreto; essas práticas de mostrar a parte visual fazem a diferença”. Nesse contexto, P3 ressalta a importância de recursos que aproximem o conteúdo da vivência concreta do estudante:

O professor precisa usar algumas estratégias, algumas possibilidades e também materiais concretos que podem auxiliar a aprendizagem, fazer a ponte da aprendizagem do subjetivo com o concreto para os estudantes com surdez ou alguma deficiência. Uma boa sugestão é criar as peças e materiais concretos no Laboratório Maker (P3, 2025).

Ainda assim, muitos docentes seguem adotando práticas voltadas para o público ouvinte, como se pode verificar no relato a seguir:

O professor regente pensa na sala como um todo, mas, mesmo sabendo que há alunos surdos, a metodologia e a estratégia continuam as mesmas. É necessário repensar nas práticas pedagógicas, porque são poucas as ações voltadas para os alunos surdos. Em geral, o professor não prepara a aula para esse aluno, mas sim para todos, esquecendo das muitas diferenças na sala de aula (T4, 2025).

A experiência de E3 reforça esse cenário:

A maioria dos professores tem um método de ensino normal, ou seja, utilizado para uma turma de ouvintes. Então, imagina o aluno surdo sentado na sala de aula e o professor de português escrevendo no quadro. O surdo tem interesse em escrever, copiar, mas o professor está falando ao mesmo tempo. Então ele precisa acompanhar o intérprete para entender o que está sendo explicado e não consegue copiar (E3, 2025).

Nesse sentido, Skliar (1997) já alertava que:

Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões linguísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. A educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-linguística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados (p. 53).

E1 reforça a importância de estratégias visuais na apresentação do conteúdo:

Nem sempre o professor apresenta o conteúdo de forma interessante. No meu caso, que sou surda, a forma de apresentação nem sempre me alcança. [...] Seria mais importante e interessante para nós, surdos, se de alguma forma tivesse apresentação por meio de imagens. Porque, através das ilustrações e das imagens, a aprendizagem fica mais clara e mais fácil de entender (E1, 2024).

Nesse ponto, o depoimento de E2 mostra uma realidade semelhante:

Quase sempre, o professor escreve no quadro e pede para a gente copiar; geralmente é assim. E eu penso que ver essas palavras, copiar, é interessante para o meu aprendizado. Às vezes, utilizando o livro, uma determinada página do livro, ou em algumas folhas soltas que o professor prepara e distribui para os alunos (E2, 2024).

Silva (2001, p. 83) reforça a importância de reestruturação das práticas: “A necessidade

de repensar os projetos pedagógicos de forma a identificar as especificidades e interesses de todos os alunos envolvidos no processo de ensino”. Contudo, as observações apontam que ainda há predominância de uma prática homogênea. T3 (2025) comenta: “As práticas pedagógicas são mais ou menos esse apoio de estar junto com o aluno, de fazer as atividades adaptadas, que muitas vezes, não é respeitado”.

Nesse aspecto, Ribeiro (2013) amplia a discussão:

Viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que enriquecem nossas experiências, que amadurecem nossos ideais e nos fazem produtivos. A diversidade instalada na escola comprova o quanto é imprescindível um olhar heterogêneo e individualizado sobre a educação, buscando compreender seus caminhos e as diferentes formas de expressão e reação de cada sujeito em relação ao ensino, levando em conta sua bagagem cultural como ponto inicial para ampliação de seu conhecimento (p. 21).

Como menciona T1 (2024), ações acessíveis ainda são isoladas: “Alguns docentes mostram um conteúdo mais leve, mais enxuto para o aluno fazer no AEE de uma forma mais tranquila, assim, mais simples para ele ir acompanhando junto com os alunos”. Dessa forma, percebe-se que as práticas pedagógicas inclusivas ainda são escassas e precisam ser fortalecidas para promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

7.6.2 Sala de recursos multifuncionais (SRM) e atendimento educacional especializado (AEE)

O atendimento educacional especializado (AEE), realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM), é uma das estratégias indispensáveis para promover a inclusão de alunos com necessidades específicas no contexto da educação básica. Damazio (2007) define o AEE como um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras à participação plena dos educandos, respeitando suas necessidades específicas.

E3 exemplifica esse papel ao afirmar:

Nessa sala de recurso é diretamente a especialidade que o surdo precisa; o foco é atendê-lo conforme a necessidade específica de cada um. Os profissionais especializados para atender, no caso do surdo, é o tradutor-intérprete; o atendimento especializado, o foco é utilizando a Libras (E3, 2025).

A importância desses espaços também é destacada por Queiroz (2023, p. 21), ao ressaltar que a “sala de recursos ou sala de AEE, dotada de recursos multifuncionais

destinados a mitigar as limitações encontradas pelos alunos com deficiência no processo de inclusão nas escolas regulares tem papel inescusável”.

Essa importância se confirma nos relatos dos estudantes. E1 destaca:

A sala de recursos, (AEE), foi fundamental para mim. Ali eu estudava para as provas e tinha apoio para fazer as atividades, os trabalhos de pesquisa, treinar para as apresentações em grupo, etc. [...] na sala de recursos, onde eu tirava minhas dúvidas, aprendia o conteúdo, relembrava todo o conteúdo, algumas coisas eu aprendia ali na sala de recursos. Então, na hora da prova, ficava muito mais fácil. [...] Nos trabalhos em grupo, junto com os profissionais, no AEE, eu treinava bastante, assim, na hora da apresentação na sala regular, era bem tranquilo, porque eu já estava bem treinada; eu apresentava em Libras, a intérprete fazia a versão voz, e eu sempre fui bem nas apresentações de trabalho (E1, 2024).

Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 21) reforçam essa função articuladora do AEE: “O AEE constitui hoje uma referência no apoio às necessidades específicas dos alunos, além de se estabelecer dentro da escola como um marco de suporte e apoio ao aluno, ao professor e a sua família, de modo integrado aos demais sujeitos e espaços escolares”. De forma semelhante, E2 (2024) compartilha sua experiência: “Lá é muito importante porque lá eu estudo, eu faço as atividades. Às vezes algumas avaliações também são lá. E lá também fica mais fácil, por causa da ajuda dos profissionais; geralmente os trabalhos e as atividades eu faço lá, também estudo para fazer as avaliações na sala do AEE”.

O papel colaborativo da equipe do AEE também se mostra relevante para os docentes. DS (2024) destaca: “A contribuição é muito importante principalmente quanto ao suporte na sala do AEE. Minha troca é maior por estar diretamente mais próximo aos alunos”. Conforme Camargo, Gomes e Silveira (2016), complementam que

As salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos localizados nas escolas públicas de educação básica; nelas se realiza o Atendimento Educacional Especializado. [...] para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas decorrentes de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, intelectual), de transtornos do espectro autista ou de altas habilidades ou superdotação (p. 23).

Nesse processo, a articulação entre os profissionais especializados e os docentes da sala regular é essencial. C2 (2025) ressalta: “É importante esse trabalho colaborativo na sala do AEE, a presença dos professores junto aos profissionais do NAPNE, e vice-versa, para que o professor tenha todas as condições necessárias para dar um suporte diferenciado e garantir a inclusão do aluno”. Contudo, há desafios que comprometem essa articulação. C2 ainda aponta:

Na dinâmica do dia a dia, na sala de aula, nem sempre o professor tem tanto tempo

para passar no NAPNE, para se reunir com o professor de AEE, e mesmo dedicar um tempo maior ao aluno específico na sala de recurso. Embora exista o tempo de planejamento, esse tempo não leva em consideração se o aluno é ou não com deficiência. (C2, 2025).

A limitação de horários também é destacada por C2 (2025): “Ocorre também divergência de horários, porque, às vezes, o horário que o aluno tem livre para fazer um atendimento na sala de recursos, nem sempre bate com o horário que o professor tem”. Queiroz (2023, p. 70), afirma que “na maioria dos casos, o AEE funciona dentro de uma sala de recursos multifuncionais e busca identificar, desenvolver, e sistematizar recursos pedagógicos que subtraíam as barreiras para uma participação absoluta dos estudantes, tendo em vista as suas necessidades específicas”.

Contudo, essa sistematização depende do comprometimento dos profissionais envolvidos. C1 destaca dificuldades que ainda persistem:

A sala de recursos para o AEE está equipada para ser utilizada, porém temos várias dificuldades: o professor que não quer estar disponível, que até tem carga horária, mas não se coloca à disposição; a questão não é que ele não tem tempo, ele acha que não é função dele, alguns ainda têm essa compreensão (C1, 2025).

A atuação conjunta dos docentes com os profissionais especializados é fundamental. P3 (2025) reforça: “É fundamental a participação e a colaboração desses profissionais na área de surdez na sala de recursos; o docente tem certos desafios que a colaboração do profissional da área de surdez é de extrema importância, sendo um aliado para eliminar barreiras”.

Dessa forma, evidencia-se que a sala de recursos multifuncionais, enquanto espaço de realização do AEE, cumpre papel essencial no processo de inclusão do estudante surdo. Ao oferecer suporte pedagógico individualizado e favorecer o planejamento colaborativo, esse ambiente contribui diretamente para a superação de barreiras pedagógicas, possibilitando um ensino mais acessível, eficaz e equitativo.

7.6.3 Recursos tecnológicos e tecnologia assistiva

O próximo subtema aborda os Recursos tecnológicos e tecnologia assistiva, iniciando a discussão com o depoimento de C1 (2024), que expressa: “Temos algumas tecnologias, mas não é o suficiente. A gente sente falta de mais recursos, de mais tecnologia, principalmente recursos de tecnologia assistiva, que, embora nem sempre sejam acessíveis, facilitaria o nosso trabalho”. Nessa mesma linha, C2 apresenta:

Temos alguns materiais acessíveis, como vários tipos de jogos, que podem ser adaptados de maneira lúdica para atender às necessidades dos alunos. As tecnologias

assistivas oferecem alguns softwares especializados, além de possibilitar o uso de impressoras a laser. Por meio delas, temos a oportunidade de produzir materiais de forma ampla e também podemos adquirir outros materiais, conforme as necessidades vão surgindo (C2, 2025).

Esses relatos evidenciam que, embora haja iniciativas e aquisição de alguns recursos, persiste a escassez de materiais específicos, principalmente os de alto custo, voltados ao público surdo. Nesse sentido, Amaral e Alves (2007) ressaltam a importância das tecnologias assistivas na educação de estudantes surdos, pois estas viabilizam o acesso a diversas fontes de conhecimento por meio de uma ampla gama de recursos semióticos.

Os profissionais especialistas em educação bilíngue para surdos também compartilham como utilizam, em sua prática cotidiana, recursos tecnológicos que, mesmo não sendo classificados formalmente como tecnologia assistiva, cumprem papel importante na mediação pedagógica. T1 (2024) relata que “o celular é uma ferramenta recorrente: imagens, pesquisas no Google e vídeos do YouTube tornam o conteúdo mais acessível e facilitam o resgate de informações”. T2 (2024) corrobora, afirmando que, embora não utilizem programas específicos, “o Google é o ‘salvador da pátria’, pois o conteúdo visual contribui para a clareza”. Conforme observado por T3 (2025), “há aplicativos que traduzem do português para Libras, com reconhecimento de voz, ampliando o acesso linguístico dos estudantes”. T4 (2025) acrescenta “o uso do notebook, celular, tradutor de Libras e do TDD (telefone para pessoas surdas), o que for necessário para desenvolver melhor o nosso trabalho”.

No contexto, torna-se evidente a relevância de políticas públicas que assegurem o acesso digital de forma equitativa. Como destacam Oliveira, Cruz e Magalhães (2017):

A internet é um espaço público, e como tal deve ser pautada pela equidade em seu acesso, através de exercícios democrático-participativos nas pretensões que possam de forma clara e explícita aprimorar a inclusão de minorias no meio informacional, envolvendo o Estado e a sociedade civil em debates e ações comprometidas com a alteração da problemática ante-exposta (p. 13).

Essa perspectiva reforça a importância da ampliação dos recursos digitais voltados aos estudantes surdos, contribuindo para uma aprendizagem mais acessível e equitativa. Nesse cenário, ao serem questionados sobre o conceito de tecnologia assistiva, os profissionais da educação apresentaram compreensões convergentes. D1 (2024) define essas tecnologias como “recursos que permitem ao estudante acompanhar a matéria em condições igualitárias”. D2 (2025) reforça que “são ferramentas que garantem o acesso pleno ao conteúdo”. DS (2024) as reconhece como “recursos destinados a facilitar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes”. P1 (2024) associa as tecnologias assistivas a “manuais e glossários voltados a

alunos com especificidades”. Enquanto P2 (2025) menciona “softwares como o VLibras, utilizados em ambientes virtuais para apoiar pessoas com deficiência”.

De acordo com Oliveira, Cruz e Magalhães (2017),

Pensar, desenvolver e aplicar políticas públicas eficazes para utilização das TIC é tratar de inclusão sociodigital, desenvolver softwares como o aplicativo VLibras, que reduz os índices de exclusão digital, é mirar um horizonte capaz de limitar a existência de uma elite tecnocrata cada vez menos presente (p. 13).

A definição oficial de tecnologia assistiva formulada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007) caracteriza essa área como interdisciplinar, englobando produtos, metodologias, práticas e serviços que favorecem a funcionalidade, a autonomia e a inclusão de pessoas com deficiência. Tais recursos são essenciais para fortalecer o trabalho de docentes e intérpretes de Libras e devem ser acessíveis e efetivos no contexto escolar. Ainda que muitos desses recursos apresentem alto custo, sua presença qualifica o suporte pedagógico e amplia o potencial de inclusão.

Os estudantes surdos também demonstraram apropriação do uso da tecnologia em seus relatos. E1 (2024) afirma: “Podemos usar por meio do celular, vídeos no YouTube de alguns conteúdos, são os que eu conheço e muitas vezes a gente acessa. E por meio desses conteúdos que nós acessamos, que a tecnologia disponibilizou para a gente, fica mais fácil o aprendizado”. E2 (2024) declara: “Eu uso, porque no próprio celular já tem alguns programas, vários aplicativos... geralmente eu uso o YouTube”. E3 (2025) acrescenta: “Se estiver liberado na sala, que no caso é o uso do celular, eu uso, porque é pelo celular que pesquiso no YouTube, ou seja, utilizo mais o YouTube”.

Como destacam Rojo e Moura (2012), o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) permite que estudantes surdos ampliem sua inserção comunicativa, seja por meio das redes sociais, de tradutores on-line, dicionários ou da produção de hipermídias. Essas práticas rompem com o modelo de comunicação unilateral e promovem maior protagonismo.

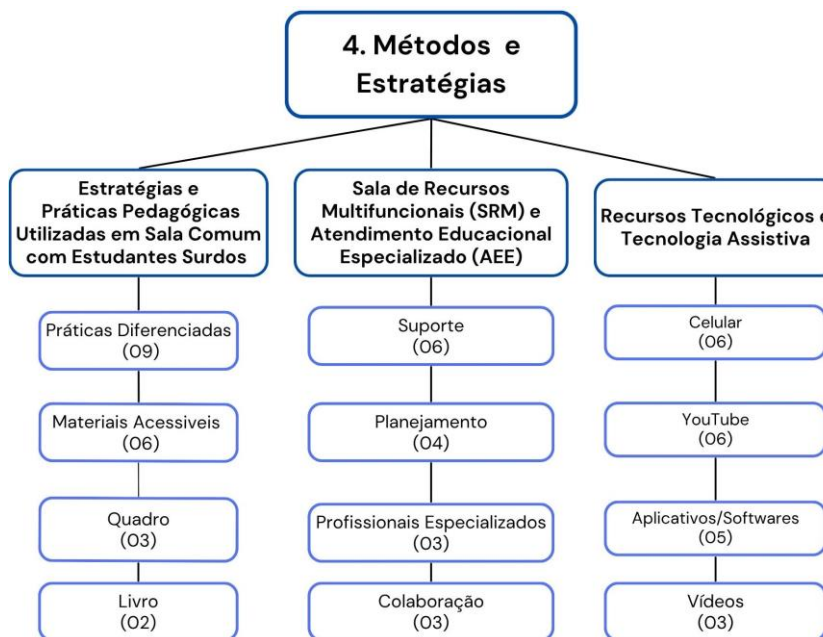
Para além do espaço escolar, Oliveira (2010) observa que os recursos tecnológicos favorecem também a interação com o mundo externo. Para os surdos, o computador e a internet constituem uma ponte com novas possibilidades de comunicação, oferecendo experiências significativas que ampliam o exercício da cidadania.

Dessa forma, evidencia-se que os recursos tecnológicos e as tecnologias assistivas, quando adequadamente aplicados, constituem elementos indispensáveis para o fortalecimento

da educação inclusiva e bilíngue, promovendo acessibilidade, autonomia e qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

O Mapa (4) apresenta o mapa mental referente à categoria 4, Métodos e Estratégias, finalizando a abordagem desta categoria ao mostrar suas respectivas palavras-chave e a frequência com que foram mencionadas nos depoimentos.

Mapa 4 - Categoria 4 - Métodos e Estratégias



Fonte: elaborado pela autora.

7.7 PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Nesta última categoria, todos os temas debatidos giram em torno do português escrito, que deve ser considerado como a segunda língua do estudante surdo, mesmo que este tenha nascido no Brasil. No processo de aprendizagem do estudante surdo, é imprescindível que o português escrito seja ministrado como segunda língua (L2), caminhando junto com a Libras, primeira língua como (L1), a qual é a língua de interação e deve ser a língua de instrução.

Quadros e Karnopp (2004) ressaltam ainda que, enquanto para ouvintes a aprendizagem da escrita corresponde a uma nova forma de representar sua fala, para os surdos, cuja primeira língua é uma língua de sinais, o português escrito configura uma segunda língua distinta, o que representa um desafio significativo.

O estudante surdo necessita do domínio da português escrito, pois isso lhe permitirá uma comunicação mais fácil e abrangente com pessoas que não conhecem a língua de sinais, principalmente em locais que não disponibilizam tradutores e intérpretes de Libras. A

habilidade de se comunicar por meio da escrita, facilita a comunicação e proporciona ao surdo mais independência em diversos espaços da sociedade.

7.7.1 Importância e interesse pelo português escrito

O subtema inicia-se a com as opiniões dos estudantes surdos acerca do interesse e da importância do aprendizado da língua portuguesa. E1 (2024) declara: “Eu gosto muito de aprender o português; é muito bom que eu aprenda porque eu sei que dependo dessa aprendizagem para o meu desenvolvimento; ter domínio no português é fundamental; facilita na escrita, que é muito importante para o aluno surdo”. Em consonância, E2 complementa,

Eu gosto muito da disciplina português, apesar de ter algumas palavras que eu tenho dificuldade. Os vocabulários mais simples eu tenho domínio. Então eu gosto, sim. O português é muito importante, pois serei independente, assim vou desenvolvendo a leitura e a escrita; e assim a gente realiza a atividade; o importante é me forçar para escrever (E2, 2024).

Essa ideia é sintetizada por Quadros e Schmiedt (2006, p. 29), que afirmam que a criança surda deve “pular o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte”, ou seja, alfabetizar-se na língua portuguesa sem ter sido alfabetizada plenamente na língua de sinais.

A trajetória de E3 demonstra o despertar do interesse pela língua. Nesse mesmo sentido, E3 explica:

Eu amo o português, porque percebo que é por meio da aprendizagem da língua portuguesa que eu consigo escrever bem. No início, eu confesso que eu não gostava não, ficava angustiada, mas quando eu comecei a ter interesse e gostar do português, foi quando eu despertei para esse aprendizado e sentia o desejo de estudar mais e mais (E3, 2025).

Esses relatos evidenciam que, apesar das dificuldades mencionadas, os estudantes reconhecem o apreço pela disciplina e a importância da aquisição do português escrito para o desenvolvimento social. A comunicação efetiva por meio da escrita com ouvintes que não dominam Libras libera os surdos da dependência do intérprete, promovendo sua emancipação e cidadania.

Nesse contexto, Fernandes (2003, p. 54) reforça que “o bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes”. Complementando essa visão, Pereira (2014, p. 144), ressalta que “o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam

o conhecimento da Língua Portuguesa”.

Por fim, Pereira (2014, p. 148) destaca que, desde os anos 1980, “a língua passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos”. Tal entendimento reforça o papel da língua escrita não apenas como instrumento comunicativo, mas também como espaço fundamental para a construção da identidade e da autonomia dos estudantes surdos.

7.7.2 Dificuldades no aprendizado

A presente seção trata das dificuldades no aprendizado enfrentadas por estudantes surdos, com ênfase nas barreiras relacionadas ao domínio da língua portuguesa escrita. Os dados analisados apontam que tais dificuldades ainda são recorrentes, especialmente no que se refere à leitura, interpretação e produção textual.

Vale ressaltar que estudantes surdos e ouvintes se distinguem significativamente quanto ao processo de aquisição linguística. Como explica Pereira (2014, p. 145), “essas dificuldades na aquisição do português eram tão semelhantes entre os surdos que passaram a ser atribuídas à surdez. Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa”. Tal perspectiva reducionista desconsidera os fatores sociolinguísticos que permeiam a trajetória educacional dos surdos e a centralidade da Libras como primeira língua.

A dificuldade dos estudantes surdos no aprendizado do português escrito não está relacionada à surdez em si, mas ao fato de que o ensino da língua ainda é fortemente baseado na oralidade. Como afirmam Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024), o insucesso de muitos estudantes surdos está atrelado a práticas pedagógicas que desconsideram sua primeira língua, a Libras, e insistem em métodos voltados para ouvintes. Portanto, reconhecer a Libras como L1 e desenvolver práticas bilíngues efetivas é essencial para que os surdos tenham acesso real à língua portuguesa como segunda língua.

As narrativas dos estudantes evidenciam essas limitações. E1 (2024) relata: “Sim, ler e interpretar um texto em português é muito difícil, porque tem muitos vocabulários ali que eu não conheço, não domino o significado. A língua portuguesa eu posso dizer que é difícil. Nem sempre eu consigo alcançar o conteúdo”. Em outro momento, acrescenta: “Nem sempre a forma é legal para mim, às vezes, sim. Porque o português já é bem pesado para nós surdos. E a apresentação do conteúdo de forma que não nos alcance, que não é de fácil entendimento

para a gente, aí se torna mais pesado ainda”. O depoimento de E1 evidencia que, além do vocabulário desconhecido, o modo como os conteúdos são organizados e apresentados na sala de aula influencia diretamente a possibilidade de compreensão por parte dos estudantes surdos. A esse respeito, Pereira (2014) afirma:

Embora alguns conseguissem adquirir a Língua Portuguesa, a maioria adquiria apenas fragmentos dela. As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita (p. 144).

A dificuldade recorrente dos estudantes surdos com os textos compromete o engajamento na leitura, frequentemente resultando em desmotivação e baixa autoestima quanto à sua capacidade de interpretação. Conforme destaca Pereira (2014, p. 146): “O grande número de palavras desconhecidas nos textos provocava desânimo nos alunos surdos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e deles como incapazes de ler”.

Esse contexto também é percebido por profissionais da educação. T4 (2025) afirma que “dependendo do conteúdo, na maioria das vezes percebo o surdo distraído, sem entender o que está sendo explicado. Principalmente no português. Leitura e escrita pega muito”. T2 (2024) complementa: “Sim, o surdo tem algumas dificuldades, às vezes na sala de aula por conta da disciplina, por conta do conteúdo. Há certos contextos de atividades que ele não consegue fazer”. A fala de T3 (2025) reforça: “Muitas vezes o aluno surdo apresenta dificuldades, dependendo do contexto, o uso de imagens pode ajudar bastante, especialmente no ensino do português”. Esses relatos convergem ao destacar que a disciplina de português é, com frequência, um ponto de tensão no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse mesmo sentido, E2 (2024) partilha: “Tenho um pouco de dificuldade, sim. Porque na escrita, às vezes eu olho, eu tento, tento... não consigo escrever; eu fico tentando, refletindo, lutando para lembrar a palavra, para desenvolver a escrita, mas o português é difícil”. Esse relato explicita a luta interna para mobilizar o conhecimento linguístico necessário à produção escrita, apontando para lacunas no processo de mediação didática do português escrito como L2. Além disso, o depoimento de E3 apresenta uma trajetória de superação:

No passado, eu sentia muita dificuldade em português, mesmo gostando muito da disciplina, porque tinha muitas palavras que eu não conhecia, não sabia o significado. No passado, eu tinha dificuldade. Hoje, não tenho, mesmo porque, eu aprendi muita coisa. Acostumei já com o português, por isso acho português legal (E3, 2025).

A experiência de E3 evidencia que, quando há suporte contínuo e estratégias adequadas, é possível alcançar avanços significativos no domínio da língua portuguesa, ainda que o processo não seja homogêneo entre os discentes.

O reconhecimento dessas dificuldades também é observado pelos profissionais que acompanham os estudantes. D1 (2024) afirma: “Estou com um aluno, ele não sabe português! A dificuldade é em ambas as partes”.

D2 (2025) acrescenta: “Alguma informação se perde, e muitas vezes tem um pouco mais de dificuldade de entender a atividade, de realizar a atividade, mas eu vejo que é mais por uma falta de comunicação do que por alguma questão cognitiva do aluno”. As falas reforçam que os desafios enfrentados não se relacionam à capacidade intelectual, mas sim à ausência de acessibilidade linguística e metodologias compatíveis com a experiência linguística dos estudantes surdos.

Diante disso, é necessário assegurar o acesso dos educandos com surdez ao conhecimento produzido em Libras e à cultura escrita em português, por meio de propostas pedagógicas bilíngues, contextualizadas e efetivas. Como defendem Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024), o ensino do português escrito deve estar articulado às pesquisas acadêmicas e à agenda política dos movimentos sociais surdos. A ausência de domínio da L2 compromete não apenas a aprendizagem, mas também o direito à informação, à cidadania e à participação crítica nos diversos espaços sociais.

Assim, torna-se essencial promover condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando a Libras como base para o processo de ensino-aprendizagem. O que está em jogo não é apenas a apropriação de uma língua, mas a construção da autonomia intelectual e o fortalecimento da identidade surda.

7.7.3 Recursos e materiais utilizados para ministrar o português para estudantes surdos

O tema a seguir trata dos recursos e materiais utilizados para ministrar o português para estudantes surdos, nos quais os docentes relatam aspectos do processo de ensino em suas aulas. Conforme Thoma *et al.* (2014) esclarecem:

O surdo é revestido e se faz existir essencialmente por meio de experiências visuais e, nesse sentido, podemos entender que a experiência visual envolve variados tipos de significações, representações, produtos, seja no campo intelectual, linguístico, religioso, cultural, artístico, cognitivo etc. (p.13).

No relato inicial, o docente declara que as atividades não são diferenciadas. D2 (2025) explica que “as Atividades são as mesmas dos demais alunos; percebo que algumas informações se perdem, pois eles têm dificuldades de entender e realizar a atividade; mas eu vejo que é mais por uma falta de comunicação, do que por alguma questão cognitiva do aluno”. De maneira oposta, D1 relata:

Preparei um material totalmente diferenciado, porque estava ensinando português para o aluno que não sabia o básico, então, eu tive que alfabetizar em português um aluno surdo. Os materiais eram textos pequenos, curtos; porque trabalhar com frase solta é muito complicado; o ideal é texto, mas texto que faça parte do cotidiano dele e que não sejam textos muito longos (D1, 2024).

Percebe-se que, ao longo do tempo, atuando com o discente surdo, o docente adquire experiência que o leva a buscar novos caminhos. Fernandes, Pereira e Ribeiro (2024) reforçam que o currículo do ensino de língua portuguesa como segunda língua deve ser específico e contemplar tópicos em diálogos com a realidade vivenciada pelos estudantes surdos, como, por exemplo, histórias dos movimentos sociais surdos, literatura surda, entre outros; respeitando sua diversidade linguística-cultural. No mesmo contexto de práticas diferenciadas, DS acrescenta que:

Minha estratégia é, seja um quadrinho, seja uma charge, seja uma animação, um vídeo... Uma coisa que faço muito com eles, eu trago muitos videozinhos de animações mais simples, sem som mesmo. E eles têm que interpretar e descrever as cenas; primeiro eles interpretam em Libras, eles contam o que entenderam; depois tentam transcrever; tudo em fase de alfabetização, o vocabulário para surdo é difícil (DS, 2024).

Esse uso de recursos diferenciados é confirmado pelos próprios estudantes surdos, que destacam a importância do aspecto visual para o aprendizado. E1 reforça essa necessidade ao dizer que

Para nós, surdos, o visual é o mais forte. Então, por meio do visual, a gente consegue de forma mais clara entender o que está sendo ministrado. E é por meio do visual que nós recebemos a informação. Seria importante, mais interessante para nós, se de alguma forma tivesse apresentação por meio de imagem. Porque por meio da ilustração, das imagens, fica uma forma de aprendizagem mais clara, fica mais fácil de entender (E1, 2024).

Da mesma forma, outros estudantes destacam a relevância da imagem para facilitar a compreensão. De forma similar, E2 afirma que

É importante e eu gosto quando na aula de português tem o visual. Mas precisava um pouco mais, em mais quantidade, em mais vezes. Então os conteúdos com imagens, com desenhos, são muito interessantes. Mas na maioria das vezes é só o conteúdo passado no quadro. E como essa é a forma mais comum; geralmente é o conteúdo escrito no quadro, então já sinto como normal (E2, 2024).

Essa percepção sobre a necessidade de materiais adaptados é enfatizada por outros estudantes que ressaltam a importância de estratégias pedagógicas específicas para surdos. E3 resalta a importância da adaptação dos materiais ao dizer que

Para que desperte mais interesse no surdo, o professor deve adaptar os textos, buscando algo direcionado ao surdo; por exemplo, o uso das imagens, das gravuras, das fotos é uma forma de adaptação voltada para o surdo. E essas imagens fazendo ligação com o texto escrito; outro recurso, outra estratégia, mas sempre pensando que o foco é na especialidade do aluno surdo, que é por meio do visual que ele recebe a informação. Pode dar mais significado e entendimento para o surdo ao invés de um texto enorme e corrido (E3, 2024).

D1 (2024) expõe a relevância de recursos lúdicos e contextualizados ao afirmar que “tudo que é dinâmica de brincadeira: jogo da memória, bingo das letras, jogos de palavras, jogos de letras; então, os jogos são muito bons. Os surdos gostam muito”.

Em complemento, destaca uma estratégia que apresentou resultados positivos: “trabalhar com a letra da música dá muito certo... Porque trabalhar com frase solta, é muito complicado. E texto, mas texto que faça parte do cotidiano do aluno e não muito longos, textos pequenos, muito curtos”.

Em relação à escrita, Pereira (2014) observa que

A ênfase no ensino estruturado da língua e o pouco conhecimento da Língua Portuguesa resultaram no uso de frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções (p. 147).

Essa observação reflete o relato de D1 (2024), que destaca a complexidade de trabalhar com frases soltas e a necessidade de textos pequenos, contextualizados no cotidiano do estudante surdo. Contudo, ainda há desafios na adaptação dos materiais e no tempo dedicado às atividades. D2 comenta que:

Muitas vezes eu faço alguns materiais adaptados, ou com uma quantidade menor de atividades, porque a gente sabe muitas vezes que eles precisam de um tempo maior para fazer alguma atividade. A gente tenta adaptar o tempo e a realização da atividade, agora material especificamente montado para o aluno com surdez, realmente eu nunca trabalhei (D2, 2024).

D2 (2024) destaca que o conhecimento do professor sobre a Libras e sobre como atuar com o educando surdo favorece diretamente sua aprendizagem. Para ele, o vínculo comunicacional é essencial:

Ter empatia por esses alunos; eu acho que a estratégia que mais contribuiria para o aluno surdo seria o professor ter um conhecimento de como atuar com esse aluno. As estratégias que ocorrem, eu acho que quando o professor interage diretamente

com esse aluno, facilita muito a vida desse aluno, então seria nós professores termos um conhecimento um pouco maior de Libras, fazer cursos mais específicos, assim teria uma comunicação diretamente do professor com seu aluno (D2, 2024).

Na mesma perspectiva de valorização de estratégias específicas para o educando surdo, DS (2024) compartilha os desafios e critérios que envolvem a seleção de materiais para suas aulas:

Nas minha aulas uso animações mais simples, mas que por trás daquele discurso diz muita coisa. Tem material que às vezes eu acho atividade, que acredito que é interessante para aluno surdo, outra que é nível do ensino fundamental, mas eu acho que vai dar certo, vou montando [...] Mas não é um trabalho fácil, são horas e horas quebrando a cabeça pensando o que seria interessante e que daria um bom resultado, e quando dá um resultado positivo (DS, 2024).

Esse desafio que DS expõe de construir atividades contextualizadas e significativas para os estudantes é ressaltado por Pereira (2014, p. 147), “observavam-se dificuldades acentuadas no uso das flexões, da concordância, e na ordenação dos vocábulos nas frases. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento”.

Considerando a necessidade de práticas significativas e contextualizadas no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como L2, DS compartilha as estratégias:

Se for pra escolher algo para desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes surdos, eu diria a produção textual, a pontuação, a interpretação de texto, a leitura; tudo tem que surgir de um contexto; é necessário fazer sentido para o aluno, e não em frases soltas. A metodologia depende também de como você vai conduzir cada aula. Tem aulas que eu quero trabalhar só a estrutura da língua portuguesa, ou só a frase, a oração de um parágrafo (DS, 2024).

Diante desse panorama, Pereira (2014, p. 149) destaca a transformação do papel do professor: “O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de parceiro, ajudando cada aluno a progredir na aprendizagem”. Essa mudança se faz necessária para que a leitura ultrapasse a mera identificação de palavras e passe a envolver a construção de sentidos.

Para Pereira (2014), a leitura deve ser compreendida como um processo que envolve mais do que a identificação de palavras; ela exige uma interação ativa entre o leitor e o texto, na qual os sentidos são construídos a partir dos elementos linguísticos e da articulação com os saberes prévios mobilizados durante a situação comunicativa.

Portanto, é imprescindível que os recursos e materiais utilizados para o ensino do português como segunda língua sejam adequados à especificidade linguística e cultural dos

estudantes surdos, contemplando aspectos contextuais e visuais que favoreçam a apropriação da língua e o desenvolvimento da autonomia intelectual desses educandos.

7.7.4 Compreensão e expressão da produção escrita dos estudantes surdos

Nesse subtema, o ponto em discussão é a compreensão e a expressão da produção escrita do estudante surdo. Observa-se que, em muitos casos, as produções escritas desses educandos não seguem a estrutura nem as regras gramaticais convencionais da língua portuguesa, o que acaba gerando desafios significativos para os docentes, especialmente no momento de corrigir as atividades e avaliações. A compreensão e a produção textual em língua portuguesa são desafios persistentes, uma vez que muitos surdos utilizam estruturas influenciadas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) em suas produções escritas (Pereira, 2011b).

Considerando as particularidades linguísticas dos estudantes surdos, observa-se que sua escrita, influenciada pela Libras, revela uma estrutura própria, distinta daquela orientada pelo modelo gramatical convencional da língua portuguesa. Como ressalta Pereira (2011b, p. 149), "os alunos surdos vão se basear na visão para constituir a sua relação com a escrita". Essa construção visual da linguagem escrita resulta em produções marcadas por vocabulário reduzido, ausência de conectivos, falta de flexões verbais e organização não convencional das sentenças, o que dificulta a compreensão por parte dos profissionais da educação e leitores ouvintes.

Essa realidade pode ser percebida nos relatos dos próprios estudantes. E1 (2024) conta que "O professor tinha dificuldade de entender a minha escrita, no início era mais difícil, a intérprete tinha que traduzir; mas depois, já tinha acostumado com a estrutura que eu escrevia; alguns professores já entendiam com mais facilidade, já não era tão complicado".

De modo semelhante, E2 (2024) afirma: "a minha escrita, nem sempre o professor entendia; na maioria das vezes o intérprete precisa estar junto no momento da correção das atividades e avaliações para traduzir as minhas respostas".

O apoio do intérprete, portanto, torna-se uma estratégia frequentemente necessária no processo de compreensão da escrita produzida pelos surdos. E3 (2025) reforça essa percepção ao relatar: "antes, não entendiam. Porque a forma da escrita do surdo é bem diferente da estrutura escrita pelos ouvintes e o professor não entende. Algumas vezes o professor entendia, mas a maioria das vezes, não. Aí recorria o intérprete para auxiliar no que o surdo

escreveu”.

Ainda nesse contexto, os educadores reconhecem as limitações linguísticas persistentes que muitos estudantes surdos apresentam ao longo de sua trajetória escolar. T2 (2025) observa: “eu encontro muitos surdos que estão no médio, estão no superior, que ainda têm uma defasagem, dificuldade da língua portuguesa; não só disso também, mas... uma visão de mundo muito limitada”. Essa defasagem compromete tanto o desempenho acadêmico quanto a autoconfiança dos estudantes. T4 (2025) destaca que “na questão da escrita, a estrutura da Libras e o português são totalmente diferentes”, apontando a complexidade envolvida no ensino do português escrito como segunda língua L2.

A partir disso, torna-se evidente que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não dizem respeito apenas à correção gramatical. Além da dificuldade de compreensão por parte dos docentes, há ainda o aspecto emocional que impacta a relação dos surdos com a escrita. E3 acrescenta que “os surdos que estudam comigo, eu percebo que eles ficam um pouco amedrontados, receosos quando precisa fazer uma atividade escrita”, Essa insegurança é reflexo da falta de domínio da norma culta e da baixa valorização das estruturas alternativas usadas pelos surdos, evidenciando o quanto esse processo pode ser desgastante para o estudante quando não há estratégias adequadas.

Diante desses desafios, repensar as estratégias de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos é essencial. É importante compreender que o processo de aquisição do português escrito por parte do estudante surdo não pode ser analisado apenas sob a perspectiva da norma padrão. Isso inclui o reconhecimento de que a leitura e a escrita não podem ser reduzidas a ações mecânicas ou de identificação. Como afirma Pereira (2014),

A leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (p. 149).

Esse entendimento exige que os educadores adotem novas práticas e sejam mais sensíveis às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, reconhecendo que a escrita produzida por eles pode seguir características próprias. Embora a experiência docente e a convivência constante com estudantes surdos favoreçam uma melhor interpretação de suas produções, na maioria das situações relatadas, o apoio do profissional intérprete é imprescindível para garantir a compreensão da mensagem escrita.

Dessa forma, compreender a estrutura da escrita do estudante surdo, com base na Libras, e construir estratégias pedagógicas que respeitem essa particularidade são ações fundamentais para promover avanços no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

7.7.5 Avaliação do português escrito como segunda língua

Para finalizar esta última categoria, o tema em questão aborda a avaliação do português escrito como segunda língua (L2), refletindo sobre como esse processo ocorre no cotidiano escolar de estudantes surdos. Em consonância com a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o parágrafo único estabelece que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002). Assim, torna-se indispensável que os estudantes surdos aprendam e dominem o português escrito, o que impõe ao processo avaliativo uma atenção especial às suas singularidades linguísticas.

Diante disso, os relatos dos docentes revelam como essas práticas avaliativas variam de acordo com a compreensão das necessidades específicas dos estudantes. D1 relata:

A minha avaliação das aulas de português ficou na questão da alfabetização. Eu não consegui andar além da alfabetização. Preparei um material totalmente diferenciado, porque eu estava ensinando português para o aluno e ele não sabia. E era um material que realmente tem que ser muito diferenciado porque preposição, conjunção, são coisas que eles não dão conta. Então eu tive que fazer um esforço muito grande pra organizar o meu pensamento pra poder pensar atividades que eles conseguissem fazer. Fora o próprio vocabulário que é limitado. Então, no meu caso, não foi só expandir o vocabulário, foi alfabetizando. Então eu acho que foi mais difícil, porque eu tive que alfabetizar em português um surdo (D1, 2024).

A experiência de D1 ilustra a complexidade do trabalho docente diante de estudantes que, muitas vezes, ainda estão em processo de alfabetização, mesmo cursando o ensino médio. Para além dessa realidade, DS (2024) compartilha: “Eu tento fazer uma avaliação progressiva, continuada, aquela que você vai percebendo o desenvolvimento do aluno. Não aplico prova pra ele fazer e avaliar. Eu vou dando as atividades, que às vezes não terminam no mesmo dia, ficam pra outra semana, eu vou avaliando ao longo do semestre”.

Esses relatos indicam que o ensino e a avaliação do português escrito para os estudantes surdos configuram uma dinâmica distante das concepções tradicionais, exigindo mais do que a simples aplicação de provas padronizadas, justamente por se tratar de educandos que não dominam o português. Como destaca Pereira (2000, p. 17), “o português escrito pode ser

plenamente adquirido pelo surdo, se a metodologia recorrer a estratégias visuais, essencialmente a LIBRAS, não enfatizando a relação letra-som”. A autora reforça que a Libras, enquanto modalidade gestual-visual, pode cumprir o papel de mediação conceitual, anteriormente atribuído à fala no ensino de línguas.

Dessa maneira, a adaptação das avaliações torna-se essencial para promover a aprendizagem. E1 (2024) relata: “Todas as avaliações, conforme a necessidade eram adaptadas”. E2 (2024) complementa que “as avaliações são separadas, são avaliações adaptadas para o surdo com menos textos, um pouco mais resumida; mas as notas têm o mesmo peso, para surdos como para os ouvintes”. Enquanto na experiência vivida por E3 (2025), “algumas atividades, exercícios e provas são adaptadas sim, algumas não; depende do professor aceitar a adaptação”.

As falas dos participantes evidenciam também a necessidade de adaptações pedagógicas que respeitem as singularidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, especialmente nas avaliações e atividades escritas. A esse respeito, o conceito de acessibilidade curricular se torna fundamental. Conforme Brasil (2009), adaptar o currículo implica garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem por meio de estratégias que flexibilizem conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação. Mantoan (2006) reforça que uma escola inclusiva deve reconhecer que o currículo não pode ser o mesmo para todos, e sim sensível às diferenças. Nesse sentido, as adaptações mencionadas pelos docentes e intérpretes revelam tentativas importantes de responder às demandas específicas dos educandos surdos, ainda que sem o apoio de políticas pedagógicas institucionais consolidadas.

Entretanto, esse cuidado nem sempre está presente. T3 (2025) revela que “Muitas vezes dão uma prova de escrita igual para todos os alunos, apenas a interpretação do intérprete de Libras não é o suficiente, muitas vezes, o aluno acaba não entendendo e não conseguindo fazer a prova”. A constatação revelada por T3 é corroborada por observações feitas em sala de aula com E2, em que se percebe que, frequentemente, o docente deposita sobre o intérprete a responsabilidade total, não apenas da comunicação, mas também do processo educativo, sem considerar a necessidade de práticas pedagógicas e avaliativas específicas. Essa postura revela que a negligência quanto às estratégias diferenciadas em turmas heterogêneas ainda é frequente em muitas escolas. Corrêa, Nascimento e Vieira (2016) propõem:

[...] buscar estratégias de aprendizagem e de avaliação nas quais todos os alunos sejam capazes de expressar criticamente o conhecimento. Alguns discentes farão isso pela palavra escrita, outros pela Libras, há ainda aqueles que terão a habilidade de transformar este conhecimento em música, poesia, teatro, pesquisa e outros e que,

cabe ao professor garantir que diferentes formas de expressão do conhecimento sejam reconhecidas no espaço escolar (p. 28).

Em consonância com essa visão, o artigo 14 do Decreto nº 5.626/2005 estabelece diretrizes claras ao recomendar que se deve “adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, valorizando o aspecto semântico das produções escritas e reconhecendo a singularidade linguística do estudante surdo”. O mesmo artigo propõe ainda o uso de registros em Libras como forma alternativa de avaliação, bem como a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais de apoio (Brasil, 2005).

A esse respeito, D2 (2025) destaca: “Vejo que o baixo desempenho nas atividades e avaliações desse aluno está ligado à questão da comunicação [...]; reconheço que uma parcela aí é responsabilidade do professor. Nesse caso específico, não tem como avaliar”. Essa fala evidencia que, quando o vínculo comunicacional não é construído adequadamente, o processo avaliativo perde sua efetividade.

Essa preocupação é abordada também por Pereira (2010), que defende que o objetivo principal do ensino do português para estudantes surdos deve ser o uso da língua em contextos significativos, permitindo que, ao utilizá-la, elaborem hipóteses sobre seu funcionamento. Nessa perspectiva, o ensino da gramática ocorre de forma natural, à medida que os educandos se apropriam da língua no uso cotidiano. Isso implica considerar a avaliação como processo, não como momentos específicos e pré-estabelecidos.

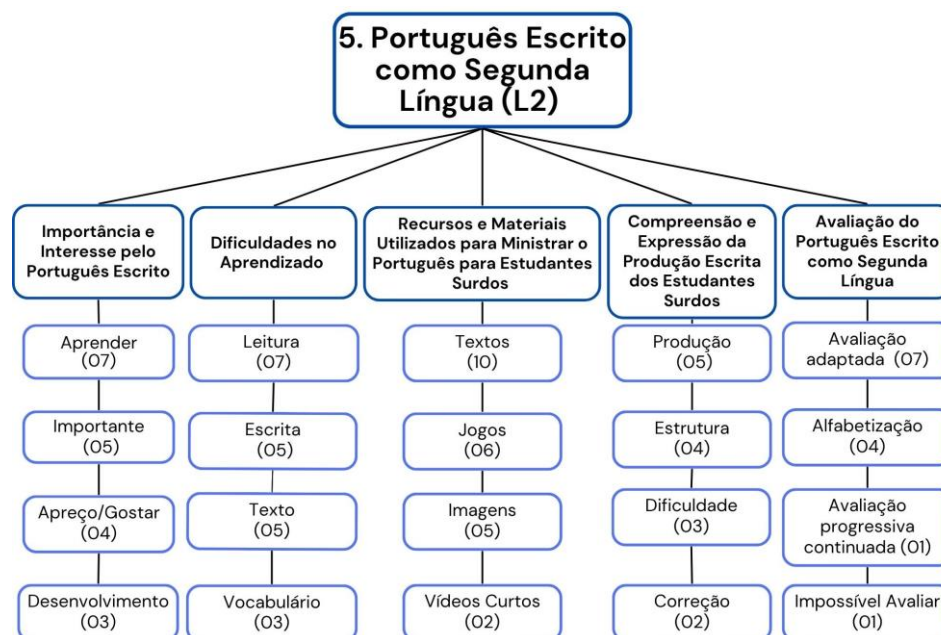
Considerando todos os pontos discutidos, constata-se que a avaliação do português como L2 deve ser pensada não apenas como instrumento de mensuração, mas como parte integrante do processo formativo. Ao compreender que os estudantes surdos constroem sua aprendizagem a partir de uma língua visual e gestual, torna-se imprescindível elaborar avaliações que respeitem essa diversidade. Como afirmam Prado e Silva (2021, p. 89), “devem ser utilizadas dinâmicas, nas quais elementos visuais sejam priorizados, tendo como foco a contextualização da estrutura do português por meio de recursos imagéticos”.

Diante disso, é fundamental que os docentes adotem metodologias avaliativas que reconheçam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, respeitando suas formas próprias de construção do conhecimento. Avaliar é também acolher a diversidade de modos de expressão, oferecendo condições reais de participação, compreensão e avanço no aprendizado da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Para encerrar a discussão da Categoria 5: Português Escrito como Segunda Língua (L2), apresenta-se o mapa mental no Mapa (5), que proporciona uma visão geral das palavras-chave

e da frequência com que elas aparecem nos relatos.

Mapa 5 - Categoria 5 - Português Escrito como Segunda Língua (L2)



Fonte: elaborado pela autora.

As categorias apresentadas neste capítulo proporcionam uma visão abrangente das dificuldades e necessidades que permeiam a educação dos surdos, com base nos depoimentos registrados. Os dados revelam a importância de metodologias inclusivas e adaptadas, que atendam às especificidades dos estudantes surdos, com o objetivo de suprir suas necessidades e minimizar as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano escolar. Tais metodologias contribuem para uma educação de qualidade e respeito, valorizando a Língua Brasileira de Sinais, Libras, como a primeira língua, na modalidade visual-espacial, bem como a cultura surda. Esses resultados podem incentivar a construção de novas práticas pedagógicas eficazes, que favoreçam a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender, com maior profundidade, os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2). A pesquisa trouxe à tona a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e valorizando sua modalidade visual-espacial como base para a construção do conhecimento.

A investigação permitiu observar que, embora haja avanços em relação à inclusão, ainda existem barreiras significativas no cotidiano escolar. Essas barreiras não se limitam à presença física do educando com surdez em sala de aula, mas envolvem a ausência de estratégias metodológicas adequadas, capazes de promover uma aprendizagem acessível e significativa. A escuta atenta aos relatos dos estudantes surdos e dos profissionais envolvidos revelou a urgência de repensar a forma como o ensino da língua portuguesa para esse público tem sido conduzido, especialmente no que se refere às abordagens pedagógicas e à adaptação de materiais.

Ao analisar os dados produzidos, ficou evidente que práticas que priorizam apenas a tradução da fala oral para a Libras, sem considerar a singularidade linguística dos estudantes surdos, não são suficientes para favorecer a aprendizagem. A sobrecarga imposta aos intérpretes, a falta de planejamento coletivo e a ausência de formação continuada com foco na educação bilíngue foram elementos recorrentes nos relatos e revelam lacunas que ainda precisam ser enfrentadas com políticas públicas e ações institucionais efetivas.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou caminhos possíveis e potentes. Práticas que utilizam recursos visuais, mediações em Libras, contextualização dos conteúdos, materiais adaptados e avaliações mais flexíveis foram apontadas como estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência escrita em português pelos estudantes surdos. Esses achados reforçam que, mesmo diante da não efetivação plena da educação bilíngue, é possível realizar um trabalho significativo e comprometido com a equidade linguística. A atuação colaborativa entre docentes, intérpretes e demais profissionais da escola, com foco na construção de práticas bilíngues, é um elemento essencial para esse processo.

O estudo de caso, realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, contribuiu para ampliar a compreensão sobre a realidade educacional dos estudantes surdos nos Campi

analisados. Por meio das entrevistas e observações, foi possível identificar práticas que dificultam e outras que favorecem o desenvolvimento da aquisição e da competência escrita em português como segunda língua pelos estudantes surdos. Ficou evidente que a simples inserção de recursos visuais não é suficiente para promover a aprendizagem, sendo necessário rever as estratégias de ensino. Nesse sentido, é preciso oferecer condições para que os docentes reflitam sobre suas práticas, construam novos olhares e desenvolvam ações que respeitem a diferença linguística e promovam equidade.

A partir dessa compreensão, foi elaborada uma produção técnica-tecnológica (PTT) voltada para os estudos surdos, consistindo em uma formação continuada na modalidade EAD, na plataforma Moodle, destinada a profissionais da educação. Essa proposta buscou, a partir da realidade investigada, oferecer caminhos possíveis para o aprimoramento das práticas pedagógicas, com ênfase em propostas que reconhecem a centralidade da língua de sinais no processo educativo. A produção teve como objetivo contribuir com reflexões e sugestões que possam impactar positivamente a prática docente, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e conectada às necessidades dos estudantes surdos.

Ao final da pesquisa, reafirma-se a relevância de investir em formação continuada para profissionais da educação, pautada na escuta das singularidades da comunidade surda e no compromisso com a construção de um espaço educacional que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural. A proposta apresentada não pretende concluir a discussão, mas somar esforços na construção de um caminho educativo mais justo, capaz de impulsionar transformações no cenário educacional, criando condições concretas para que estudantes surdos tenham acesso a uma aprendizagem digna, respeitosa e alinhada às suas realidades.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190866?show=full.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; SILVA, Silvana Araújo. **Língua brasileira de sinais: LIBRAS**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- AMARAL, Mires Luiza Lucisano; ALVES, Cássia Cristiane de Freitas. **Tecnologia assistiva e letramento: possibilidades de acesso a informação, comunicação e conhecimento: uma janela para o mundo dos surdos e deficientes visuais**. Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007.
- ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINS, Lilian Regina Rossi. A subjetividade social em relação à educação especial e os desafios da formação docente. In: ROSSATO, Maristela; PERES, Vannúzia Leal Andrade (orgs.). **Formação de professores e psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cad. Pesq. v.49, p.51-54, 1984. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1427>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. **Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras**. In: Anais do V Seminário Nacional da Educação Especial. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/2394607/Downloads/12+ARTIGO+Milena+e+Wolney%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/2394607/Downloads/12+ARTIGO+Milena+e+Wolney%20(2).pdf). Acesso em: 07 mar. 2025.
- AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 1, pág. 12 a 24, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688/20219>. Acesso em: 06 mar. 2025.
- BARBOSA, Meire Aparecida. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdo_sistemaregular.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERNARDINO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou lógica?: os surdos e sua produção linguística**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BIANCHI, Cristina Aparecida; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira, FARIA-NASCIMENTO; Sandra Patrícia de, FERNANDES Sueli. Aportes teóricos e conceituais para avaliar textos escritos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha;

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2024. p. 145-182.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, e <https://drive.google.com/file/d/1FaiklmYO147izOZHsfZkSJ3mPKnsc9o/view> Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo, Atlas, 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lh e%20confere%20%20art. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 976, de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação**, conforme decreto 5296 de 2004. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da

comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União 25 abr. 2007. Disponível em: : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso** de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, DF: 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.214%2C%20DE%2026,2003%20%2C%20acresce%20par%C3%A1grafo%20ao%20art. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva: uma proposta de definição**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tecnologia-assistiva-uma-proposta-de-definicao>. Acesso em: 5 mai. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-ublicacao&itemid=30192. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11892&ano=2008&ato=421MzYU5UNRpWTc62>. Acesso em: 07 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 4 de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão do**

tradutor/intérprete de língua de sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 2011. Estabelece o Plano Nacional de Diretrizes da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 06 mai. 2024.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 abr. 2024.

BRASIL. Comissão nacional de ética em pesquisa. Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/files/cep/resolucao-510-2016.pdf>. Acesso em: 27 nov 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Área de Ensino: Documento de Área — Área 46. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/area-46-ensino.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Plataforma Nilo Peçanha. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMIiwiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 147, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023. Institui o programa federal de ações afirmativas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11785.htm#:~:text=especificidades%20e%20diversidades.-,Art.,de%20

grupos%20sociais%20historicamente%20discriminados. Acesso em: 29 abr. 2024.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. **Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos**: questões de professores da Baixada Fluminense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 100, n. 256, 18 jun. 2019. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094/3629>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria. **Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva**. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria,; FIGUEIREDO, Rita Vieira. (Orgs.). Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. Fortaleza: UFCE, Brasília: M&C, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação 2000.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (orgs). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Documento de área – ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do; VIEIRA, Maria Luana Araújo. **A avaliação do aluno surdo na escola regular**. RPI-Revista de Pesquisa Interdisciplinar. Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 20-29, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/2394607/Downloads/adearajofilho,+02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

COSTA, Paula Naranjo da; REIS, Joab Grana; MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Educação de surdos**: uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngue de ensino. In VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEEPI: SEED: MEC, 2007.

DAVIS, Hallowell; SILVERMAN, Sol Richard. **Auditory test hearing Aids**. In: Hearing and Deafness. Holt: Rinehart and Winston, 1970. Disponível em: https://samples.jbpub.com/9780763757328/57328_FMxx_5588.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. **Pedagogia translíngue no ensino de ciências com estudantes surdos**. Ensino e Tecnologia em Revista (ETR), Londrina, v. 7, n. 1, p. 312-325, jan./abr. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376367055_Pedagogia_translingue_no_ensino_de_ciencias_com_estudantes_surdos/fulltext/657461c36610947889b13003/Pedagogia-translingue-no-ensino-de-ciencias-com-estudantes-surdos.pdf. Acesso em: 18 abr. 2025.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. **O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva**: o pronunciado e o executado. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 3, p. 391-410, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yTfsbHTW3n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DUARTE, Marcelo. **O guia dos curiosos**: esportes. 3 ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

- DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/educar-na-diversidade-material-de-formacao-docente-2006>. Acesso em: 23 maio 2025.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2011.
- FAVORITO, Wilma; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: COUTO, Marilda Cavalcanti; BORTONIRICARDO, Stella. Maris. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 7-252.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.
A educação que nós surdos queremos. São Paulo: FENEIS, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/190558050/A-EDUCACAO-QUE-NOS-SURDOS-QUEREMOS>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. especial, n. 2, p. 51-69, 2014. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. (org.). **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola, p. 45 a 76, 2024.
- FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. (org.). **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2024.
- FLORÊNCIO, Wanderson. **Educação bilíngue e intercultural para surdos**: fundamentos, desafios e perspectivas. *Revista da Abrasco*, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.editoravozes.com.br/educacao-bilingue-para-surdos>. Acesso em 26 abr. 2025.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.
- FRANÇA, Thaisa Cristina; SOUZA, Regina Maria de. **Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional**: impactos no ensino e saúde. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 26, e215361, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5361/3328>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. in: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos surdos IV**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009, p.278-309.

GOLDENBERG, Mirian, **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

GOMES, Eduardo Andrade. **Editais para a contratação temporária de intérpretes e tradutores de Libras-Português em Instituições Federais de Ensino em Minas Gerais: a formação exigida em evidência**. Revista Belas Infieis, Brasília, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2022. doi:10.26512/belasinfieis.v11.n1.2022.41788. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383560584>. Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Institucional. História**. c2024. Página inicial. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/o-ifes?start=1>. Acesso em: 07 fev. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Portaria Nº 1.063, 05 de junho de 2014. **Regulamento do núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas - NAPNE**. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/visualizarDocumento/?d=L3Zhci9zb2xyL3NoYXJIL2JvbGV0aW0vUmVpdG9yaWEvR1IvMjAxNC9OIDA2L1BvcnRhcmllhIG7CuiaXMDYzIC0gMjAxNCAtIEhvbW9sb2dhIHJIZ3VsYW1lbnRvIGRvIE5BUE5FLnBkZg==&inline>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KELMAN, Celeste. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 69, pág. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBnBcFc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; ROCHA, Luiz Renato Martins da (orgs.). **Educação bilíngue de surdos e educação especial: avaliação e prática**. 1. ed. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar; Editora de Castro, 2023. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/livro-educacao-bilingue-de-surdos-e-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Lopes, Ana Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. "**O congresso de Milão (1880) como marco histórico cultural na educação de surdos no Brasil**", Revista Educação, Ciência e Inovação, v. 2, n. 2, p. 01-12, 2017

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues *et al.* **Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-737218196001>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MILANEZI, Tamille Correia de Miranda. **Políticas de alfabetização de surdos adotadas no Brasil (2003 a 2016) e em países da América Latina: diálogos com as orientações da Unesco**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: L3Zhci9zb2xAcesso em: 15 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOTTEZ, Bernard. **Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo**. Revista do GELES, Rio de Janeiro, n.6, p. 5-19, 1992. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/movimentos-surdos-constituicao-do-surdo-trabalhador/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**, Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Ivani Rodrigues; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: Caderno Introdutório. Brasília: Ministério da Educação DIPEBS/SEMESP, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste; IVENICKI, Ana. **Perspectivas multiculturais na educação de surdos**. Arquivos analíticos de políticas educativas, AAPE, v. 24, n. 76, p. 1-16, 18 jul. 2016.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística), UFSC, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182740>. Acesso em: 05 abr 2025.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de. **PEI na prática: orientações do NAPNE - Campus Cariacica para a construção de um ensino acessível e equitativo**. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Cariacica, 2025. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1P22V8T-2XWis2oLxGgM-hzZseoQkIl6u/view?usp=drive_link. Acesso em: 08 abr. 2025.

OLIVEIRA, Nazareth Ana Lirio de. **As Tecnologias e a Educação de Alunos Surdos**. Monografias Brasil Escola. 2010. Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/as-tecnologias-educacao-alunos-surdos.htm>. Acesso em fev.2025.

OLIVEIRA, Rafael Santos; CRUZ, Renata Leite da Silva; MAGALHAES, Rodrigo Job. Uma análise sobre o aplicativo VLibras: Possibilidade de ser instrumento para efetivação da inclusão social via acessibilidade digital. In: **Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: Mídias e Direitos da Sociedade em Rede**. IV, 2017, Santa Maria-RS. ANAIS. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2017, pág.1 a 15. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/9-1-1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

OLIVEIRA, Sarah Cruz de Souza; FERRÃO, Tassiane dos Santos. Estágio Curricular na EPT: proposta para potencializar a inclusão de estudantes surdos do Instituto Federal de Roraima – Campus Novo Paraíso. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá, v. 29, e0141, p. 361-376, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6SkddWyB85zccJZzqfsxnLr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembleia geral da ONU. Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/_/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 17 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial de educação para todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declarações das Nações Unidas – normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/96. Paris, 1993. Disponível em: <https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf> Acesso em: 07 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração mundial de educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/_arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, Nova Iorque, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A educação para todos: 2000-2015: conquistas e desafios**: Place de Fontenoy. Paris: Unesco, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por?posInSet=1&queryId=da78e9c1-0f71-4f73-a0b2-9fd7bda4f6a8. Acesso em: 02 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde auditiva. OPAS, 2014**.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-auditiva>. Acesso em: 24 jan. 2024.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. Cadernos CEDES, Campinas, vol.26, n.69, p. 205-229. São Paulo, 2006.

PEREIRA, Daniane. Influência da língua de sinais brasileira na escrita de alunos surdos. In: PEIXOTO, Ana Cláudia Sampaio.; BARBOSA, Liliane Pereira. (Org.). **Cenários linguageiros**. Araraquara: Letraria: 2020, p. 144-175.

PEREIRA, Daniane *et al.* **Educação bilíngue de surdos: linguagem, políticas, educação e tecnologias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. E-book (PDF). ISBN 978-85-7221-359-2. DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-359-2. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/06/eBook_educacao-bilingue-surdos.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000, 15 – 22.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy>. Acesso em: 14 abr. 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação**. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de.; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (Org.). **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2011b, p. 49-64.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial 2, p. 143–157, ago. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236>. Acesso em: 5 mai. 2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes**. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da Língua Português por Crianças surdas. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2024.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Educar em Revista, Curitiba, v. 30, n. especial 2, p. 17–31, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011>. Acesso em: 26 mar. 2025.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de Governo de Atualidade**. [Dissertação] Porto Alegre: Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95664/000918483.pdf?>

sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 mar. 2024.

PRADO, Safira Micaelle Andrade; SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **A educação de surdos no Brasil**: um estudo de caso no IFB. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, vol. 3, n. 2, pág. 82-93, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/zecastu/Downloads/Texto+do+artigo-287-1-4-20211101.pdf Acesso em: 07 mar. 2025.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOOP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali Luiza Pacheco. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; STROBEL, Karin.; MASUTTI, Mara Lúcia. Deaf Gains in Brazil: Linguistic Policies and Network Establishment. In: BAUMAN, H.-D. L.; MURRAY, J. J. (Org.). **Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014. p. 253–270.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de, *et al.* **Língua brasileira de sinais**: patrimônio linguístico brasileiro. Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane. **Língua de herança e privação da língua de sinais**. Revista espaço, v. 55, p. 213-222, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1648>. Acesso em: 22 jun. 2024.

QUEIROZ, Anesio Marreiros. **O ensino de português para surdos no atendimento educacional especializado – AEE**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Mara Lúcia. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1996/TatianaRechEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 fev. 2024.

REILY, Lúcia. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In.: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: Linguagem e mediação**. São Paulo: Papirus, 2004.

REILY, Lúcia. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308–326, ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011. Acesso em: 26 mar. 2025.

REIS, Flaviane. Professores Surdos: Identificação ou Modelo? In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 86-99.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; OLIVEIRA, Amanda Cavalcante de. **Os desafios da abordagem bilíngue no espaço/tempo escolar**: mediações sógnicas acessíveis para surdos. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 1-20, e-12293, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.12293>. Acesso em: 8 abr. 2025.

RIBEIRO, Jackeline Pinheiro da Fonseca; GOMES, Vera Lucia. **Língua portuguesa e surdez**: desafios para o docente. Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 77–92, dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/zecastu/Downloads/351-237-PB.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: percepção de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Editora Prismas, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/zecastu/Downloads/Multiletramentos_na_escola.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver Wolf. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, v.1, 2007a.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, v.2, 2007b.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2014.

SANTOS, Izabel Félix dos; BARBOSA, Maria Júlia de Araújo; GUEDES, Valéria Barbosa; LOURENÇO, Neemias Nasaré. **O papel da família frente ao processo de inclusão escolar e social do surdo**: superando uma necessidade educacional da pessoa surda no município de Gado Bravo-PB. Anais do Congresso Internacional de Educação e Inclusão (CINTEDI), Campina Grande: Editora Realize p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9032> . Acesso em: 09 mar. 2025.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação especial e educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: Libras em estudo: política educacional. (Org.) ALBRES, N.A.; GRESPAN, S. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 29–39. Disponível em: file:///C:/Users/zecastu/Downloads/Libras_em_estudo_politica._educacional.pdf. Acesso em: 03 mai. 2025.

SEGALA, Rimar Romano; BERNIERI Rosemeri. **A perspectiva social na emergência das línguas de sinais**: A noção de —Comunidade de Falal e Idioleto segundo o modelo teórico

Laboviano. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos surdos IV**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009, p. 22-49.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Danielle Sousa da; MONTEIRO, Rosa; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Inclusão Escolar**: concepções dos profissionais da escola sobre o surdo e a surdez. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(3), 465–479, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-37030002652017>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika e Silva. A construção da pedagogia visual na escola regular: reconhecimento e valorização da diferença surda nas práticas pedagógicas inclusivas. In: SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; LIMA, Márcia Raika e Silva (orgs.). **Estudos avançados sobre a educação de surdos**. EDUEMA, Volume 1. São Luís, 2022. p. 40-57.

SILVA, Lucele Alves da. **Importância de profissionais capacitados no AEE para estudantes surdos** - Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Libras-EaD) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Patos - PB 2021.

SILVA, Lúcia Palú da. **Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental**. PDE. Mandirituba, 2008. Disponível em: https://ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Orienta%C3%A7%C3%B5es_para_professores_de_estudantes_com_surdez.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do surdo**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo, (1996a). **Variables para el análisis de la gestión de políticas de educación bilingüe para los sordos**. Conferencia presentada al III Congreso Latino-americano de Educación Bilingüe para los Sordos. Mérida, Venezuela.

SKLIAR, Carlos Bernardo, (1996b). **Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación**: variables inter venientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. Bogotá: El Bilingüismo de los Sordos, vol. 1, 2, p. 4-6.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.75-107.

SKLIAR, Carlos Bernardo (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interface entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos Bernardo; QUADROS, Ronice Muller de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão**: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos clin.* [online]. 2000, vol.5, n.9, p. 32-51. ISSN 1415-7128. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913/63949>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Inclusão e educação**: do que estamos falando, afinal?. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, 1999.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Pedagogia surda e bilinguismo**: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 1. Paraná,

2016.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2016.

THIENGO, Edmar Reis (org). **Indiferenças em questão: conversando sobre inclusão**. Vitória: Edifes, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

THOMA, Adriana da Silva; *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **A participação feminina no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15184/1/Tese_Final%20SHEILA%20UZEDA.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Liber, 2007.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar** Educação e Pesquisa, vol. 44, e179339, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: Edufes, 2010.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 48-67.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Educação bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Org.). **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 107-122.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

VIOTTI, Evani de Carvalho. **Introdução aos estudos linguísticos: Texto base**. Universidade Federal de Santa Catarina – Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras, Florianópolis, 2008.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS**. Vitória, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. (1997). **Obras completas - tomo cinco - fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado em Educação



APENDICE A - PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA (PTT)

MARINETE DOS REIS RAMOS

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
SURDOS:** uma proposta de formação básica em estudos surdos

Salvador

2025

MARINETE DOS REIS RAMOS

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES
SURDOS:** uma proposta de formação básica em estudos surdos

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Ramos, Marinete dos Reis.

Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos[recurso eletrônico]: uma proposta de formação básica em estudos surdos / Marinete dos Reis Ramos. - Dados eletrônicos. - 2025

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila de Quadros Uzêda.

Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2025.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educadores - Formação. 2. Formação continuada. 3. Língua brasileira de sinais - LIBRAS. 4. Inclusão escolar. 5. Materiais estratégicos. I. Uzêda, Sheila de Quadros. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 370.71 ed.

A todos os profissionais da educação que, com dedicação e empenho, trabalham para promover a inclusão dos estudantes surdos, acreditando em uma educação mais acessível e equitativa para todos.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, a quem rendo toda honra e toda glória, por ser minha fonte de força e sabedoria. Ao meu marido, Zé Flávio, carinhosamente conhecido como ‘Gato’, pelo amor e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, oferecendo suporte incondicional. Ao meu filho Daniel e à minha nora Lícia, pelo apoio constante e pela presença em minha jornada.

À Prof^a. Dra. Sheila, minha orientadora, dedico um agradecimento especial por sua paciência e disponibilidade incansável, respondendo prontamente às inúmeras mensagens enviadas, sempre com dedicação e atenção. Às Professoras Doutoras Sandra, Regiane e Midian, agradeço pela generosidade em aceitar o convite para compor a banca e por contribuírem com este momento tão significativo da minha trajetória. Estendo, ainda, minha gratidão às professoras e amigas Andrômeda e Débora, manifestando meu reconhecimento pela colaboração essencial na elaboração da sala online.

Sou imensamente grata a todos os participantes da minha pesquisa, com destaque especial aos estudantes surdos, assim como aos Campi Cariacica e Vitória, que me acolheram como investigadora. Agradeço àqueles que contribuíram para a validação da estrutura da sala online e do curso de formação continuada. Por fim, expresso meu profundo carinho e gratidão aos amigos que intercederam em oração ao longo desta trajetória e aos colegas da turma 6, cuja união e apoio mútuo foram constantes inspirações.

*Educar é derrubar barreiras, abrir caminhos e
transformar realidades.*

RAMOS, Marinete dos Reis. **Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos**: uma proposta de formação básica em estudos surdos. Orientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 2025. 43 fls. Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

RESUMO

Este trabalho apresenta o Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. O projeto tem como objetivo principal propor estratégias pedagógicas mais acessíveis e inclusivas para o ensino-aprendizagem de estudantes surdos. A partir das experiências vivenciadas em sala de aula, nas observações e das demandas identificadas resultantes das entrevistas, foi elaborada uma Produção Técnica-Tecnológica (PTT) inovadora: a criação de uma sala online, com uma formação continuada em EAD, gratuita, com carga horária de 15 horas e disponibilizada na plataforma Moodle. Esse material foi elaborado para apoiar os profissionais da educação no uso de recursos visuais, respeitando a modalidade visual-espacial dos estudantes surdos e promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas às suas necessidades específicas. O curso, além de abordar temas fundamentais como cultura surda, língua de sinais e metodologias inclusivas, inclui conteúdos básicos sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estratégias pedagógicas práticas. Também oferece materiais didáticos diversificados e ferramentas práticas que podem ser adaptadas ao cotidiano escolar. A PTT reflete a preocupação em promover a inclusão efetiva e valorizar as interações no ambiente educacional, fortalecendo a construção de uma escola mais acessível e acolhedora para todos.

Palavras-chave: Formação continuada. Libras. Inclusão escolar. Materiais Adaptados.

RAMOS, Marinete dos Reis. **Pedagogical foundations for the inclusion of deaf students: a proposal for basic training in Deaf Studies.** 2025. Orientadora: Dra. Sheila de Quadros Uzêda. 43 f. il. Produção Técnica-Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

ABSTRACT

This work presents the Intervention Project (IP) developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education, linked to the Graduate Program in Curriculum, Languages, and Pedagogical Innovations. The main objective of the project is to propose more accessible and inclusive pedagogical strategies for the teaching and learning of deaf students. Based on classroom experiences, observations, and demands identified through interviews, an innovative Technical-Technological Product (TTP) was developed: the creation of an online course, offered as a free 15-hour continuing education program in a distance learning (EAD) format, hosted on the Moodle platform. This material was designed to support education professionals in the use of visual resources, respecting the visual-spatial learning modality of deaf students and promoting pedagogical practices more aligned with their specific needs. In addition to covering essential topics such as Deaf culture, sign language, and inclusive methodologies, the course includes basic content on Brazilian Sign Language (Libras) and practical pedagogical strategies. It also offers a variety of didactic materials and practical tools that can be adapted to the school context. The TTP reflects a strong commitment to fostering effective inclusion and valuing interaction within the educational environment, contributing to the development of a more accessible and welcoming school for all.

Keywords: Continuing education. Libras. School inclusion. Adapted materials.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FACED	Faculdade de Educação
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
L1	Libras como primeira língua para surdos
L2	Português na modalidade escrita como segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais ou língua brasileira de sinais
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado profissional em Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PI	Projeto de Intervenção
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 JUSTIFICATIVA.....	11
1.2 CONCEPÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA	12
2 DETALHAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PLANO DE CURSO.....	16
2.1 JUSTIFICATIVA.....	16
2.2 OBJETIVOS	16
2.3 CONTEÚDOS	17
2.3.1 Temas abordados.....	17
2.3.2 Vídeo-Aulas de Libras	17
2.4 METODOLOGIA	17
2.5 RESULTADOS ESPERADOS.....	18
2.6 PERFIL DO EGRESSO	19
2.7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	19
3 ANÁLISE DAS VALIDAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA	20
3.1 VALIDAÇÃO DO CURSO E ANÁLISE DOS FEEDBACKS DA SALA MOODLE....	20
3.1.1 Perguntas do formulário Google Forms	20
3.2 ANÁLISE DAS VALIDAÇÕES DO CURSO E DA ORGANIZAÇÃO DA SALA	21
3.2.1 Apresentação gráfica dos dados.....	22
3.2.2 Análise geral dos resultados	25
3.2.3 Comentários dos avaliadores	26
4 IDENTIFICAR AS BARREIRAS: PRIMEIRA AÇÃO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
APÊNDICE A – SALA ONLINE	35
APÊNDICE B – PARTILHA.....	41
APÊNDICE C - APRESENTAÇÃO DA SALA ONLINE.....	42
APÊNDICE D - REGISTRO DAS FILMAGENS	43

1 INTRODUÇÃO

Este Projeto de Intervenção (PI) tem como base as experiências vivenciadas pela pesquisadora em sua trajetória como professora bilíngue e tradutora e intérprete nas esferas estadual, municipal e federal, evidenciando os desafios persistentes no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Tais vivências revelaram a escassez de materiais didáticos adaptados e de práticas pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas e culturais desse público.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, em muitos contextos educacionais ainda prevalece um modelo tradicional de ensino, que ignora a singularidade dos estudantes surdos. A ausência de estratégias e metodologias alinhadas à modalidade visual-espacial compromete a efetivação da aprendizagem e perpetua um ciclo de exclusão. Como destaca Quadros (1997), a comunicação não estabelecida entre surdos e ouvintes pode provocar bloqueios significativos no processo educativo, afetando diretamente a interação e o desenvolvimento dos educandos.

A escolha pela área da formação continuada voltada para os estudos surdos surgiu da necessidade de oferecer aos docentes e demais profissionais da educação conhecimentos básicos essenciais sobre a cultura surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as formas de aquisição do conhecimento por parte desses estudantes. Ainda que o português seja a língua oficial do país, a língua materna dos sujeitos surdos é a Libras, sendo o português escrito compreendido como segunda língua (L2), conforme a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002). Essa diferença linguística impõe desafios que exigem práticas pedagógicas específicas.

Considerando esse cenário, a pesquisadora realizou uma sondagem no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2015–2022), a fim de identificar pesquisas que dialogam com a proposta desta intervenção. Os trabalhos de Machado (2015), Almeida (2015), Corrêa (2016) e Vieira-Machado (2016) oferecem contribuições relevantes sobre a alfabetização, leitura, uso de gêneros textuais e estratégias pedagógicas para o ensino da L2 a educandos surdos, apontando para a carência de materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas contextualizadas.

As análises realizadas ao longo da pesquisa revelaram a importância de se promover formações que incentivem o uso de recursos visuais, jogos educativos, vídeos e materiais adaptados, considerando a centralidade da experiência visual na aprendizagem dos surdos. Os relatos dos participantes também ressaltaram a necessidade de avaliações acessíveis, que

respeitem a modalidade linguística e garantam a compreensão dos conteúdos abordados.

Neste sentido, a Produção Técnica-Tecnológica (PTT) que compõe este projeto busca propor novas possibilidades para a prática docente, a partir de um curso de formação continuada gratuito, ofertado na modalidade EAD. A proposta visa contribuir com a inclusão educacional, oferecer suporte aos profissionais da educação e ampliar as discussões sobre o ensino bilíngue de estudantes surdos. Mais do que um produto educacional, este trabalho propõe uma reflexão crítica que ultrapassa os espaços escolares e alcança diferentes contextos formativos, com potencial de impactar positivamente a construção de práticas mais inclusivas e eficazes. A formação continuada pode ser acessada na versão para visitantes por meio do link: <https://ava3.cefor.ifes.edu.br/user/index.php?id=15856>.

1.1 JUSTIFICATIVA

A elaboração desta PTT é motivada pela constatação, ao longo da trajetória da pesquisadora, de que, apesar dos avanços no campo da inclusão, ainda existe uma significativa escassez de materiais pedagógicos voltados às necessidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Esta realidade se reflete, especialmente, na ausência de formações específicas voltadas à educação bilíngue para surdos, que contemplem a Libras como língua de instrução e comunicação e o português como segunda língua (L2).

A inquietação em relação a essas lacunas impulsionou a construção de uma proposta interventiva que respondesse às seguintes questões: quais práticas metodológicas favorecem o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos? Quais recursos e materiais pedagógicos contribuem efetivamente para a construção do conhecimento, considerando a modalidade visual-espacial e as especificidades linguísticas desses estudantes?

Os dados produzidos durante a pesquisa revelaram relatos significativos por parte dos próprios estudantes surdos. Destacaram, por exemplo, a importância de conteúdos apresentados por meio de vídeos, imagens e atividades visuais, ressaltando como essas estratégias facilitam o aprendizado. Também evidenciaram a necessidade de avaliações adaptadas e acessíveis, que respeitem sua forma de comunicação e proporcionem condições reais de aprendizagem e desempenho.

Nesse sentido, a PTT ora apresentada visa atender essas demandas, propondo uma formação acessível, gratuita e online, com o objetivo de apoiar os profissionais da educação no planejamento de práticas mais eficazes, sensíveis à singularidade dos estudantes surdos. Por meio de uma formação continuada na modalidade EAD na plataforma Moodle, espera-se

que o produto contribua para a construção de experiências pedagógicas mais inclusivas, que considerem a diversidade linguística e promovam a equidade no processo educativo.

Com base nessa justificativa, a seguir é apresentado o detalhamento da Produção Técnica-Tecnológica (PTT), desenvolvida como resultado desta pesquisa, estruturada como proposta formativa para os profissionais da educação.

1.2 CONCEPÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA FORMATIVA

A produção técnica-tecnológica (PTT) desenvolvida foi incentivada pelas experiências da pesquisadora em contextos educacionais com estudantes surdos, e pela identificação de lacunas nas estratégias de ensino voltadas à especificidade linguística e cultural desse grupo. Neste subcapítulo, são apresentados os fundamentos que nortearam a proposta, os elementos estruturais da formação em formato EAD, os recursos acessíveis utilizados e os objetivos que orientaram a elaboração do produto.

A formação continuada analisada neste capítulo tem como propósito avaliar os impactos de uma proposta interventiva voltada à promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Para isso, foram consideradas as especificidades linguísticas e visuais dos estudantes surdos, buscando integrar diferentes estratégias e recursos que potencializem o processo de ensino-aprendizagem.

Essa motivação ganhou força a partir da escuta atenta aos relatos obtidos durante a pesquisa, que evidenciaram a importância de práticas pedagógicas mais eficazes, construídas a partir da realidade dos próprios estudantes surdos. Em vez de práticas esporádicas e tímidas, faz-se necessária uma atuação docente intencional, que valorize a modalidade visual-espacial e esteja alinhada às especificidades linguísticas desse público.

Diante da constatação da necessidade de práticas educacionais mais inclusivas no contexto da educação básica, aliada à análise dos dados produzidos durante a pesquisa e à experiência profissional da pesquisadora, a proposta foi desenvolver uma formação continuada na modalidade EAD, oferecida na plataforma Moodle. Essa formação apresenta diretrizes e sugestões de atividades que visam promover práticas pedagógicas sensíveis à modalidade visual-espacial dos estudantes surdos, configurando-se como uma ação interventiva voltada à inclusão educacional.

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma

pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019, p. 15).

O produto final pretende alcançar relevância social e eficácia, promovendo uma inovação curricular que contribua para incentivar os docentes a repensar os processos educativos oferecidos aos estudantes surdos. Skliar (2013) destaca que

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (p.28).

Ficou evidente que os recursos didáticos, quando pensados e preparados para a especificidade da surdez, especialmente os recursos pedagógicos visuais, associados a estratégias de ensino mais amplas e sensíveis à modalidade visual-espacial, podem contribuir para a intensificação do processo de aprendizagem, favorecendo o êxito dos estudantes surdos. Por outro lado, constatou-se que, quando utilizados de forma inadequada ou isolada, esses instrumentos podem comprometer o processo educativo.

A disponibilização do produto final aos educadores possibilitou uma nova reflexão e uma ressignificação do ato de ensinar e aprender com diferentes públicos em um mesmo espaço. Assim, novos sentidos foram construídos a partir de uma perspectiva crítica sobre a cultura surda. Conforme Reily (2003),

A figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo [...] o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens, quanto no de produzi-las. No sentido mais simples, talvez, a imagem isolada pode configurar, descrever, caracterizar. Em paralelo com a linguagem verbal, ela exerce a função de léxico: permite que o espectador identifique a figura, ou até a nomeie (p. 161-162).

Atualmente, observam-se processos de transformações relevantes nas escolas de educação básica. No entanto, para assegurar o cumprimento do previsto na legislação referente à inclusão de estudantes surdos, ainda se fez necessário enfrentar algumas barreiras, que frequentemente incluem a ausência de profissionais especializados, como os tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula e professores bilíngues na SRM. Em outras situações, as estratégias e metodologias na ministração dos conteúdos não foram direcionadas às pessoas surdas, e, em alguns contextos, todas essas dificuldades se somaram.

Considerando o desconhecimento da cultura, identidade e da forma de aquisição do

ensino-aprendizagem dos estudantes surdos por parte da maioria dos professores, muitas vezes decorrente da falta de oportunidades, a produção técnica-tecnológica (PTT) desenvolvida consistiu em uma formação em estudos surdos, que aborda temas básicos e importantes relacionados à cultura e identidade surda, à língua de interação e instrução, e às formas de aquisição de conhecimento desses estudantes. O mestrado profissional demandou e possibilitou esse tipo de produção.

No mestrado profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

A organização da formação considerou a necessidade de acessibilidade plena, adotando estratégias que ampliam as possibilidades de participação. A carga horária total é de 15 (quinze) horas, estruturada na modalidade EAD e disponibilizada na plataforma Moodle. Os conteúdos foram cuidadosamente elaborados e apresentados em diferentes formatos, visando atender às demandas de cursistas com diferentes perfis. Os vídeos incluem recursos acessíveis, como audiodescrição para pessoas com deficiência visual, janela de Libras e legendas em português para participantes com deficiência auditiva. Dessa forma, a formação reafirma seu compromisso com a inclusão e com o acesso equitativo à aprendizagem.

A proposta se concretizou como uma formação continuada gratuita, com organização pensada para favorecer o acesso e a participação de diferentes públicos. O conteúdo foi estruturado na modalidade EAD, com base em práticas acessíveis e direcionadas à especificidade dos estudantes surdos. O uso da plataforma Moodle como ambiente formativo reforça o caráter dinâmico da proposta, ao integrar vídeos e materiais complementares planejados com recursos de acessibilidade e linguagem visual.

O curso foi estruturado com base em um plano pedagógico que integra conteúdos teóricos e práticos sobre a educação de estudantes surdos. Organizado em um único módulo na plataforma Moodle, a formação contempla temas essenciais, como os aspectos históricos da educação de surdos, a valorização da cultura surda, a abordagem da Libras e da língua portuguesa em seus diferentes papéis, além da discussão sobre a escrita surda e métodos pedagógicos inclusivos. O foco está na construção de práticas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais desse público, oferecendo sugestões acessíveis e

aplicáveis para o cotidiano escolar.

A formação inclui atividades voltadas ao planejamento e à revisão dos processos de ensino-aprendizagem, sem caráter avaliativo ou classificatório, ou seja, sem atribuição de notas ou conceitos que impliquem aprovação ou reprovação. Essas atividades têm como objetivo favorecer a aprendizagem por meio da realização prática de exercícios, sendo desenvolvidas em um fórum reflexivo. Como complemento, a sala online disponibiliza vídeos com orientações sobre sinais básicos de Libras e recursos como jogos educativos.

Para a obtenção do certificado de conclusão do curso, os participantes deverão alcançar um aproveitamento mínimo de 70%, com a realização das atividades propostas. O certificado será disponibilizado em formato PDF, podendo ser baixado ou impresso conforme a necessidade de cada cursista. Foi elaborado um tutorial breve, com orientações objetivas, explicando o funcionamento do curso e os passos para a emissão do certificado.

Todo o conteúdo do curso está disponibilizado na plataforma Moodle e permanece acessível a docentes, educadores e servidores interessados em aprofundar seus conhecimentos em estudos surdos, independentemente de atuarem com estudantes surdos. A decisão pela formação continuada na modalidade EAD justifica-se pela facilidade de acesso, pela praticidade na divulgação das orientações e informações, e pela amplitude do alcance que ela pode proporcionar. Espera-se que esta produção técnica-tecnológica agregue conhecimento e ofereça orientações aplicáveis, que possam integrar os planejamentos dos docentes.

A intenção de disponibilizar esta produção técnica-tecnológica é promover mudanças e ações efetivas para a inclusão real dos estudantes surdos nos Institutos Federais, buscando informar, formar e apoiar docentes, educadores e servidores que atuam com esse grupo. Além disso, visa possibilitar e incentivar discussões que promovam novas práticas pedagógicas e diferentes formas de ensinar e aprender, que valorizem a singularidade desses estudantes e as relações de interação nos diversos meios de comunicação e linguagem.

2 DETALHAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PLANO DE CURSO

Esta formação tem como proposta ofertar aos docentes e demais profissionais da educação conhecimentos básicos e habilidades específicas necessários para oferecer um suporte aos estudantes surdos. Além disso, apresenta possibilidades de adaptação de conteúdos pedagógicos, materiais didáticos, atividades e avaliações para incentivar e nortear o trabalho dos docentes e demais profissionais da educação, favorecendo assim a acessibilidade e a inclusão escolar desses estudantes.

2.1 JUSTIFICATIVA

A inclusão de estudantes surdos no sistema educacional exige que os profissionais da educação possuam habilidades e conhecimentos específicos para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao processo de aprendizagem. Isso envolve respeitar e valorizar a diversidade, contribuindo para uma educação mais justa e democrática.

2.2 OBJETIVOS

Geral:

Fornecer aos docentes e profissionais da educação conhecimentos básicos sobre a educação de estudantes surdos, abordando práticas simples de adaptação de materiais didáticos e a compreensão das necessidades específicas desse público no contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- Identificar as barreiras que dificultam o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.
- Refletir sobre as principais características linguísticas e culturais dos estudantes surdos, bem como os desafios enfrentados por eles no contexto escolar.
- Apresentar sugestões de estratégias e recursos pedagógicos básicos para adaptação de atividades e materiais didáticos, destacando que sua aplicação pode variar conforme as necessidades de cada estudante.
- Orientar sobre a importância da comunicação e interação com estudantes surdos, destacando o uso de abordagens simples para facilitar a aprendizagem e a participação no ambiente educacional.

2.3 CONTEÚDOS

Nesta seção, são apresentados os temas abordados durante as aulas, seguidos pelos vídeos produzidos para ensinar conceitos básicos em Libras.

2.3.1 Temas abordados

Os temas discutidos nas aulas incluem aspectos teóricos e práticos da educação de estudantes surdos, como:

- Aspectos Históricos da Educação de Surdos
- Cultura Surda
- Língua de Sinais e Língua Portuguesa
- Escrita Surda
- Métodos e Práticas Pedagógicas Inclusivas

2.3.2 Vídeoaulas de Libras

As vídeoaulas de Libras abordam conceitos básicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses materiais foram desenvolvidos com o objetivo de facilitar o aprendizado inicial, apresentando os seguintes temas:

- Cinco Parâmetros da Libras
- Alfabeto Manual ou Datilologia
- Cumprimentos Básicos em Libras
- Meses do Ano
- Dias da Semana e Estações do Ano

2.4 METODOLOGIA

Os conteúdos, disponíveis para estudo autônomo do cursista, são apresentados em formato de vídeos, materiais textuais e links para recursos online. Diversas atividades práticas são propostas para que o cursista aplique os conhecimentos adquiridos, especialmente por meio dos modelos fornecidos e da sala virtual de prática. Desta forma, os participantes têm a oportunidade de colocar em prática o que aprenderam de forma dinâmica e concreta.

Apesar de ser uma formação rica em recurso, ela não inclui avaliações ou atividades

com pontuação. Também não tutoria, o que significa que não há tutor disponível para esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo ou a outras questões. Assim, o aprendizado depende exclusivamente do participante, que precisa desenvolver sua autonomia ao longo do processo.

Vale destacar que a formação é gratuita e oferecida no formato de um curso EAD, com carga horária de 15 (quinze) horas, disponibilizada na Plataforma Moodle. As aulas são assíncronas, com os conteúdos apresentados por meio de vídeos gravados, todos com acessibilidade. Para cursistas com deficiência visual, há audiodescrição. Para participantes surdos usuários de Libras, disponibiliza-se a janela do intérprete, acompanhada de legenda em português para deficientes auditivos não usuários da língua de sinais.

Além dos vídeos, os conteúdos também estão disponíveis em formato de textos, em arquivos PDF. Como material complementar, os participantes têm acesso a uma diversidade de recursos, como vídeos, artigos em PDF para aprofundamento no tema, links para conteúdos adicionais e arquivos PDF para impressão e confecção de jogos, incluindo quadrinhos, palavras cruzadas, caça-palavras, versos e prosa, entre outros. Esses materiais foram escolhidos por sua praticidade e por possibilitarem o uso em sala de aula por meio de dispositivos móveis, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

2.5 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que os docentes e profissionais da educação adquiram conhecimentos básicos e fundamentais sobre a educação de estudantes surdos, compreendendo suas especificidades e necessidades. Além disso, é importante que esses profissionais reflitam sobre a prática pedagógica, reconheçam a necessidade de adotar novas metodologias e estratégias e desenvolvam a habilidade de adaptar materiais pedagógicos como parte de suas ações educacionais. Dessa forma, poderão criar recursos inclusivos e acessíveis, favorecendo um aprendizado mais eficaz e significativo para esses educandos.

2.6 PERFIL DO EGRESSO

O objetivo é favorecer que o egresso seja um profissional preparado para contribuir de forma significativa para a inclusão e a educação de estudantes surdos, promovendo o pleno desenvolvimento desses educandos e apoiando seu sucesso ao longo do processo acadêmico.

2.7 AVALIAÇÕES DA APRENDIZAGEM

Na presente formação, a avaliação da aprendizagem não ocorrerá por meio de atividades avaliativas com pontuação. Em vez disso, a conclusão do curso será definida pela participação ativa dos cursistas na leitura dos materiais didáticos, na realização das atividades propostas e na contribuição nos fóruns reflexivos. Esses fóruns consistem em perguntas norteadoras que promovem a troca de ideias e o aprofundamento sobre os temas abordados no curso. A participação nessas atividades será o critério utilizado para a emissão do certificado de conclusão.

3 ANÁLISE DAS VALIDAÇÕES DO CURSO

A validação de um curso de formação continuada, especialmente quando aborda temáticas inclusivas como a educação de estudantes surdos, é etapa fundamental para aferir sua efetividade e identificar oportunidades de aprimoramento. Neste capítulo, analisa-se a avaliação feita por profissionais da educação que participaram do processo avaliativo na sala Moodle do curso Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos. Por meio das respostas ao formulário aplicado, foram obtidas impressões quantitativas e qualitativas acerca da organização, clareza, acessibilidade, navegabilidade e relevância dos conteúdos. Os resultados confirmam a qualidade e o alcance da formação, fornecendo subsídios importantes para seu aprimoramento contínuo.

3.1 VALIDAÇÃO DO CURSO E ANÁLISE DOS FEEDBACKS DA SALA MOODLE

A seguir, apresentam-se os resultados da validação da sala Moodle, conduzida por profissionais convidados por meio de formulário aplicado via *Google Forms*. O objetivo foi obter percepções diversificadas quanto à proposta da formação, estrutura do ambiente, navegabilidade, linguagem adotada e materiais disponibilizados.

3.1.1 Perguntas do Formulário *Google Forms*

O formulário de avaliação contou com perguntas que buscaram captar a percepção dos participantes sobre o curso e a sala Moodle, abrangendo:

1. Nome e formação (opcional): Caso deseje, informe seu nome completo, formação acadêmica e/ou área de atuação profissional.
2. Como você avalia a organização geral do curso? (Escala de 1 a 5).
3. Como você avalia a clareza dos conteúdos apresentados? (Escala de 1 a 5).
4. Como você avalia a qualidade dos materiais disponibilizados? (Escala de 1 a 5).
5. Como você avalia a acessibilidade da sala Moodle? (Escala de 1 a 5).
6. Como você avalia a navegabilidade do ambiente virtual? (Escala de 1 a 5).
7. Os vídeos e materiais foram úteis para sua aprendizagem? (Escala de 1 a 5).
8. Os fóruns e atividades favoreceram a interação e reflexão? (Escala de 1 a 5).
9. O curso contribuiu para ampliar seu conhecimento sobre a inclusão de estudantes surdos? (Escala de 1 a 5).

10. Sugestões, críticas ou comentários sobre o curso e a sala Moodle: (opcional - resposta aberta).

A escala utilizada no formulário foi do tipo Likert, variando de 1 a 5, em que 1 representa o nível mais baixo de satisfação e 5 o mais alto. Essa escala permitiu aos participantes expressar, de forma objetiva, seu grau de satisfação, facilitando a análise quantitativa dos dados obtidos.

3.2 ANÁLISES DAS VALIDAÇÕES DO CURSO

As validações realizadas por 18 profissionais da educação, pesquisadores e especialistas indicam que o curso Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos foi amplamente bem recebido. As notas atribuídas às diferentes dimensões validadas atingiram médias entre 4,7 e 5,0, refletindo um elevado grau de satisfação com a organização, a clareza dos conteúdos, a qualidade dos materiais e a acessibilidade do ambiente virtual.

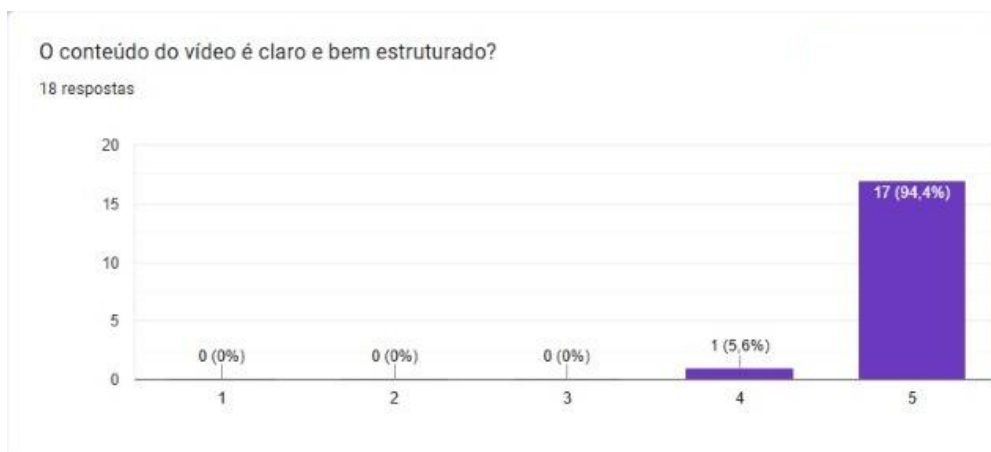
Os comentários qualitativos destacaram aspectos positivos, como a pertinência do tema, a estrutura didática dos materiais, a navegabilidade intuitiva da plataforma e a relevância social da formação voltada à inclusão educacional. Houve também reconhecimento quanto ao uso eficiente de vídeos e à contribuição dos fóruns para enriquecer o processo formativo por meio da troca de experiências e reflexões.

Entre as sugestões, foram apontadas oportunidades de aprimoramento, especialmente relacionadas à experiência do usuário na plataforma Moodle. Recomendaram-se ajustes na apresentação e organização dos vídeos e artigos, melhorias visuais nos recursos audiovisuais e a disponibilização de arquivos em PDF dos textos principais. A inclusão de legendas em todos os vídeos foi considerada essencial para garantir acessibilidade plena. Outras recomendações incluíram evitar links que direcionem o usuário para fora da plataforma, manter o conteúdo da sala concentrado nos objetivos propostos e ocultar conteúdos de aulas ainda não liberadas. Também foram sugeridas correções pontuais de digitação e ajustes na visibilidade de elementos da interface.

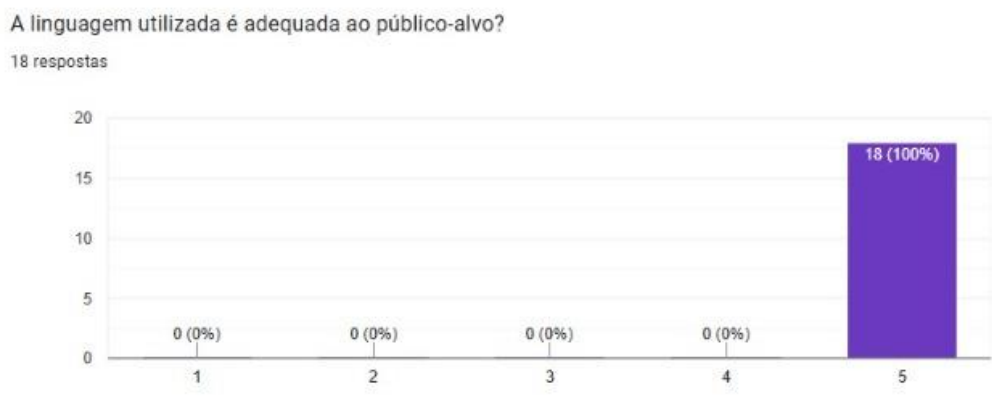
Os feedbacks fornecidos pelos participantes representam subsídios valiosos para o aprimoramento contínuo do curso, reforçando a importância de se investir em formações continuadas que deem suporte à atuação dos profissionais da educação, respeitem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda e promovam ambientes educativos mais inclusivos e eficazes.

De modo geral, os resultados reforçam a excelente receptividade do curso entre os participantes. Além das notas expressivas, destacaram-se elogios à abordagem didática, ao acolhimento proporcionado pelo ambiente virtual e à aplicabilidade prática dos conteúdos. A estrutura da sala foi considerada funcional e coerente com os objetivos da formação, favorecendo o engajamento dos cursistas e contribuindo para a efetividade do processo formativo.

3.2.1 Apresentação gráfica dos dados



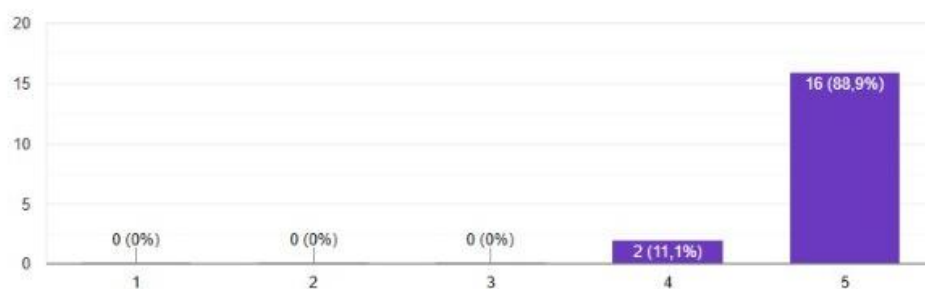
Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

A legenda está sincronizada e facilita o entendimento?

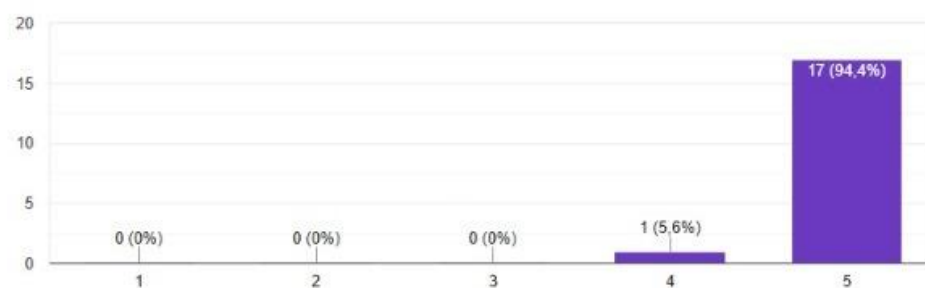
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

A janela de Libras está visível, compreensível e bem posicionada?

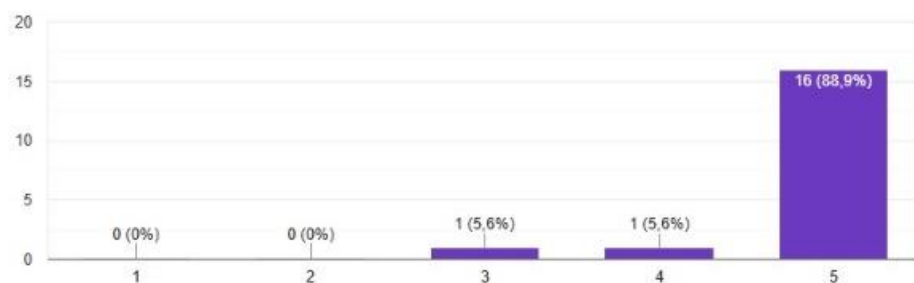
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

O texto em PDF aborda de forma clara os principais tópicos da aula apresentada no vídeo?

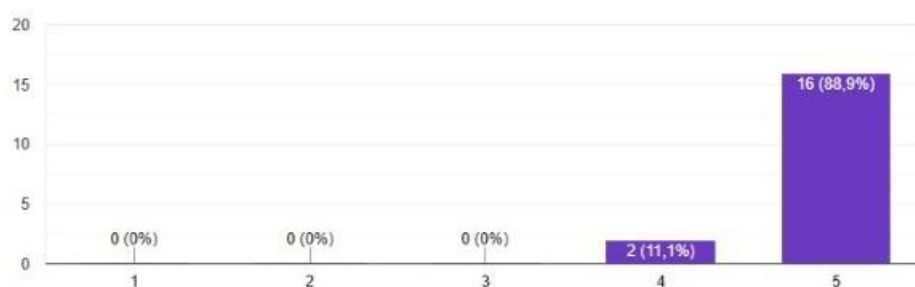
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

A atividade proposta está alinhada ao conteúdo apresentado?

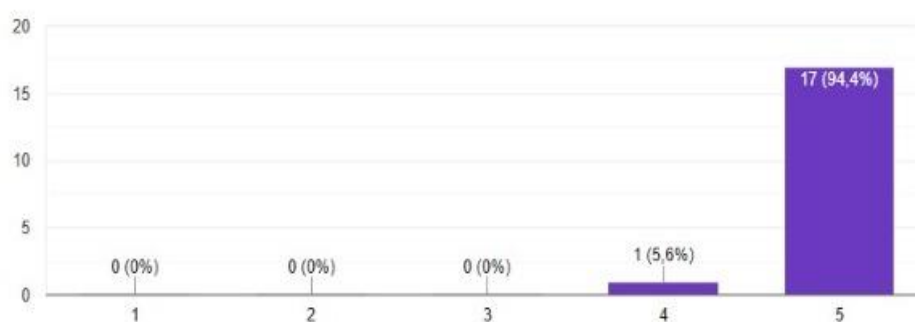
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

Os materiais complementares (artigos) são pertinentes e enriquecem o tema?

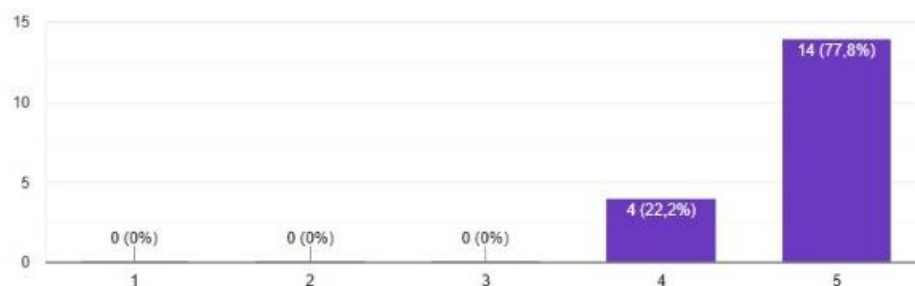
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

O ambiente virtual é acessível e fácil de navegar?

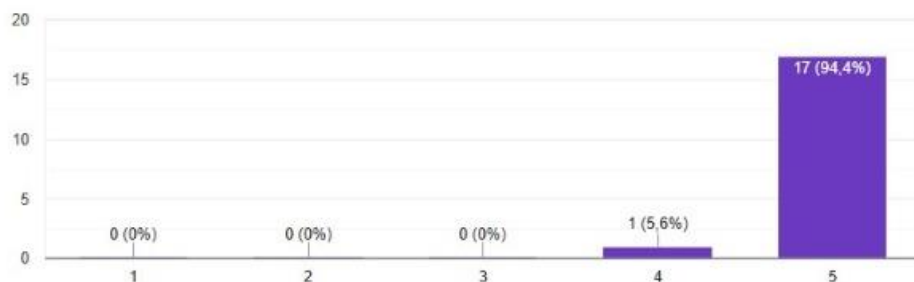
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

A proposta pedagógica do material é coerente com os objetivos educacionais?

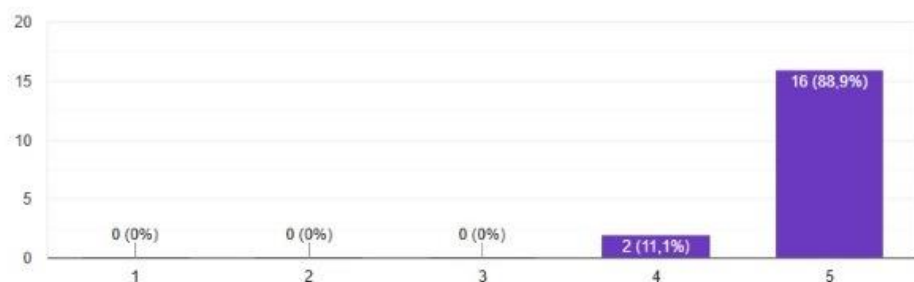
18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

O material apresenta boas práticas de acessibilidade e inclusão?

18 respostas



Fonte: Dados da pesquisa aplicada via *Google Forms* (2025).

3.2.2 Análise geral dos resultados

Com base nos dados produzidos por meio do formulário *Google Forms*, observa-se que a avaliação da sala Moodle foi altamente positiva, refletindo a qualidade e pertinência do produto educacional desenvolvido.

- A maioria absoluta dos participantes atribuiu nota 5 (máxima) para todos os aspectos avaliados. Os itens mais destacados foram:
 - ✓ Organização visual da sala;
 - ✓ Clareza da proposta;
 - ✓ Relevância dos conteúdos;
 - ✓ Adequação das práticas pedagógicas inclusivas;
 - ✓ Aplicabilidade prática para atuação profissional.

A seção "Para ir além" foi bastante valorizada, embora alguns apontamentos tenham sugerido que ela poderia ser reposicionada ao final da sala. Também foram feitas observações sobre aspectos técnicos como:

- Sugestões de melhoria na forma de abertura de links externos;
- Legibilidade das legendas em vídeos com intérprete;
- Inclusão de arquivos em PDF para facilitar a leitura off-line.

Esses retornos demonstram o engajamento dos avaliadores e o cuidado em fornecer sugestões construtivas que podem enriquecer ainda mais a experiência formativa dos cursistas.

3.2.3 Comentários dos avaliadores

- A sessão 'Informações Importantes', sugiro criar uma página única com vídeo incorporado. Ao clicar nos artigos de leitura, o ideal seria abrir em nova aba ou incorporar no Moodle. O vídeo do NAPNE poderia ter uma chamada introdutória em texto. No mais, parabéns pelo produto!
- Achei o conteúdo pertinente e muito bem estruturado. O texto principal de cada aula aparece em formato 'Livro', mas não encontrei opção em PDF. Parabéns pelo excelente trabalho!
- A página ficou muito bem estruturada e os conteúdos fazem sentido com a proposta. A seção 'Para ir além' é um ótimo incentivo e poderia ser movida para o final da página.
- O curso se destaca pela relevância do tema e qualidade didática. Apenas sugiro incluir legendas nos vídeos da seção 'Ir Além', do vídeo 2 ao 5, para garantir plena acessibilidade.
- Foi uma experiência maravilhosa reviver o aprendizado em Libras! Gostaria de acessar novamente os vídeos. A navegação está muito intuitiva. Parabéns pelo cuidado e excelência.
- Embora eu não seja especialista em Libras, achei o ambiente virtual acessível e esclarecedor. Espaços como esse contribuem para que a Libras seja vista como cultura inclusiva e não apenas como resposta à presença de estudantes surdos.
- Toda a proposta do curso apresenta clareza, coerência e adequação pedagógica à temática proposta.
- Achei a sala fantástica! Parabéns pelo trabalho.

- O material selecionado apresenta potencial para engajar cursistas. A estrutura e a escolha dos vídeos motivam a participação. O fórum também enriquece a interação.
- A sala será um aliado importante para professores que não têm tempo de buscar cursos presenciais. Parabéns!
- O curso está bem organizado e os materiais são didáticos. Apenas sugiro ocultar os temas das aulas ainda não disponíveis.
- A estrutura do conteúdo facilita a compreensão e a reflexão, tornando-o um recurso valioso para educadores que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre inclusão.
- A partir layout apresentado, é observável que foi realizada uma extensa pesquisa sobre o assunto para fundamentar experiências, novidades e tendências da área que evidenciam um conteúdo atualizado. Outro ponto importante, é a dinâmica dos vídeos que dialogam, interagem e motivam os cursistas.

4 IDENTIFICAR AS BARREIRAS: PRIMEIRA AÇÃO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Por atuar nos espaços educacionais com estudantes surdos, a pesquisadora percebe que, nas aulas de língua portuguesa em turmas inclusivas, a utilização de estratégias visuais com fins pedagógicos, embora pensada e planejada, ainda se apresenta de forma tímida. Esse fato pode estar relacionado à falta de conhecimento dos docentes sobre a educação bilíngue para surdos ou à insegurança em aplicar práticas diferenciadas.

Diante desse desafio identificado no contexto da educação básica, aliado às experiências profissionais acumuladas em escolas comuns, foi desenvolvida uma produção técnico-tecnológica: uma formação EAD, disponibilizada na sala Moodle, contendo sugestões de atividades. A ação interventiva propõe-se a atuar no campo pedagógico, priorizando a linguagem visual e respeitando a modalidade visual-espacial dos estudantes surdos. Essa proposta está alinhada à concepção da área de Ensino, que compreende o produto educacional como fruto de um processo criativo derivado da pesquisa, voltado à resolução de questões práticas e reais no ambiente profissional, podendo se concretizar por meio de diferentes formatos, como artefatos físicos, recursos digitais ou metodologias (Brasil, 2019, p. 16).

Espera-se que o produto desenvolvido tenha relevância social e seja eficaz na promoção de uma inovação curricular, estimulando os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas destinadas aos estudantes surdos. Skliar (2013) aponta que a surdez deve ser compreendida como uma experiência visual, o que implica reconhecer que os modos de apreensão do mundo e de construção de conhecimento pelas pessoas surdas se dão prioritariamente por meio do visual. Assim, a atuação docente precisa respeitar essa especificidade, evitando reproduzir práticas baseadas em modelos auditivos.

Dessa forma, é essencial que o planejamento pedagógico considere a presença de estudantes surdos e envolva a produção de materiais visuais adaptados. Quando os recursos são elaborados com foco nas especificidades da surdez, eles podem fortalecer a aprendizagem e gerar resultados mais significativos. Por outro lado, quando utilizados de forma inadequada, esses instrumentos podem comprometer o processo educativo.

A formação proposta tem o potencial de promover reflexões e ressignificações do ato de ensinar em contextos inclusivos, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Ao ampliar a compreensão sobre a cultura surda, fomenta-se uma perspectiva de ensino que valoriza as diferenças e promove a equidade no ambiente escolar.

Reily (2003) ressalta o valor da imagem como ferramenta pedagógica, explicando que a linguagem visual possui grande potencial para facilitar a transmissão de conhecimento e estimular o raciocínio. Para estudantes surdos, o caminho da aprendizagem necessariamente passa pelo visual, o que reforça a importância de que os educadores dominem o uso de imagens tanto na leitura quanto na produção de materiais. Assim, o uso de recursos visuais pode ampliar o repertório didático e garantir maior acessibilidade ao conteúdo.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais inclusivas, ainda persistem barreiras significativas. Entre elas, estão a ausência de profissionais especializados, como tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula, e a escassez de professores bilíngues nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Além disso, as estratégias pedagógicas muitas vezes não contemplam as necessidades dos estudantes surdos, o que agrava os obstáculos enfrentados por esse público.

Diante desse cenário e da constatação de que muitos docentes desconhecem aspectos fundamentais da cultura, identidade e formas de aprendizagem dos estudantes surdos, muitas vezes por falta de oportunidade de formação, a produção técnico-tecnológica desenvolvida consistiu em um curso voltado para os estudos surdos, abordando conteúdos essenciais sobre identidade, língua e processos educativos.

No mestrado profissional, diferentemente do mestrado acadêmico, é prevista a elaboração de um material ou processo pedagógico com aplicação prática em situações reais de ensino. Esses produtos podem ser desenvolvidos em diferentes formatos, como vídeos, jogos, vídeoaulas, aplicativos ou sequências didáticas, e devem ser acompanhados de uma dissertação que analise criticamente sua concepção e aplicação, fundamentada em referenciais teóricos e metodológicos (BRASIL, 2019).

A formação criada é gratuita, com aulas assíncronas gravadas e acessíveis a diferentes públicos. Inclui recursos como audiodescrição, janela de Libras e legendas, assegurando acessibilidade plena. As aulas foram conduzidas pela própria pesquisadora, que também atua como tradutora e intérprete. Além disso, ela gravou vídeos complementares com sinais básicos de Libras, voltados ao cotidiano escolar, visando possibilitar uma comunicação inicial e acolhedora entre educadores e estudantes surdos.

Além dos vídeos, a formação oferece materiais em PDF e diversas sugestões de estratégias e recursos didáticos adaptáveis a diferentes contextos. Entre esses recursos, estão jogos educativos explicados na aula 5, disponíveis para impressão e utilização autônoma pelos

educandos.

O curso está estruturado em um único módulo que contempla temas fundamentais: história da educação de surdos, cultura surda, Libras, língua portuguesa escrita, escrita surda e práticas pedagógicas inclusivas. Embora os conteúdos sejam básicos, oferecem subsídios valiosos para a elaboração de metodologias mais eficazes. Vídeoaulas introdutórias de Libras também integram a proposta, com foco em sinais essenciais para o cotidiano escolar.

As atividades propostas são práticas, sem caráter avaliativo, e têm como objetivo apoiar o planejamento docente e fomentar a reflexão pedagógica. Os cursistas que concluírem ao menos 70% das atividades terão acesso ao certificado em PDF, mediante orientações apresentadas em um tutorial.

Todo o conteúdo do curso está disponível na plataforma Moodle e pode ser acessado conforme a conveniência de cada participante. A produção visa favorecer práticas inclusivas em diferentes disciplinas e contribuir para a efetiva inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais. Além disso, pretende informar e apoiar docentes e educadores, incentivando novas estratégias de ensino que respeitem as múltiplas formas de comunicação e linguagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Projeto de Intervenção (PI) tem como objetivo desenvolver e implementar estratégias pedagógicas acessíveis e inclusivas, visando promover o ensino-aprendizagem de estudantes surdos de maneira mais eficaz e adaptada às suas necessidades. Para isso, foi elaborada uma formação continuada fundamentada em novas metodologias e no uso de recursos visuais, promovendo práticas pedagógicas alinhadas à modalidade visual-espacial desses estudantes.

A PTT desenvolvida, ao integrar conhecimentos sobre a cultura surda, a língua de sinais e metodologias inclusivas, oferece aos educadores a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas. A disponibilização de materiais didáticos diversificados, como textos, vídeos e atividades de ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além da oferta de um conteúdo acessível na plataforma Moodle, permite maior flexibilidade no processo de formação, permitindo que os profissionais da educação acessem os recursos de forma prática e eficaz. Isso também contribui para a adaptação das aulas para atender melhor às necessidades dos estudantes surdos, promovendo maior interação e compreensão no ambiente escolar.

A realização desse Projeto de Intervenção (PI), no entanto, evidenciou alguns desafios que ainda persistem na promoção de uma inclusão escolar plena. A falta de formação continuada para os educadores, a escassez de profissionais especializados e a ausência de materiais pedagógicos adaptados são dificuldades que comprometem a efetiva inclusão dos estudantes surdos. Embora as ações e recursos oferecidos pela PTT já estejam implementados, a superação dessas barreiras requer um esforço coletivo das escolas, gestores e políticas educacionais para favorecer um ensino de qualidade para todos.

Os resultados da PTT demonstraram que, com as devidas adaptações e formações, é possível promover uma maior integração dos estudantes surdos no ambiente escolar, respeitando suas especificidades e valorizando sua cultura e língua. A experiência adquirida ao longo dessa intervenção reforça a necessidade de continuar investindo na formação dos educadores e na implementação de estratégias inovadoras que favoreçam uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, é importante destacar que a verdadeira inclusão não se limita apenas à redução de conteúdos ou a adaptação de materiais, mas requer a revisão de metodologias e estratégias utilizadas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos estudantes surdos. A construção de uma educação mais justa e acessível para todos os educandos,

independentemente de suas especificidades, depende do comprometimento e da colaboração de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney Gomes.(org). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org.). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.
- BRASIL. Comissão nacional de ética em pesquisa. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/files/cep/resolucao-510-2016.pdf>. Acesso em: 27 nov 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 184,p. 28, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 07 abr. 2025.
- CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; NASCIMENTO, Antonio Joamir Brito do; VIEIRA, Maria Luana Araújo. **A avaliação do aluno surdo na escola regular**. RPI-Revista de Pesquisa Interdisciplinar. Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, p. 20-29, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/2394607/Downloads/adearajofilho,+02.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/38697/30209>>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MACHADO, Leonardo Lucio Viera. **Produção de sentidos da língua portuguesa por surdos usuários da língua brasileira de sinais**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.
- QUADROS, Ronice Muller de. PERLIN, Gladis. **Estudos surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.
- QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. **Estudos surdos IV**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali Luiza Pacheco. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2006. (Coleção Pedagogia e Educação).

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. 2 ed. Brasília: MEC, SEESP, v.1, 2007a.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Muller de. **Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos**. Estilos da Clínica, [online], São Paulo, 2000, vol.5, n.9, pp. 32-51.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Professores de surdos**. Educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Editora Appris, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APENDICE A – SALA ONLINE

Apresentação da sala

Fundamentos Pedagógicos para Inclusão de Estudantes Surdos

Recife / Minas Gerais / Campo Grande / Teresopolis / Curitiba / Rio de Janeiro / 2022 / UFBA Universidade Federal da Bahia. Autonomia Social e Normas Curriculares

Curso



Olá, **Marinete dos Reis Ramos**

Seja bem-vinda ao curso de Fundamentos pedagógicos para inclusão de estudantes surdos.

O curso tem por objetivo fornecer aos docentes e profissionais da educação conhecimentos básicos sobre a educação de estudantes surdos, abordando práticas simples para adaptação de atividades e a compreensão das necessidades específicas desse público no contexto escolar.

Esta formação é uma iniciativa que conta com o apoio do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais), que atua promovendo a inclusão e garantindo suporte a estudantes e profissionais de educação no enfrentamento dos desafios de diversidade.

Que esta formação nos permita aprofundar nossas práticas e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para estudantes surdos!

Professores: **Marinete dos Reis Ramos** e **Shirley de Quadros Uzeda**.

Professora

A professora **Marinete** é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em Letras Portuguesas, licenciada pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR-2010), graduação em Letras Libras, licenciada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC-2012) e formação pedagógica em Letras Libras, licenciada pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIV-2022). Pós-graduação "Letras Surdas", Especialização em Libras e Educação para Surdos (2022) pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR-2022) e Pós-graduação "Letras Surdas", Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial para Universidade Norte do Paraná (UNOPAR-2023). Atua como professora substituta, bolsista de Fomento de Pessoal do Centro Universitário Católico de Vitória, Avaliadora e mediadora da Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Especialista na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa escrita (L2) para surdos. Participa do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Atua principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa e Libras com temas transversais em Lingüística e em História, interesse em pesquisas e estudos em Libras, Educação de Surdos e Português escrito como L2.



Colaboradora

A professora **Shirley** é Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente Adjunta de Educação Especial na Universidade Federal da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEIN/EUPNE). Docente no Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPCLIP/UFBA). Editora Associada da Revista Embrasil.



Informações Importantes

Plano de Ensino

Sobre o Napne



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



AULA 1

Aspectos Históricos da Educação de Surdos.

Olá, Marinete dos Reis Ramos!

Em nosso primeiro conteúdo, iremos conhecer os **Aspectos Históricos da Educação de Surdos**. Animado?

Siga nossa agenda e se organize da melhor forma!

1. Assista ao Vídeo da Aula 1 - Aspectos Históricos da Educação de Surdos.
2. Leia o conteúdo sobre Aspectos Históricos da Educação de Surdos.
3. Responda ao Fórum Reflexivo - Educação de Surdos: dois períodos históricos em foco.
4. Aprece os artigos que inserimos no Material complementar para aprender um pouco mais.

Bons estudos!

Assistir no YouTube

Aspectos Históricos da Educação de Surdos

... **Atividades** ...

Fórum Reflexivo - Educação de Surdos: dois períodos históricos em foco

... **Material Complementar** ...

- Artigo: Um pouco mais da História da Educação dos Surdos, segundo Ferdinand Berthier
- Artigo: Análise sobre a Trajetória Histórica da Educação dos Surdos
- Artigo: Educação de Surdos: Articulando História e Legislação



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



AULA 2

Cultura Surda.

Olá, **Marinete dos Reis Ramos!**

Em nosso segundo conteúdo, iremos conhecer sobre a Cultura Surda. O que já sabe sobre o assunto?

Siga nossa agenda e se organize da melhor forma!

1. Assista ao Vídeo da Aula 2 - Cultura Surda.
2. Leia o conteúdo sobre Cultura Surda.
3. Responda ao Fórum Reflexivo – Cultura Surda: Vozes, Lutas e Identidade.
4. Aprece os artigos que inserimos no Material complementar para aprender um pouco mais.

Bons estudos!

Material da Semana

Video da Aula 2 - Cultura Surda

Assistir no YouTube

Aula 2 -Cultura Surda

Atividades

Fórum Reflexivo – Cultura Surda: Vozes, Lutas e Identidade

Material Complementar

- Vídeos - Cultura e Identidade Surdas.
- Cultura e Identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.
- LIBRAS: a língua de sinais dos surdos brasileiros.
- Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo.



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



AULA 3 e 4

Língua de Sinais e Língua Portuguesa.

Olá, **Marinete dos Reis Ramos**!

Em nosso terceiro conteúdo, iremos falar sobre a relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Vamos juntos?

Siga nossa agenda e se organize da melhor forma, ok?

1. Leia o texto indicado Texto 3.
2. Realize a Atividade 3.
3. Aprecie o Material complementar para aprender um pouco mais.

Bons estudos!

... **Material Complementar** ...

☐ Texto para Leitura: Aspectos Históricos da Educação de Surdos

... **Atividades** ...

... **Material da Semana** ...

Escrita Surda.

Olá, **Marinete dos Reis Ramos**!

Em nosso quarto conteúdo, iremos conhecer sobre a Escrita Surda. Já tinha estudado algo sobre este assunto?

Siga nossa agenda e se organize da melhor forma, ok?

1. Leia o texto indicado Texto 4.
2. Realize a Atividade 4.
3. Aprecie o Material complementar para aprender um pouco mais.

Bons estudos!

... **Material da Semana** ...

... **Atividades** ...

... **Material Complementar** ...



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado em Educação



AULA 5

Métodos e Práticas Pedagógicas Inclusivas

Olá, **Marinete dos Reis Ramos**!

Enfim chegamos aos Métodos e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Vamos colocar a mão na massa!

Siga nossa agenda e se organize da melhor forma, ok?

1. Leia o texto indicado Texto 5.
2. Realize a Atividade 5.
3. Aprecie o Material complementar para aprender um pouco mais.

Bons estudos!

... **Material da Semana** ...

... **Atividades** ...

... **Material Complementar** ...

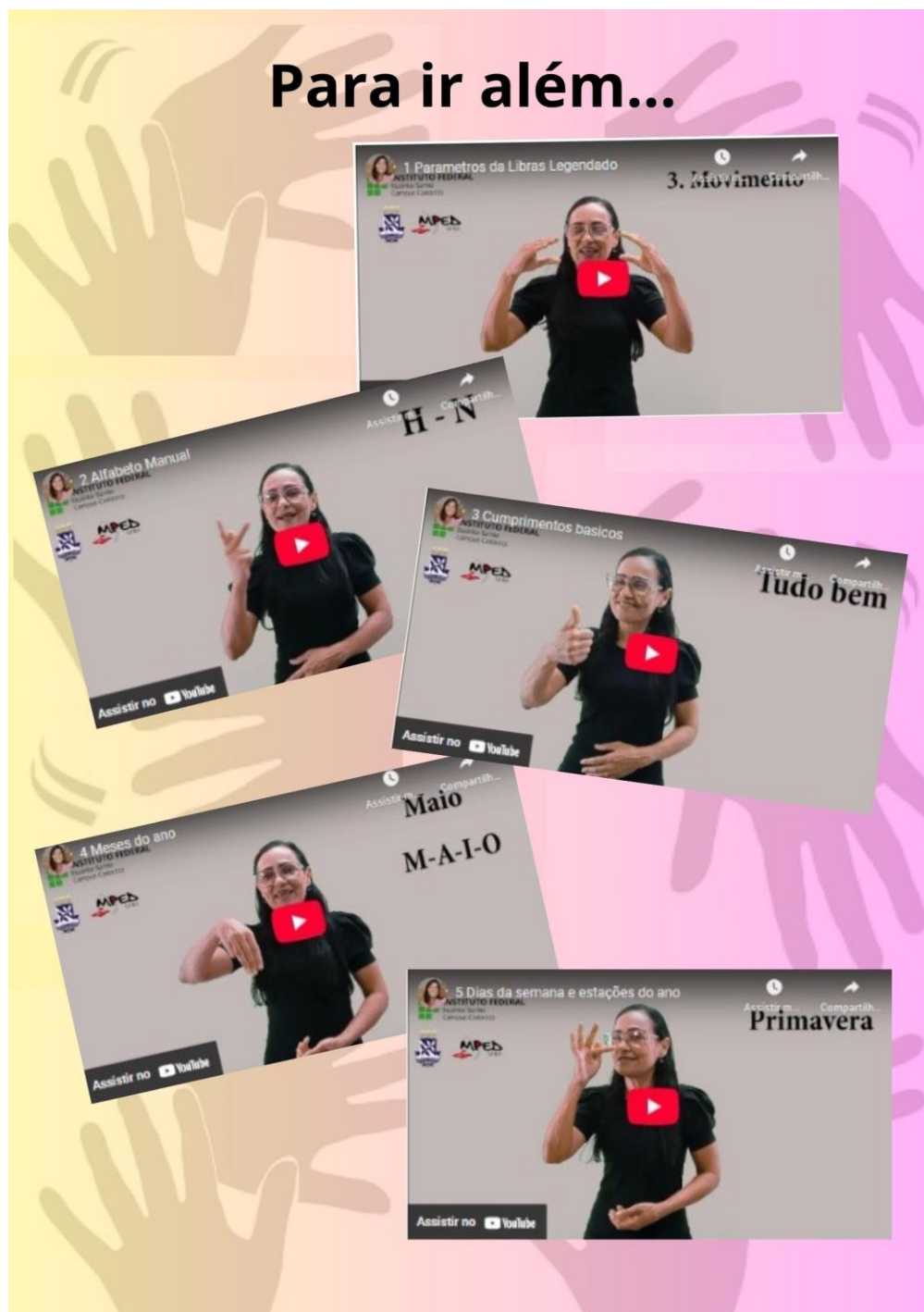


Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



PARA IR ALÉM

Para ir além...





Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APENDICE B – PARTILHA





Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado em Educação



APENDICE C – APRESENTAÇÃO DA SALA ONLINE





Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
Mestrado em Educação



APENDICE D – REGISTRO DAS FILMAGENS





Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa-ação intitulada **TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA ESTUDANTES SURDOS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA**, sob orientação da Prof^a Dr^a Sheila de Quadros Uzêda, que tem como objetivo central investigar métodos que podem ser utilizados pelo professor de português com o estudante surdo e que tenha êxito no aprendizado. O convite se justifica por você ser Estudante Surdo ou Profissional da Educação e atuar com alunos surdos, público da Educação Especial do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória/Campus Cariacica no município de Vitória-ES. Sua participação consistirá em participar de uma entrevista individual, previamente agendada para responder onze perguntas; o tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 1h30. Os participantes ouvintes será gravado a voz e os participantes surdos serão por meio de filmagem, justifica-se devido a sua comunicação ser sinalizada. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como: participante se sentir constrangido frente a alguma pergunta da entrevista ou nas etapas da pesquisa ação, podendo optar por não responder, ou participar das etapas da pesquisa, e caso queira poderá contatar a pesquisadora para conversar e ou esclarecer possíveis dúvidas. Outro risco é o cansaço, poderá acontecer, caso no dia e horário agendado para a entrevista o participante esteja cansado devido às demandas que surgiram naquele dia; para mitigar esse risco, a entrevista será com perguntas mais diretas que não demandam muito tempo para as respostas. Caso seja constatado esse risco, a primeira ação será programar uma pausa para descanso, e se perceber que apenas uma pausa não será o suficiente, será agendado outro momento para continuar ou finalizar a entrevista. Os resultados serão divulgados na dissertação da pesquisadora e em artigos acadêmicos. Sua identidade será preservada em sigilo e suas respostas trarão significativas contribuições a esta pesquisa. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. As informações fornecidas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável

A pesquisadora estará à disposição a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente para dar informações ou para esclarecer dúvidas sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa e se compromete a assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico e/ou financeiro. Para garantir a confidencialidade, preservaremos a identidade dos participantes e de suas respostas e para minimizar os riscos de os dados obtidos serem violados e acessados por outros, as entrevistas/observações e todas as informações serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, as respostas serão baixadas, salvas em um HD externo de propriedade da investigadora responsável com acesso restrito à pesquisadora e a orientadora, caso necessário, conforme previsto pelo Comitê de Ética. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme a Resolução CNS Nº. 510/2016. Esclarecendo que é garantido a cada participante o acesso a seus dados a qualquer momento que for solicitado.

Caso você aceite, os benefícios consistem na possibilidade de contribuir com a pesquisa científica e refletir sobre a própria formação e atuação na perspectiva da educação inclusiva. Esta pesquisa não implicará nenhum custo a você, assim como não será efetuado nenhuma forma de pagamento, sendo sua participação estritamente voluntária. (<https://www.google.co.uk/policies/privacy/>). Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora: Marinete dos Reis Ramos, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Em caso de necessidade, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo endereço: Rodovia Governador José Sette, 184, Itacibá - Cariacica - ES, CEP: 29150-410, tel: (27) 99940-6894 *WhatsApp* e pelo *e-mail* marinethramos@hotmail.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – CEP-FACED/UFBA. Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Canela – Salvador/Bahia, CEP 40110-100, e-mail: cepfaced@ufba.br.

O objetivo do Comitê de Ética é proteger os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, a qual respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas vias, sendo uma para o(a) participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável.

() Sim, aceito a participar da pesquisa e autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz, em consonância com os preceitos éticos dispostos na Resolução CNS N.º 510 de 2016, art. 3º, inciso VII.

() Não aceito a participar da pesquisa e não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____
declaro consentimento em participar da pesquisa **“Trabalho Docente no Processo de Ensino-Aprendizagem do Português Escrito para Estudantes Surdos: uma proposta interventiva”**. Entendi os riscos e benefícios da pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa/estudo.

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Eu, **Marinete dos Reis Ramos**, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Assinatura da pesquisadora responsável

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM/VOZ

Eu,.....entendi que a pesquisa “O Trabalho Docente no Processo de Ensino-Aprendizagem do Português Escrito para Estudantes Surdos: uma proposta interventiva” precisará gravar/captar a minha imagem/voz por meio de aparelho celular, da pesquisadora responsável, com gravador de voz, para participantes ouvintes e câmera de filmagem para os participantes surdos. Esses registros serão usados para a transcrição das respostas das entrevistas e para coleta de dados com uso exclusivo para fins da pesquisa.

- () SIM, Eu autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha imagem e/ou voz
- () NÃO, eu não autorizo a gravação

.....,de.....de 20.....

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Rubrica do(a) participante

Rubrica da pesquisadora responsável



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Instituição: _____
 Data da Observação: _____ Horário: _____
 Disciplina: _____ Local: _____
 Professor: _____
 Turma: _____
 Número de Estudantes: _____
 Número de Estudantes Surdos: _____

1. Planejamento e Estruturação da Aula

1.1 O professor apresentou os objetivos da aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.2 O plano de aula foi adaptado para atender às necessidades dos estudantes surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

1.3 Recursos utilizados:

- ☐ Slides
- ☐ Quadro branco
- ☐ Materiais impressos
- ☐ Tecnologias assistivas (ex.: aplicativos, vídeos legendados)
- ☐ Outros: _____

2. Metodologias e Estratégias Didáticas

2.1 Quais estratégias de ensino foram utilizadas?

- ☐ Ensino expositivo
- ☐ Discussão em grupo
- ☐ Atividades práticas
- ☐ Gamificação
- ☐ Leitura compartilhada
- ☐ Outros: _____

2.2 As estratégias adotadas promovem a participação dos estudantes surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Comentário: _____

2.3 O professor utilizou alguma estratégia específica para facilitar o entendimento dos estudantes surdos?

- ☐ Uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais)

- ☐ Mediação com intérprete de Libras
- ☐ Apoio visual (infográficos, diagramas)
- ☐ Outros: _____

2.4 O professor utilizou alguma organização específica/diferenciada para os estudantes cumprirem a atividade?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Organização: _____

2.5 A aula e/ou a atividade foi realizada dentro da sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Local: _____

3. Interação e Inclusão

3.1 Houve interação entre o professor e os estudantes surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Comentário: _____

3.2 Os estudantes surdos participaram ativamente das atividades?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Exemplos de participação: _____

3.3 Os estudantes surdos apresentaram dúvidas ou dificuldades?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Exemplos: _____

3.4 Os estudantes surdos conseguiram entender o foco e a proposta da atividade?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Comentário: _____

3.5 A turma como um todo demonstra integração e respeito às diferenças?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Comentário: _____

4. Recursos e Tecnologias Assistivas

4.1 Quais recursos tecnológicos ou assistivos foram utilizados para os estudantes surdos?

- ☐ Intérprete de Libras
- ☐ Legendagem em tempo real
- ☐ Aplicativos de tradução para Libras
- ☐ Outros: _____

4.2 Esses recursos foram eficazes para o aprendizado do estudante surdo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- Comentário: _____

5. Avaliação Geral

5.1 A aula foi inclusiva e atendeu às necessidades dos estudantes surdos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5.2 Comentários adicionais: Aspectos Positivos e Desafios

Aspectos Positivos:

Desafios:



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE D - DIÁRIO DE BORDO

Nome do estudante surdo acompanhado: _____

Local: _____

Data: _____

Disciplina: Português – Literatura

Turma: _____

Docente: _____

Horário inicia e final do acompanhamento: ____ às ____

Descrição do Trabalho Realizado

Descrição Geral: _____

Planejamento e Estruturação: _____

Atividades Desenvolvidas: _____

Dificuldades Encontradas: _____

Resultados Obtidos: _____

Considerações da aula: _____



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado (sigla/codínome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Formação acadêmica.
2. Formação continuada.
3. Tempo de docência.
4. Tempo de docência neste instituto.
5. Disciplina que leciona.
6. Carga horária de trabalho.
7. Tempo em que trabalha, ou já trabalhou com estudantes surdos.

Questões norteadoras

1. O que você entende por Inclusão Escolar?
2. Como você entende o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez?
3. Nas suas aulas, você vivencia alguma dificuldade para lecionar os estudantes surdos? Caso sim, descreva as dificuldades.
4. Para ministrar os conteúdos da sua disciplina, você utiliza materiais didáticos acessíveis que alcance os estudantes surdos? Caso sim, quais?
5. O que você entende por Tecnologia Assistiva?
6. Você conhece a primeira língua (L1) do estudante surdo? Caso sim, onde e como conheceu?
7. Você sabe quem são os profissionais especializados na área da surdez? Caso sim, cite?
8. Como você avalia a atuação dos profissionais da área da surdez relacionado à sua disciplina?
9. Você utiliza recursos de acessibilidade para estudantes surdos em sua disciplina? De que forma e qual a relevância?
10. Você recebe/recebeu alguma orientação específica para a sua atuação com estudantes surdos? Qual?
11. Em sua opinião, o que deveria ser diferente para garantir a plena participação e a aprendizagem do estudante surdo?



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR P/ SURDO **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Entrevistado (sigla/codínome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Formação acadêmica.
2. Formação especializada na área da surdez.
3. Tempo que atua como professor bilíngue em escolas.
4. Tempo que atua como professor bilíngue neste instituto.
5. Carga horária de trabalho.
6. Tempo em que você participa da comunidade surda.

Questões norteadoras

1. O que você entende por Educação Especial?
2. Como você entende o processo de inclusão escolar de estudantes com surdez?
3. Em sua opinião, os estudantes surdos que você acompanha são incluídos na sala de aula e na escola?
4. Você conhece alguma Tecnologia Assistiva direcionada para estudantes surdos? Caso sim, quais?
5. Durante seus atendimentos com estudantes surdos, você enfrenta alguma dificuldade? Caso sim, descreva as dificuldades.
6. Quais as estratégias que você usa para que os estudantes surdos alcance o português escrito?
7. Como você avalia os estudantes surdos em suas aulas?
8. Como se desenvolve o trabalho entre o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa com você que é professor específico para estudantes surdos?
9. Você conta com o apoio da gestão escolar e dos demais docentes no processo de inclusão do estudante surdo? Que tipo de apoio?
10. Você se sente respeitado(a) como profissional? Justifique.
11. Em sua opinião, o que deveria ser diferente para garantir a plena participação e a aprendizagem do estudante surdo?



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado (sigla/codinome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Formação acadêmica.
2. Formação especializada na área da surdez.
3. Tempo que atua como intérprete de Libras em escolas.
4. Tempo que atua como intérprete de Libras neste instituto.
5. Carga horária de trabalho.
6. Tempo em que você participa da comunidade surda.

Questões norteadoras

1. Você é fluente na língua brasileira de sinais (Libras)?
2. O que você entende por Educação Especial?
3. Como você entende o processo de inclusão escolar de estudantes surdos?
4. Em sua opinião, os estudantes surdos que você acompanha são incluídos na sala de aula e na escola?
5. Você enfrenta alguma dificuldade na sua atuação durante as aulas com estudantes surdos? Caso sim, descreva as dificuldades.
6. Você utiliza alguma estratégia, além da interpretação durante as aulas de português? Caso sim, quais?
7. Você conhece alguma Tecnologia Assistiva direcionada para estudantes surdos? Caso sim, quais?
8. Acontece o trabalho colaborativo do professor regente da disciplina de Língua Portuguesa com você que é tradutor e intérprete de Libras? De que forma?
9. Você conta com o apoio da gestão escolar e dos demais docentes no processo de inclusão do estudante surdo? Que tipo de apoio?
10. Você se sente respeitado(a) como profissional? Justifique.
11. Em sua opinião, o que deveria ser diferente para garantir a plena participação e a aprendizagem do estudante surdo?



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE SURDO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado (sigla/codínome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Curso e período:
2. Carga horária total por dia na escola:
3. Precisou repetir algum ano? Se sim, qual?
4. Você recebe suporte do Napne? Qual?
5. Você tem acompanhamento em alguma instituição? Qual e que tipo de apoio?

Questões norteadoras

1. Você tem acompanhamento do profissional especializado na área da surdez? Se sim, quais?
2. Você se relaciona com os demais estudantes ouvintes?
3. Você enfrenta alguma dificuldade na sala de aula por ser surdo?
4. Seus colegas sinalizam/usam língua de sinais para conversar com você?
5. Você gosta/não gosta da disciplina Língua Portuguesa? Por que?
6. Em sua opinião, por que os estudantes surdos precisam estudar a Língua Portuguesa?
7. Você tem dificuldade em Português? Se sim, exemplifique.
8. Você acha que o professor de português apresenta os conteúdos de forma interessante? Por que?
9. Você faz uso de recursos de acessibilidade ou Tecnologia Assistiva em sala de aula?
10. Em relação à disciplina 'Língua Portuguesa', qual o item que você assinala?
 () legal; () chata; () fácil - () difícil – não consigo entender – () não faz sentido
11. Em sua opinião como deveriam ser ministradas as aulas de português?



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGO

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado (sigla/codínome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Formação acadêmica.
2. Formação continuada.
3. Tempo de docência.
4. Tempo de docência neste instituto.
5. Disciplina que leciona.
6. Carga horária de trabalho.
7. Tempo em que trabalha, ou já trabalhou com estudantes surdos.

Questões norteadoras

1. O que você entende por Inclusão Escolar?
2. Como você entende o processo de inclusão escolar de estudantes surdos?
3. Na sua atuação como pedagogo(a), os docentes relatam sobre dificuldades de lecionar para estudantes surdos? Caso sim, descreva as dificuldades.
4. Você indicaria aos docentes a utilização de materiais didáticos acessíveis que alcance os estudantes surdos? Caso sim, quais?
5. O que você entende por Tecnologia Assistiva?
6. Você conhece a primeira língua (L1) do estudante surdo? Caso sim, onde e como conheceu?
7. Você sabe quem são os profissionais especializados na área da surdez? Caso sim, cite?
8. Como você avalia a atuação dos profissionais da área da surdez?
9. Em sua opinião, o que deveria ser diferente para garantir a plena participação e a aprendizagem do estudante surdo?



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em
 Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
 Mestrado em Educação



APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR DO NAPNE

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistado (sigla/codínome):

Local:

Data da entrevista:

Informações preliminares

1. Formação acadêmica.
2. Formação continuada.
3. Tempo de docência.
4. Tempo de docência neste instituto.
5. Disciplina que leciona.
6. Tempo em que trabalha, ou já trabalhou com estudantes surdos.
7. Tempo que atua como coordenador do napne.

Questões norteadoras

1. Quantos estudantes o Napne acompanha atualmente?
2. Quantos estudantes surdos são acompanhados pelo Napne?
3. O que você considera Inclusão Escolar?
4. A equipe que dá suporte aos estudantes surdos é composta por quantos e quais profissionais?
5. Como você entende o processo de inclusão escolar de estudantes surdos?
6. Você enfrenta alguma dificuldade para desenvolver o trabalho do Napne? Caso sim, quais?
7. O Napne tem os materiais didáticos acessíveis, tecnologia assistiva e recursos humanos para o atendimento dos estudantes acompanhados pelo núcleo? Caso falte algum, cite.
8. Você conhece a primeira língua (L1) do estudante surdo? Onde e de que forma teve contato?
9. Como ocorre o trabalho da equipe de profissionais do Napne com os docentes regentes?
10. Existe alguma dificuldade para realizar o trabalho de forma colaborativa? Caso sim, cite.
11. Em sua opinião, o que deveria ser diferente para garantir a plena participação e a aprendizagem do estudante surdo?