



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS VITORINO DO NASCIMENTO ALMEIDA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ESTUDANTES
SURDOS**

Rondonópolis - MT

2026

LAÍS VITORINO DO NASCIMENTO ALMEIDA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ESTUDANTES
SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ezer Wellington Gomes Lima

Rondonópolis - MT

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

A447a Almeida, Laís Vitorino do Nascimento Almeida.
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE
ESTUDANTES SURDOS [recurso eletrônico] / Laís Vitorino do Nascimento
Almeida Almeida. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 203 f., pdf). – 2026.

Orientador(a): Ezer Wellington Gomes Lima.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. 4.
Atendimento Educacional Especializado (AEE). 5. Prática Pedagógica. I. Lima,
Ezer Wellington Gomes, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ESTUDANTES SURDOS”

AUTORA: MESTRANDA LAÍS VITORINO DO NASCIMENTO ALMEIDA

Dissertação defendida e aprovada em 25 de **FEVEREIRO** de 2026.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. EZER WELLINGTON GOMES LIMA** (Presidente da Banca/**ORIENTADOR**)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES** (Examinador Interno)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. MARIA LETICIA CAUTELA DE ALMEIDA MACHADO** (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
- 4. KENIA ADRIANA DE AQUINO** (Suplente)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 25/02/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ezer Wellington Gomes Lima**, **Docente - UFR**, em 26/02/2026, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Leticia Machado** registrado(a) civilmente como **Maria Leticia Cautela de Almeida Machado, Usuário Externo**, em 28/02/2026, às 12:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Docente - UFR**, em 11/03/2026, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0642144** e o código CRC **469E18AB**.

Dedico este trabalho a todos os professores que, direta ou indiretamente, já tiveram ou venham a ter contato com estudantes surdos. Que as reflexões aqui apresentadas possam sensibilizá-los e fortalecer a compreensão acerca das potencialidades desses estudantes, incentivando práticas pedagógicas que reconheçam sua capacidade de aprender, evoluir e ocupar espaços historicamente negados. Que os docentes possam assumir o papel de mediadores na eliminação das barreiras educacionais, promovendo condições para que esses estudantes desenvolvam sua autonomia, ampliem suas possibilidades e se reconheçam como sujeitos capazes de desafiar a si mesmos e transformar suas trajetórias.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ezer Wellington Gomes Lima, por acreditar em mim nos momentos em que eu mesma duvidei da minha capacidade. Seu olhar sensível e profundamente humano ensinou-me que as diferenças e singularidades não nos limitam, mas nos constituem. A forma ética, comprometida e apaixonada com que conduziu a orientação deste trabalho foi decisiva para minha formação enquanto pesquisadora e para a construção de uma postura crítica diante da Educação e da vida. Obrigada pela confiança, pelo apoio constante e, sobretudo, pela parceria e amizade construídas ao longo deste percurso.

À professora Dra. Maria Letícia Cautela de Almeida Machado e ao professor Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, pela leitura atenta, rigorosa e comprometida durante o processo de qualificação. Suas contribuições foram fundamentais para o aprofundamento teórico-metodológico deste trabalho e para o amadurecimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFR, pelos ensinamentos, pelas trocas de experiências e pelo compromisso com uma formação crítica, que marcaram significativamente esta trajetória acadêmica.

Aos colegas de mestrado, pela convivência, pelas partilhas, pelos diálogos e pela amizade, que tornaram esse caminho menos solitário e muito mais significativo.

Aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela disponibilidade colaboração e confiança ao participarem desta investigação. Este trabalho nasce, sobretudo, do encontro com suas práticas, desafios e resistências.

Aos amores da minha vida, meu esposo e meu filho Bruno, pela compreensão, paciência e apoio incondicional nos momentos em que precisei me ausentar para escrever, refletir e persistir. Vocês foram abrigo, força e sentido.

À minha mãe, minha maior fonte de inspiração, pelo incentivo constante, pela presença firme e pela confiança inabalável em meu potencial, mesmo quando eu mesma não o enxergava.

À minha irmã Kaline, pelo carinho, apoio e parceria em todos os momentos: nas vibrações pelas conquistas e nos acalantos nos dias de cansaço e entrega. Sua presença, mesmo que de forma virtual, foi essencial para que eu seguisse adiante.

Às minhas amigas Luline, Ana Patrícia e Elisângela que acreditaram no meu potencial e me impulsionaram a trilhar esse caminho. Vocês foram o arco que lançou minha flecha rumo a esta conquista. Alertaram-me que essa trajetória não seria uma primavera ensolarada e florida, mas um outono – tempo de despir folhas, enfrentar ventos, suportar mudanças e confiar no ciclo

da vida. Vocês estavam certas. Precisei me reinventar, ser resiliente e aguardar o tempo da frutificação. Hoje, colho os frutos. Obrigada por tanto!

A Deus, por me conceder força, sabedoria e, sobretudo, saúde, fé e perseverança para atravessar cada etapa deste percurso.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, deixo registrada minha mais sincera gratidão.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normas de Transcrição.....	21
Quadro 2 – Caracterização dos professores entrevistados	24
Quadro 3 – Situação funcional e tempo de experiência dos participantes.....	25
Quadro 4 – Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE	91
Quadro 5 – Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE (Continua)	101
Quadro 6 – Comunicação e interação do estudante surdo	112
Quadro 7 – Formação e experiência profissional dos entrevistados	123
Quadro 8 – Formação dos professores do AEE	125
Quadro 9 – O TILS e a organização do atendimento na SEM.....	130
Quadro 10 – O planejamento pedagógico no AEE	138
Quadro 11 – Estratégias para o ensino da escrita para estudantes surdos	146
Quadro 12 – Desafios no processo do ensino da escrita para estudantes surdos	151
Quadro 13 – Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo de Matrículas em Rondonópolis/MT (2022, 2023 e 2024)	62
Tabela 2 - Fluxo escolar no ano de 2023 em Mato Grosso/MT	63
Tabela 3 - Quantitativo de profissionais em Rondonópolis/MT	64
Tabela 4 - Professores com/sem formação sobre Educação Especial em Rondonópolis/MT .	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVADEP	Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional
CASIES	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ILS	Intérprete de Libras
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TILS	Tradutor e Intérprete de Libras

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, articulada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (ALFALE). Partindo do pressuposto de que a escola deve assegurar condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, o estudo tem como objetivo investigar, a partir dos relatos de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita consideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa problematiza a seguinte questão: como as práticas pedagógicas de escrita desenvolvidas por professores nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual de Rondonópolis/MT têm considerado as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos e de que modo essas práticas se relacionam com os processos de aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, orientada pela perspectiva do estudo de caso. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), e a confiabilidade das informações foi assegurada por meio da triangulação entre fontes documentais, bibliográficas e empíricas. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Gnerre (2009), Kumada (2016), Lima (2021, 2023), Lodi (2004, 2006, 2010), Mantoan e Lanuti (2022), Quadros (1997, 2006, 2007), Skliar (1998), Strobel (2008, 2022) e Vigotsky (2001), entre outros. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas de escrita desenvolvidas no AEE consideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos de forma parcial e heterogênea, estando frequentemente condicionadas à iniciativa individual dos professores. Embora haja o reconhecimento da Libras como língua fundamental para a aprendizagem e o uso de estratégias visuais e adaptações metodológicas, tais práticas nem sempre se organizam a partir de uma perspectiva bilíngue estruturada, em que a língua de sinais assume o papel de língua de instrução e mediação central do processo de ensino da escrita. Observa-se que os avanços na aprendizagem ocorrem sobretudo quando há circulação efetiva da Libras, planejamento pedagógico intencional, articulação com o Tradutor e Intérprete de Libras e reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural. Por outro lado, a ausência dessas condições evidencia barreiras linguísticas, pedagógicas e estruturais que limitam o acesso dos estudantes surdos à escrita, especialmente no que se refere à construção de conhecimentos socioculturais e discursivos necessários à contextualização dos textos e à produção de sentidos. Conclui-se que, embora o AEE represente um espaço potente de mediação pedagógica, o fortalecimento de práticas bilíngues consistentes depende da ampliação das políticas de formação docente, da consolidação de políticas linguísticas institucionais e da garantia de condições estruturais que assegurem uma Educação Inclusiva comprometida com o direito à linguagem e à aprendizagem.

Palavras-chave: educação; educação inclusiva; sala de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado; prática pedagógica.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis, within the research line Language, Education and Culture, articulated with the Literacy and Reading Research Group (ALFALE). Based on the premise that schools must ensure equitable conditions of access, permanence, and learning for all students, this study aims to investigate, through the accounts of teachers in Specialized Educational Services (AEE), how pedagogical practices focused on teaching writing consider the cultural and linguistic specificities of deaf students in the context of Inclusive Education. The research problematizes the following question: how have the pedagogical writing practices developed by teachers in the Multifunctional Resource Rooms of the state network of Rondonópolis/MT considered the cultural and linguistic specificities of deaf students, and how do these practices relate to learning processes in the context of Inclusive Education? Methodologically, this is a qualitative, descriptive-interpretative research, guided by the perspective of the case study. The data were analyzed using content analysis, as per Bardin (2016), and the reliability of the information was ensured through triangulation between documentary, bibliographic, and empirical sources. The theoretical framework is based on authors such as Gnerre (2009), Kumada (2016), Lima (2021, 2023), Lodi (2004, 2006, 2010), Mantoan and Lanuti (2022), Quadros (1997, 2006, 2007), Skliar (1998), Strobel (2008, 2022), and Vygotsky (2001), among others. The results show that the pedagogical writing practices developed in the Special Education Service consider the cultural and linguistic specificities of deaf students in a partial and heterogeneous way, often being conditioned by the individual initiative of the teachers. Although Brazilian Sign Language (Libras) is recognized as a fundamental language for learning and the use of visual strategies and methodological adaptations, such practices are not always organized from a structured bilingual perspective, in which sign language assumes the role of the central language of instruction and mediation in the writing teaching process. It is observed that learning progress occurs primarily when there is effective circulation of Libras, intentional pedagogical planning, coordination with a Libras Translator and Interpreter, and recognition of deafness as a linguistic and cultural difference. On the other hand, the absence of these conditions reveals linguistic, pedagogical, and structural barriers that limit deaf students' access to writing, especially regarding the construction of sociocultural and discursive knowledge necessary for contextualizing texts and producing meaning. It is concluded that, although Special Education Services represent a powerful space for pedagogical mediation, the strengthening of consistent bilingual practices depends on the expansion of teacher training policies, the consolidation of institutional language policies, and the guarantee of structural conditions that ensure an Inclusive Education committed to the right to language and learning.

Keywords: education; inclusive education; multifunctional resource room; specialized educational services; pedagogical practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ORGANIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA	17
2.1	Questões da pesquisa	17
2.2	Métodos de análise	19
2.3	Campos e participantes da pesquisa	23
3	EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E DIFERENÇA	26
3.1	Educação e inclusão	26
3.2	A concepção social da deficiência e as barreiras educacionais.....	34
3.3	Linguagem, língua escrita e surdez	39
3.4	Educação, diferenças e interseccionalidade	45
4	O AEE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES SURDOS	53
4.1	O atendimento educacional especializado.....	53
4.2	A função do AEE no ensino da escrita para estudantes surdos	57
4.3	Desafios enfrentados pelos professores do AEE	60
4.4	Práticas pedagógicas no ensino da escrita para estudantes surdos.....	67
5	ENTRE DIREITOS E POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS	73
5.1	Direitos assegurados aos estudantes surdos.....	73
5.2	Políticas educacionais e o ensino da escrita para surdos	76
5.3	As políticas públicas de AEE em Mato Grosso	80
5.3.1	Diretrizes estaduais para a Educação Especial	80
5.3.2	Estrutura do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	82
5.3.3	Formação dos profissionais da Educação	85
5.3.4	Educação bilíngue para surdos	86
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	90
6.1	Sala de recursos multifuncionais e o AEE	90
6.2	Conhecendo o estudante surdo.....	101
6.3	Formação dos professores do AEE.....	122
6.4	O trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e o TILS.....	130
6.5	Práticas pedagógicas para o ensino da escrita para estudantes surdos	137
6.6	Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE.....	165
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
	REFERÊNCIAS.....	183

APÊNDICE A – APROVAÇÃO DA PESQUISA.....	192
APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	193
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	196
APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	197

1 INTRODUÇÃO

Ensinar é um ato de esperança num futuro que se constrói no presente (Freire, 1996, p. 78).

Meu contato com a Educação Especial teve início quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), momento em que passei a me aproximar de forma mais sistemática das discussões e práticas relacionadas a essa área. Porém, o interesse em pesquisar a Educação de surdos nasceu de forma singular, impulsionado pelo contato com meu orientador, cuja trajetória é marcada pela defesa da Educação Bilíngue e pela valorização da cultura surda. Seus ensinamentos, permeados pela sensibilidade e pelo rigor científico, despertaram em mim uma inquietação que se transformou no fio condutor desta pesquisa.

Desde então, a comunicação e o desenvolvimento linguístico de estudantes surdos, especialmente no que se refere à escrita, apresentaram-se como desafios instigantes em minha caminhada. O trabalho conjunto com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ampliou minha percepção sobre os esforços cotidianos de profissionais que, entre barreiras e possibilidades, buscam garantir a esses estudantes uma trajetória escolar mais efetiva, crítica e humanizada.

Essa vivência reforçou minha convicção de que a inclusão de estudantes surdos ultrapassa a mera inserção nas escolas comuns, exigindo o reconhecimento da Libras como primeira língua e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o uso efetivo da língua portuguesa como segunda língua.

Para tanto, tomo como questões problema da pesquisa: Como as práticas pedagógicas de escrita desenvolvidas por professores nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual de Rondonópolis/MT têm considerado as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos e de que modo essas práticas se relacionam com os processos de aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva?

Espero que os resultados contribuam, em alguma medida, para a escolarização dos estudantes surdos, que encontram na escola a possibilidade de se integrar em ambientes inclusivos, e, para a formação dos professores, ao permitir a ressignificação de suas ações didático-pedagógicas à luz das reflexões aqui discutidas.

Desta forma, a motivação deste estudo tem como objetivo geral investigar, a partir dos relatos de professores do AEE da rede estadual de Rondonópolis/MT, como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita consideram as especificidades culturais e

linguísticas dos estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva. De forma mais específica, proponho:

- a) Contextualizar, a partir de dados históricos, o processo de inclusão da população surda e sua relação com o processo de aquisição da linguagem e da aprendizagem da escrita, à luz das legislações e normativas vigentes;
- b) Traçar o perfil profissional dos professores do AEE participantes da pesquisa, identificando sua formação inicial e continuada, tempo de atuação e experiência com a Educação de estudantes surdos;
- c) Mapear, a partir dos relatos docentes, as estratégias e ações metodológicas implementadas no ensino da escrita para estudantes surdos.
- d) Analisar as relações entre Educação, linguagem e diferença na inclusão de estudantes surdos, destacando o papel da Libras na constituição da identidade surda e a influência de marcadores sociais nas experiências escolares.
- e) Problematizar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva dos estudantes surdos e dos desafios docentes, considerando seus fundamentos legais, o papel da escrita como direito linguístico e as barreiras que atravessam o processo educativo.

Assim, como forma de organização dos dados selecionados e analisados, o estudo está dividido em sete seções:

A presente introdução constitui a primeira seção. A seção dois apresenta a organização da pesquisa, descrevendo as questões norteadoras, os procedimentos metodológicos, os participantes e campos de investigação, os instrumentos utilizados e os aspectos éticos considerados.

A terceira seção discute as inter-relações entre Educação, linguagem e diferença, com ênfase na inclusão de estudantes surdos no contexto da escola comum. Fundamentada em autores como Mantoan (2004; 2017) e Lanuti (2022), e em contribuições teóricas de Vygotsky (1989), Bakhtin (1999), Bourdieu (1982) e Gnerre (2009), esta seção aborda a linguagem como elemento fundante da subjetividade e da construção do conhecimento, evidenciando como os sistemas linguísticos hegemônicos reforçam desigualdades. A surdez, compreendida como marcador de diferença, tensiona os modelos pedagógicos tradicionais e demanda o reconhecimento da Libras como língua estruturante da identidade surda. Com apoio na teoria da interseccionalidade (Collins e Bilge, 2021), analisa-se, ainda, como marcadores sociais como raça, classe, gênero e território atravessam a experiência escolar de estudantes surdos.

A quarta seção aborda o Atendimento Educacional Especializado a partir da perspectiva

dos estudantes surdos e dos desafios enfrentados pelos professores. Inicialmente, retomam-se os fundamentos legais e conceituais deste serviço educacional, situando-o como política pública voltada à garantia do direito à Educação Inclusiva, em diálogo com as especificidades linguísticas da surdez. Em seguida, discute-se a função do AEE no ensino da escrita para estudantes surdos, compreendendo-a como um direito linguístico e como instrumento de participação social, cuja apropriação demanda mediações pedagógicas intencionais e contextualizadas. A seção analisa, ainda, o papel do professor do AEE como mediador entre o estudante surdo, a língua escrita e o ambiente escolar, destacando os desafios enfrentados pelos docentes, especialmente no que se refere à formação, às condições de trabalho e à articulação com o ensino comum. Por fim, são apresentados e discutidos dados do município de Rondonópolis/MT, que evidenciam fragilidades na implementação do AEE e reforçam a necessidade de investimentos formativos, estruturais e pedagógicos, em consonância com aportes da literatura acadêmica sobre o ensino da escrita para surdos.

A quinta seção analisa a relação entre direitos assegurados e políticas públicas voltadas à Educação de surdos, problematizando os desdobramentos dessas normativas nas práticas pedagógicas e no AEE. Para tanto, toma-se como base o arcabouço legal que fundamenta a Educação de surdos no Brasil, com destaque para a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), compreendendo a Educação Bilíngue e o acesso à língua escrita como direitos linguísticos e educacionais. Ademais, discute-se a normativa específica do estado de Mato Grosso — a Resolução Normativa nº 10/2023 (MT, 2023) —, analisando seus avanços e limites no que se refere à organização do AEE, à formação dos profissionais da Educação Especial e à consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. Nesse percurso, evidenciam-se as tensões entre os dispositivos legais e sua efetivação no contexto escolar, destacando os desafios para a implementação de políticas que ultrapassem o plano normativo e se concretizem como garantia de inclusão e equidade educacional.

A sexta seção é dedicada à apresentação, análise e discussão dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas com professores do AEE, assumindo uma abordagem qualitativa. Organizada em seis subseções, a análise busca demonstrar como esses profissionais significam o AEE, constroem suas práticas pedagógicas e enfrentam os desafios cotidianos relacionados à escolarização de estudantes surdos. Inicialmente, discutem-se as condições de funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sua articulação com o AEE, bem como o conhecimento que os professores constroem sobre o estudante surdo e suas

especificidades linguísticas. Em seguida, são analisadas as questões relativas à formação dos docentes, ao trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e os Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS), evidenciando limites e possibilidades dessa articulação. Por fim, examinam-se as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para estudantes surdos e as percepções dos professores acerca da aprendizagem e de sua própria atuação no AEE, à luz dos referenciais teóricos e normativos discutidos nas seções anteriores.

A sétima e última seção apresenta as considerações finais, nas quais são retomados e problematizados os principais achados da pesquisa, à luz dos objetivos propostos e do referencial teórico adotado. Nesta seção, discutem-se as contribuições do estudo para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE para estudantes surdos, especialmente no que se refere ao ensino da escrita e à efetivação dos direitos linguísticos. Também são reconhecidas as limitações da pesquisa, considerando seus recortes teórico-metodológicos, bem como são apontadas possibilidades e caminhos para futuras investigações, com vistas ao fortalecimento de políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com uma Educação Inclusiva e socialmente referenciadas.

Dessa maneira, a presente pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reafirmem o direito de todos à Educação e à construção de sentidos por meio da linguagem, mesmo em contextos marcados por múltiplos desafios. Tais contextos são caracterizados pela escassez de recursos didáticos e humanos, pela formação ainda insuficiente de muitos professores para o trabalho com a surdez, pela fragilidade das políticas públicas e pelas limitações nas articulações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. Esses desafios refletem um modelo educacional historicamente excludente, que ainda resiste à efetiva consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2004; Skliar, 1998; Arroyo, 2018). Como destacam esses autores, a inclusão escolar não pode se restringir à presença física dos estudantes no espaço escolar, devendo assegurar condições pedagógicas e linguísticas que respeitem suas singularidades e promovam processos de aprendizagem plenos e socialmente significativos.

2 ORGANIZAÇÃO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A seção trajetória da pesquisa apresenta de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, organizando as subseções de modo a refletir o percurso e o desenvolvimento do estudo.

2.1 Questões da pesquisa

Em uma sociedade multicultural, oferecer uma Educação a todos, não deve se resumir a um único modelo educacional, é necessário acolher as diferenças. Quando o foco é a Educação de pessoas surdas, os desafios e possibilidades para incluí-las nos ambientes escolares tornam-se mais evidentes, pois, além de inserir esses estudantes, é importante “[...] garantir uma trajetória educacional produtiva e, sobretudo, que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Lima, 2021, p. 835).

Apesar dos avanços legais e políticos conquistados nas últimas décadas — como o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) —, a realidade escolar ainda é marcada por práticas excludentes, por uma visão homogeneizadora do ensino e pela marginalização de identidades linguísticas e culturais não hegemônicas. No caso dos estudantes surdos, a desigualdade de acesso e permanência está atravessada por múltiplas dimensões: culturais, linguísticas, pedagógicas e estruturais, revelando a urgência de se pensar a inclusão sob a ótica da interseccionalidade.

De acordo com Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade é uma abordagem analítica que busca compreender como diferentes sistemas de poder — como o racismo, o sexismo, o classismo e o capacitismo — se interconectam e produzem experiências específicas de opressão e privilégio. Nesse sentido, pensar a inclusão de estudantes surdos a partir dessa perspectiva implica reconhecer que as desigualdades educacionais não decorrem apenas da surdez, mas da articulação entre fatores sociais, culturais e estruturais que moldam as condições de acesso, permanência e aprendizagem desses sujeitos.

Como apontam Mantoan e Lanuti (2022), o modelo escolar tradicional opera com base em padrões normalizadores que excluem aqueles que não se ajustam ao perfil hegemônico de aluno. Essa lógica é ainda mais crítica no caso da surdez, em que os marcadores da diferença, como a língua de sinais, a identidade surda e a cultura visual, não apenas são desconsideradas, mas frequentemente anulados em nome de uma integração forçada ao modelo ouvinte, oralista

e monocultural.

Skliar (1998) pontua que a inclusão de estudantes surdos em escolas comuns tem mostrado resultados insatisfatórios, evidenciando a falta de preparo dos professores e a ausência de materiais didáticos adequados. Para além disso, Strobel (2008) enfatiza que os surdos nem sempre foram respeitados em suas diferenças e que a sociedade atual ainda não se mostrou capaz de enxergar a população surda e de compreender as suas reais necessidades, sendo o surdo visto como um sujeito incompleto, que vivencia situações que geram preconceito e sofrimento quando seus “[...] familiares não o aceitam por ser defeituoso. A escola não o aceita porque ele é deficiente. O surdo não se aceita porque os outros não o aceitam” (Lima, 2021, p. 28). A crítica feita por autores como Skliar (1998), Strobel (2008) e Lima (2021) revela que a exclusão dos estudantes surdos não é apenas linguística, mas epistêmica, cultural e social, o que evidencia sua persistência e reprodução ao longo do tempo.

Diante desse cenário, esta pesquisa toma como objeto de estudo as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita de estudantes surdos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendidas a partir dos relatos de professores que atuam na rede estadual de ensino de Rondonópolis/MT. Ao delimitar esse objeto, o estudo busca analisar de que modo tais práticas consideram — ou deixam de considerar — as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, especialmente no que se refere ao papel da Libras, à constituição da identidade surda e às condições pedagógicas que atravessam o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Nesse sentido, investigar, a partir dos relatos de professores do AEE, como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita consideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva assume relevância social e política. Ao dar visibilidade às experiências, aos desafios e às estratégias construídas no cotidiano escolar, esta pesquisa contribui para o tensionamento de práticas naturalizadas e para a problematização das condições institucionais que sustentam a exclusão. Seus resultados podem subsidiar processos formativos de professores, orientar a formulação e o aprimoramento de políticas públicas e fortalecer a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural.

Assim, o estudo reafirma o papel da Educação como espaço de transformação social, ao promover reflexões que ultrapassam o âmbito escolar e incidem na defesa de direitos, na ampliação da participação social dos sujeitos surdos e na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

2.2 Métodos de análise

Considerando objeto de estudo e os objetivos delineados para esta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa como referência metodológica principal. Tal escolha se fundamenta na natureza do tema proposto e na compreensão de que, nas pesquisas educacionais, “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...]” (Chizzotti, 2009, p. 79). A abordagem qualitativa se mostra mais adequada para legitimar os contextos, valorizar o fluxo contínuo de observações, permitir o aprofundamento do problema inicial e a emergência de novas questões durante o processo investigativo.

Segundo Triviños (2015), a pesquisa qualitativa busca compreender a profundidade e a complexidade dos fenômenos sociais, considerando o contexto em que ocorrem e os significados atribuídos pelos sujeitos. Ela procura captar a realidade em sua totalidade, valorizando a perspectiva dos participantes, a interação entre pesquisador e campo, e o caráter dinâmico e processual dos acontecimentos investigados. No presente estudo, isso se concretiza na análise dos relatos dos professores do AEE, com foco em suas estratégias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para estudantes surdos.

Para atender aos objetivos propostos, adotou-se também o estudo de caso como estratégia metodológica, conforme definição de Yin (2010). O estudo de caso permite uma investigação profunda e sistemática do objeto em seu contexto real, por meio de sucessivas etapas de coleta, análise e interpretação de dados provenientes de diferentes fontes. O campo empírico da pesquisa é composto por professores da rede estadual de Educação de Rondonópolis, Mato Grosso, responsáveis pelo atendimento a estudantes surdos nas SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.

As estratégias de coleta e análise de dados envolveram, inicialmente, um levantamento bibliográfico e documental, com a análise de legislações, livros, teses, dissertações e artigos científicos pertinentes ao tema. O objetivo foi identificar os principais debates contemporâneos, avanços e lacunas no campo da Educação de surdos e da Educação Inclusiva.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes no AEE. Esta técnica, segundo Zanette (2017, p. 162), é apropriada para "construir dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da entrevista", permitindo ao pesquisador captar, de forma mais autêntica, as percepções, práticas e reflexões dos participantes. A utilização da entrevista semiestruturada também proporciona flexibilidade, permitindo que questões adicionais emergentes sejam exploradas durante o diálogo, conforme recomenda a autora.

Os procedimentos metodológicos referentes ao estudo de caso incluíram as seguintes etapas:

- a) Seleção dos participantes: foram escolhidos professores da rede estadual de ensino de Rondonópolis que atuam no AEE com estudantes surdos. O critério de inclusão adotado foi a presença de alunos surdos matriculados na SRM das escolas estaduais do município. Dessa forma, foram selecionadas as cinco unidades escolares que atendiam a esse público, e, conseqüentemente, os professores responsáveis por essas turmas;
- b) Elaboração do roteiro de entrevista: foi construído um roteiro com questões voltadas à compreensão das práticas pedagógicas de ensino da escrita e das estratégias utilizadas pelos professores no processo de mediação com os estudantes surdos. As perguntas buscaram favorecer o relato das experiências, desafios e percepções dos docentes em relação à inclusão e ao ensino da língua portuguesa escrita nesse contexto;
- c) Realização das entrevistas: as entrevistas ocorreram de forma presencial, em local e horário definidos conforme a disponibilidade dos participantes. A coleta foi conduzida individualmente pela pesquisadora, garantindo privacidade e liberdade nas respostas. As falas foram gravadas com o consentimento prévio dos participantes, utilizando o aparelho celular pessoal da pesquisadora (iPhone 12 Pro Max);
- d) Transcrição dos dados: as entrevistas foram transcritas integralmente por meio do transcritor automático do Microsoft Word, seguido de revisão manual, com escuta atenta para correções e ajustes de fidelidade em relação ao áudio original;
- e) Elaboração de quadro síntese e exame apurado dos resultados: na seção destinada à análise e discussão, apresenta-se um quadro síntese a cada subseção reunindo os principais elementos das respostas dos participantes, de modo a favorecer a discussão e a visualização organizada das informações provenientes das entrevistas.

É importante destacar que as entrevistas foram transcritas de acordo com as normas de transcrição apresentadas no Quadro 1, as quais foram adotadas com base nas diretrizes propostas por Castilho e Preti (1986). Tais normas orientaram o registro dos elementos característicos da linguagem oral, garantindo fidelidade às falas dos participantes e rigor na sistematização dos dados.

Quadro 1 - Normas de Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	<u>e comé/e reinicia</u>
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas <u>reTÊM</u> moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... <u>éh:::</u> ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo <u>tran-sa-ção</u>
Interrogação	?	e o Banco... <u>Central... certo?</u>
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua <u>irmã</u> [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma <u>baRREira entre nós”...</u>

Fonte: Castilho e Preti (1986) – Adaptado de conteúdo disponível em Pantaleoni (2013).

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que compreende um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas destinadas a descrever o conteúdo das comunicações, permitindo inferências sobre os significados das mensagens. Esse processo envolveu três etapas principais: pré-análise, com a leitura flutuante e organização do material; exploração do material, com a codificação e categorização das unidades de registro; e tratamento e interpretação dos resultados, visando à identificação de sentidos e regularidades emergentes.

As categorias de análise foram construídas de forma progressiva, a partir da articulação entre as demandas teóricas da área da Educação Especial, o referencial teórico e o material empírico produzidos na pesquisa. Inicialmente, foram identificadas unidades de registro de natureza temática, constituídas por excertos das falas dos professores que expressavam concepções, práticas e desafios relacionados ao ensino da escrita para estudantes surdos no contexto do AEE. Essas unidades foram agrupadas por aproximação de sentidos, originando as categorias que estruturam a análise dos resultados. Esse movimento analítico possibilitou evidenciar os significados atribuídos pelos docentes às suas práticas, bem como compreender

os desafios e potencialidades do ensino da escrita para estudantes surdos no AEE.

Além disso, a análise procurou evidenciar as tensões e contradições presentes nos relatos das práticas pedagógicas investigadas, permitindo observar de que modo as estratégias dos professores do AEE se articulam — ou não — às necessidades específicas dos estudantes surdos, revelando movimentos de aproximação, distanciamento e reconstrução de práticas. Pela análise dos relatos, foi possível identificar também as dinâmicas de adaptação e transformação dessas práticas ao longo do tempo, em resposta às condições concretas de trabalho e às singularidades dos sujeitos atendidos.

O número de participantes, que foram cinco professores do AEE, mostrou-se adequado aos objetivos da pesquisa, considerando a abordagem qualitativa adotada e o aprofundamento analítico pretendido. Observou-se, ao longo do processo de realização e análise das entrevistas, recorrência de temas, percepções e experiências semelhantes nos discursos dos participantes, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino da escrita para estudantes surdos, às dificuldades enfrentadas no contexto escolar e às estratégias mobilizadas no AEE.

À medida que novas entrevistas eram realizadas, os elementos apresentados pelos participantes passaram a reiterar aspectos já mencionados anteriormente, sem a emergência de categorias analíticas ou informações substancialmente distintas. Esse movimento de repetição e estabilidade dos sentidos produzidos nos relatos indica a aproximação de um ponto de saturação teórica, entendido, na pesquisa qualitativa, como o momento em que a coleta de novos dados deixa de acrescentar contribuições significativas para a compreensão do fenômeno investigado.

A confiabilidade da pesquisa foi assegurada por meio da técnica da triangulação dos dados que, conforme Triviños (2015), consiste em alcançar a maior amplitude possível na descrição, explicação e compreensão do fenômeno investigado. Segundo o autor, essa técnica “parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais como uma macrorrealidade social” (Triviños, 2015, p. 138).

Dessa forma, a triangulação de dados foi realizada a partir da articulação entre diferentes fontes documentais, bibliográficas e empíricas, permitindo ampliar a compreensão do fenômeno investigado e conferir maior consistência analítica à pesquisa. Essa combinação permitiu confrontar e complementar os dados obtidos, fortalecendo a validade das interpretações e a consistência das conclusões alcançadas.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisadora atua profissionalmente na rede estadual de

ensino, o que favoreceu o acesso ao campo investigado. Essa condição demandou um exercício contínuo de reflexividade, de modo a reconhecer os atravessamentos de sua trajetória na interpretação dos dados, buscando manter uma postura crítica, ética e comprometida com os objetivos da pesquisa.

Adotaram-se, ainda, critérios de rigor e transparência analítica, como a descrição detalhada das etapas de coleta e análise dos dados, o registro sistemático das decisões interpretativas e a coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e as categorias de análise. Esses cuidados visaram garantir a fidedignidade do processo interpretativo e a reprodutibilidade metodológica do estudo.

Por fim, observou-se o estrito respeito aos princípios éticos da pesquisa científica: os participantes foram plenamente informados sobre os objetivos do estudo, consentiram formalmente com sua participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas identidades preservadas em todas as etapas da pesquisa e na apresentação dos resultados.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer consubstanciado nº 73148623.0.0000.0126. A aprovação seguiu os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Dessa forma, todas as etapas da investigação, incluindo a realização das entrevistas com os participantes, seguiram rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos, garantindo o sigilo, a confidencialidade das informações e o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Em síntese, a metodologia adotada possibilitou a construção de uma análise crítica e aprofundada dos relatos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE para estudantes surdos, oferecendo contribuições para a compreensão dos desafios, potencialidades e limites presentes nesse contexto educacional. Ao evidenciar as percepções e estratégias dos professores, o estudo contribui para repensar as práticas inclusivas, subsidiar a formação docente e orientar políticas voltadas à efetivação do direito à Educação Inclusiva.

2.3 Campos e participantes da pesquisa

A população alvo da pesquisa corresponde a cinco professores atuantes no serviço de AEE em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Os participantes selecionados intencionalmente por trabalharem nas únicas escolas da cidade de Rondonópolis/MT que

possuem, simultaneamente, Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento com estudantes surdos regularmente matriculados. Embora existam outras escolas da rede municipal que também ofertam o atendimento em SRM a alunos surdos, optou-se pela rede estadual em razão do acesso facilitado, uma vez que sou servidora efetiva dessa rede, o que possibilitou maior viabilidade na coleta de dados e na interlocução com os participantes.

Todas as escolas estão localizadas na zona urbana do município e atendem nos períodos matutino e vespertino. Essa seleção visou garantir a pertinência dos dados empíricos para os objetivos da pesquisa, conforme orienta a abordagem qualitativa de natureza interpretativa.

No que se refere à identificação dos sujeitos da pesquisa, os professores participantes foram identificados pela letra P, acompanhada dos números de 1 a 5. Quanto aos aspectos sexo, idade e formação profissional, esses dados estão apresentados no Quadro 2, a fim de possibilitar uma visão geral das características dos participantes.

Já os estudantes mencionados nos relatos docentes foram identificados pela letra inicial de seus primeiros nomes, estratégia adotada com o objetivo de preservar o anonimato e garantir a confidencialidade das identidades, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Quadro 2 - Caracterização dos professores entrevistados

PROFESSOR	GENERO	IDADE	FORMAÇÃO
P1	Feminino	55 anos	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Libras e Inclusão;
P2	Feminino	55 anos	Pedagogia com Especialização em Atendimento Educacional Especializado;
P3	Feminino	36 anos	Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Mestrado em Educação;
P4	Feminino	38 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva;
P5	Masculino	46 anos	Pedagogia com Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial;

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com base no quadro 2 apresentado, o grupo foi composto por cinco professores, como já mencionado, sendo na sua maioria, professoras do gênero feminino. Quanto a faixa etária, percebe-se que o grupo possui entre 36 e 55 anos. Com relação aos aspectos formativos, fica

evidente que todos/as os/as professores/as possuem formação em pedagogia tendo alguma especialização voltada para a área da Educação Especial, sendo que, apenas uma professora possui formação em Libras.

Quanto aos aspectos funcionais, ano de início na carreira, tempo de docência, tempo de experiência na Educação Inclusiva e o trabalho com estudantes surdos, os dados são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Situação funcional e tempo de experiência dos participantes

PROFESSOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL	INÍCIO DA CARREIRA	EXPERIÊNCIA DOCENTE	EXPERIÊNCIA COM ED. ESPECIAL	EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS
P1	Contrato	2010	14 anos	14 anos	11 anos
P2	Contrato	1995	29 anos	5 anos	1 ano
P3	Efetiva	2018	6 anos	3 anos	1 ano
P4	Contrato	2013	11 anos	5 anos	5 anos
P5	Contrato	2015	8 anos	8 anos	1 ano

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme dados apresentados no Quadro 3, é possível depreender algumas informações relevantes que serão analisadas com maior profundidade na Seção 6 – Análise e discussão dos resultados. De antemão, observa-se a predominância de vínculos temporários entre os professores do AEE, sendo apenas um efetivo, o que evidencia fragilidades na estrutura do atendimento educacional especializado. Nota-se também que, embora os docentes possuam vasta experiência na Educação de forma geral, a experiência na Educação Especial e no atendimento a estudantes surdos é mais recente para a maioria, sendo evidenciado que três professores possuem apenas um ano de experiência com estudantes surdos e apenas dois professores possuem experiência de cinco anos ou mais atuando nesta área.

As informações sistematizadas nesta seção compõem um quadro importante para a análise das entrevistas, pois permitem relacionar o percurso formativo e profissional dos docentes com suas práticas pedagógicas e concepções sobre a Educação de estudantes surdos. A leitura crítica desses dados, articulada à fundamentação teórica, possibilitará compreender como tais experiências influenciam o processo de inclusão e a construção de estratégias pedagógicas no AEE.

3 EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E DIFERENÇA

Em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade (Santos, 2010, p. 48).

É com essas palavras que inicio a seção que aborda as complexidades envolvidas na articulação entre Educação, linguagem e diferença, especialmente no contexto da escolarização de estudantes surdos. A citação de Santos (2010) nos convida a deslocar o olhar de concepções fixas e lineares sobre o processo educativo para compreensões mais abertas, dinâmicas e criativas, nas quais o inusitado e o diverso não são obstáculos, mas forças transformadoras.

Pensar a Educação a partir da diferença implica reconhecer os múltiplos modos de ser, existir, comunicar e aprender que atravessam os sujeitos escolares. Isso exige romper com lógicas universalizantes e normativas que ainda sustentam práticas excludentes e que silenciam identidades historicamente marginalizadas — como as de estudantes surdos — em nome de uma suposta homogeneidade linguística e cultural.

Nesta seção, propõe-se uma análise crítica dos processos educacionais que incidem sobre esses sujeitos, organizando-se em quatro subseções principais: uma reflexão sobre a inclusão escolar e seus tensionamentos, a concepção social da deficiência e sua contribuição para a identificação e superação de barreiras que atravessam o espaço escolar, a problematização da linguagem e da língua escrita como práticas marcadas por relações de poder, especialmente no contexto da surdez e das experiências educativas de sujeitos surdos e, por fim, o aprofundamento das discussões sobre diferença, identidade e interseccionalidade, com base em perspectivas decoloniais. Ao longo do texto, busca-se visibilizar os desafios e as potências que emergem quando se acolhe a diferença como princípio ético e político da Educação.

3.1 Educação e inclusão

Diante do esgotamento de um modelo educacional que insiste em reproduzir normas e padrões excludentes, como nos alerta Mantoan (2004; 2017), abre-se a possibilidade de questionar os alicerces que sustentam uma escola historicamente organizada para poucos. A crise paradigmática que atravessa a Educação não é apenas uma crise de métodos, mas principalmente de sentidos e finalidades. Mais do que reformar estruturas, trata-se de reconstruir concepções, reconhecendo que a Educação não é neutra, mas atravessada por

disputas éticas, políticas e epistemológicas.

Como aponta Fernandes (2010), educar é possibilitar o amadurecimento da existência, é favorecer o florescimento das potências de ser de cada sujeito, ou seja, “[...] o homem tem que ter o seu ser”, isto é, ele precisa conquistar o que ‘pode’ ser, a saber, num processo de ‘apropriação’ de suas possibilidades, de ‘maturação’ de sua identidade. Chamamos de ‘Educação’ o perfazer dessa tarefa” (Fernandes, 2010, p. 164).

Conforme o autor, o homem tem a necessidade de ser uma criatura criadora, ou seja, ele precisa abrir-se para a própria liberdade. Nesse trajeto, é preciso empenho e autonomia para se destacar entre os seres; é preciso dar o melhor de si em tudo o que fizer, entendendo que para aprender é preciso experimentar, constituir sua identidade na relação do ser com o outro, que é diferente, libertando-se dos condicionamentos que imobilizam o caminho da experiência.

Porém, em sua evolução, os seres humanos passam por diversas fases, nas quais relações são construídas, seja consigo ou com os outros. A partir daí são definidas concepções e ideologias que são direcionadoras de ações. Ao estudar melhor essas relações, Bianchetti (2002) alega que a passagem pela heteronomia, ou seja, pelas situações em que estamos alheios às opiniões dos outros e que necessitamos para a efetiva socialização, é um desafio, e que a escola é a principal mediadora dos conflitos que possam surgir.

Nessas relações humanas, em que ocorrem (ou não) trocas, Bianchetti (2002) e Bianchetti e Correia (2020) afirmam que elas não acontecem no vazio. Segundo os autores, essas trocas são datadas e situadas. Além disso, acontecem em lugar específico, carregam uma história, onde o lugar e o tempo não são inclusivos e a diferença é vista como uma defasagem. O que se constata efetivamente é uma tentativa de estabelecer padrões, onde apenas uma minoria atende aos critérios estabelecidos pela classe dominante, que busca incessantemente pela hegemonia de seu propósito de vida.

Posto isto, é importante que a comunidade escolar tenha a consciência e reflita sobre os olhares que são direcionados aos estudantes, pois, “[...] a representação que um professor faz de um estudante é como o retrato de suas possibilidades intelectuais e outras mais” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 25). Aqui merecem destaque os professores em suas práticas em sala, pois “[...] uma coisa é você olhar para; é você dispor-se a; é você engajar-se; é você querer olhar e se comprometer de uma forma diferente com os diferentes [...] outra coisa bem diversa é você ser o olhado e não aquele que olha!” (Bianchetti, 2002, p. 6). Significa que enquanto houver uma sociedade desigual, aquele que é excluído fica na condição de ser o olhado e não o de quem, sequer, tem a possibilidade de olhar.

Para repensar a escola como um espaço verdadeiramente democrático e acessível a

todos, é essencial compreender o que se entende por Educação Inclusiva. Mantoan e Lanuti (2022), estabelecem um diálogo em que compartilham reflexões e experiências sobre a inclusão escolar. Os autores concebem a Educação Inclusiva como:

[...] um imperativo ético, um direito fundamental, inalienável e indisponível, que se realiza pelas vias da experiência e do afeto, ou seja, pelo modo como afetamos e somos afetados na relação com o outro, com o mundo. A Educação inclusiva é aquilo que desequilibra o status quo, as bases da escola tradicional, historicamente excludente, e abre espaço para as transformações necessárias (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 13).

Os autores destacam que a questão central da inclusão é a diferença, que no caso, não se trata do resultado da comparação entre os seres, mas sim a diferença de cada um de nós. Afirmam que muitos estudos que se propõem a estudar a inclusão escolar, se baseiam na identidade e diversidade, desconhecendo a diferença em si. Essa limitação impossibilita que escolas criem espaços de acolhimento de acordo com as capacidades e interesses das pessoas.

Ao se fixarem identidades — ao reduzir os sujeitos a categorias — corre-se o risco de destacar apenas um aspecto de suas existências, silenciando a multiplicidade que os constitui. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022) defendem a necessidade de se compreender as expressões “estar junto” e “estar com”, pois, na escola, não basta estar junto com os colegas, é necessário que haja a vivência com o outro: aprender com o outro, brincar com o outro, conversar com o outro.

Desta forma, a inclusão pressupõe o acolhimento incondicional de todos os estudantes, sem a imposição de padrões normativos ou a hierarquização de saberes. Diferentemente das práticas ainda comuns nas escolas regulares — onde se naturalizou a classificação dos alunos com base em seu comportamento, desempenho acadêmico, rendimento e interesses —, a perspectiva inclusiva rejeita qualquer tentativa de rotular ou enquadrar indivíduos a partir de uma única característica, pois, “[...] não é possível agrupar, categorizar, rotular e hierarquizar pessoas a partir de uma determinada característica, posto que a identidade não pode ser capturada por um único aspecto, tampouco nele fixada” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 13).

Contudo, todos os sujeitos estão submetidos às representações sociais — de idade, etnia, cor, gênero, religião, entre outras — que são historicamente construídas e impostas, determinando o que é considerado aceitável ou desviado dos padrões normativos. Esse processo torna-se ainda mais evidente quando se trata de estudantes com deficiência, frequentemente marcados por estigmas que os associam à incapacidade. A eles são atribuídas identidades baseadas em suas limitações, o que os submete a classificações reducionistas, que não apenas os inferiorizam, mas também os descaracterizam. Essa lógica classificatória desconsidera as

múltiplas formas de aprender, viver e se expressar, reforçando barreiras que dificultam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

É nesse ponto que se impõe a necessidade de revisitar criticamente o próprio significado de deficiência. Longe de ser uma condição exclusivamente biológica, a deficiência envolve fatores sociais, históricos e culturais que moldam as formas como certos corpos são percebidos e tratados. Como afirma Diniz (2023, p. 10), “[...] a deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

Sob essa perspectiva, compreender a deficiência por meio da concepção social permite desnaturalizar discursos biomédicos que associam o corpo deficiente à anormalidade. Diniz (2023, p. 8) argumenta que “[...] a concepção da deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. Assim, o corpo com deficiência passa a ser compreendido a partir de um contraste com a noção hegemônica do que seria um corpo dito “normal”. Contudo, rotular esse corpo como anormal é um equívoco, uma vez que a anormalidade está carregada de um juízo estético e, por consequência, de um valor moral que opera sobre estilos de vida distintos.

Importa salientar que compreender a deficiência como modo de vida extrapola os limites do discurso biomédico. Trata-se de uma afirmação ética que desafia as fronteiras normativas entre o que é considerado normal ou patológico. Nesse sentido, Diniz (2023) afirma que adotar uma abordagem sociológica da deficiência — e não meramente biomédica — foi um marco importante na formulação do modelo social da deficiência, que se contrapõe ao modelo médico tradicional. O modelo social concebe a deficiência não como uma falha individual, mas como uma forma de opressão sistemática exercida sobre corpos que divergem do padrão normativo.

Sob essa ótica, a deficiência deve ser discutida no campo das políticas públicas e da justiça social, e não como uma questão meramente técnica ou clínica. No caso das pessoas surdas, essa perspectiva desloca o foco do déficit auditivo em si para as barreiras sociais, comunicacionais e institucionais que dificultam ou impedem o exercício pleno de sua identidade linguística e cultural. A surdez, assim, não deve ser interpretada como uma tragédia individual, mas como um efeito da exclusão social que nega o reconhecimento e o direito à diferença. A limitação, nesse caso, não reside apenas na impossibilidade de ouvir, mas sobretudo na ausência de condições sociais que valorizem e legitimem outras formas de comunicação e expressão.

Romper com esse ciclo de opressão requer menos ênfase em soluções biomédicas e

maior comprometimento com ações políticas que enfrentem as ideologias capacitistas¹ ainda hegemônicas. Trata-se, portanto, de ultrapassar a lógica da medicalização para promover transformações estruturais nas políticas públicas voltadas à deficiência. É com esse pensamento que Moreira e Candau argumentam sobre a dificuldade da escola em lidar com as diferenças, ao afirmarem que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

A Educação escolar é concebida por meio da interação entre as pessoas, e é válido destacar que os seres humanos apresentam modos imprevisíveis diante das mais diversas situações. Por essa razão, torna-se impossível prever, por exemplo, como se dará o ato educativo dentro de uma sala de aula, mesmo que esta tenha sido cuidadosamente planejada. Destaca que, por mais que a Pedagogia esteja fundamentada para subsidiar o professor na transmissão do conhecimento, “há, nessa perspectiva, a ideia de que a aprendizagem é previsível e está totalmente condicionada ao ensino” (Lanuti, 2022, p. 5). Porém, nesse processo, a singularidade humana, que é única de cada pessoa, é desconsiderada, e a qualidade do trabalho docente interpretada com base no alcance das habilidades e competências previstas nos currículos escolares.

Mantoan (2004) pontua, porém, que as escolas, historicamente, têm reproduzido práticas excludentes que comprometem a trajetória educacional de muitos estudantes, apontando exemplos como: a recorrente classificação de aluno sem diagnóstico formal como deficiente, resultando em encaminhamentos inadequados aos serviços da Educação Especial; a inserção desses estudantes em programas de ensino compensatório que reforçam estigmas e desigualdades; a imprecisão conceitual nos documentos que fundamentam as propostas educacionais; a resistência às transformações requeridas pelas políticas de inclusão; a manutenção de ambientes segregados, que são sustentados pelo desconhecimento ou falta de envolvimento da família e da comunidade escolar. Além disso, destaca-se as interpretações distorcidas sobre inclusão, que comprometem sua efetivação e enfraquecem os princípios de

¹ As ideologias capacitistas correspondem a sistemas de crenças e valores que hierarquizam os corpos e as capacidades humanas, atribuindo maior valor àqueles considerados “normais” e inferiorizando as pessoas com deficiência. Segundo Diniz (2023), o capacitismo opera como um regime de poder que naturaliza a exclusão, ao tomar a deficiência como tragédia pessoal ou desvio da norma, em vez de reconhecê-la como uma forma legítima de existência humana, cuja limitação é produzida socialmente pelas barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais.

equidade e justiça social no ambiente escolar.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre está em jogo a ignorância do aluno, diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (Mantoan, 2004, p. 38)

Nesse sentido, faz-se necessário a compreensão de que todos podem aprender - inclusive para além do que lhes é explicitamente ensinado - devendo a preocupação dos docentes recair sobre a análise do ensino ofertado, “[...] saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’ ou uma igualdade a ser verificada” (Rancière, 2007, p. 11).

Em contribuição a essa discussão, Deleuze (2006) afirma que não é possível prever como ou quando alguém irá aprender, o que inviabiliza a definição de um único estilo de aprendizagem. Isso porque cada indivíduo manifesta diferentes formas de se relacionar com o conhecimento, seja por meio de imagens, sons, leitura, escrita ou outras experiências sensíveis. O autor destaca, ainda, que tudo o que se aprende envolve a emissão e a interpretação de signos, sendo a aprendizagem, portanto, um fenômeno profundamente vinculado aos signos que nos interpelam e nos afetam em determinados contextos e momentos.

Dessa forma, Lanuti (2022) evidencia que a Educação promovida nas escolas, em sua maioria, ancora-se em uma concepção de conhecimento único, considerado legítimo e universal, o qual deve ser seguido por todos os estudantes. “O conhecimento transmitido pelos professores corresponde a verdades prontas, absolutas, imutáveis, e reprovam-se os alunos que tentam vencer a subordinação intelectual” (Mantoan, 2004, p. 37).

Embora se reconheça que os sujeitos aprendem por diferentes formas, na prática, prevalece a expectativa de que todos alcancem os objetivos propostos a partir de percursos definidos pelo professor e pelo currículo escolar. Nesse contexto, os saberes e experiências dos estudantes são frequentemente submetidos ao crivo de uma lógica hegemônica, que determina o que é válido ou não no espaço escolar, construindo seus pensamentos e aprendizagens por meio de uma linguagem normativa, alinhada às competências e habilidades previstas nos documentos oficiais e nas diretrizes curriculares vigentes.

Diante do contexto apresentado, constata-se que a inclusão escolar provoca impactos significativos nos ambientes educativos, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções que historicamente sustentam a organização do ensino. Nesse sentido,

Mantoan (2004, p. 37) afirma que “[...] incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional [...], porém, a escola se sente ameaçada por tudo que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes”. A autora evidencia como a presença da diversidade desafia as estruturas escolares tradicionais, que muitas vezes foram construídas para manter uma homogeneidade artificial e excludente.

Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar o papel da escola frente à diversidade, assumindo o compromisso de romper com modelos homogêneos e excludentes. A inclusão, portanto, não deve ser compreendida apenas como um ajuste pontual, mas como uma transformação estrutural que reconheça a pluralidade dos sujeitos e promova a equidade no acesso ao conhecimento.

Quando o foco é a Educação de pessoas surdas, os desafios e possibilidades para incluí-las nos ambientes escolares tornam-se mais evidentes, pois, além de inserir esses estudantes, é importante “[...] garantir uma trajetória educacional produtiva e, sobretudo, que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Lima, 2021, p. 835). De um modo geral, a história evidencia como as pessoas com deficiência sofreram discriminação e exclusão ao longo dos anos, sendo sua deficiência vista como praga, castigo, ou ainda como “seres castigados por Deus”, por não poderem falar (Lima, 2021, p. 18).

Essa visão excludente tem raízes profundas em registros históricos. Conforme Strobel (2008), a existência do povo surdo remonta aos primórdios da humanidade, pois pessoas surdas sempre existiram. Porém, nos diferentes momentos históricos, “[...] nem sempre foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos” (Strobel, 2008, p.42). Sá (2006) resume a história dos surdos, numa versão contada por não-surdos, da seguinte forma:

[...] primeiramente os Surdos foram ‘descobertos’ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem ‘educados’ e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (Sá, 2006, p.79).

Conforme Moura (2000), em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, estabeleceu-se que os surdos se comunicariam apenas pela língua oral de seu país, sendo eles obrigados a aprender como ouvintes na sala de aula e, em consequência disso, foram apelidados como “deficientes mentais” por não conseguirem progredir, prejudicando o seu processo educativo. Desta forma, o oralismo foi uma abordagem educacional que consistia em forçar os

surdos a usarem a língua oral e a leitura labial, ignorando e, em muitos casos, proibindo o uso da Língua de Sinais.

Infelizmente, a sociedade atual ainda não se mostrou capaz de enxergar a população surda e de compreender as suas reais necessidades. Nessa sociedade, o surdo é visto como um sujeito incompleto, que vivencia situações que geram preconceito e sofrimento quando seus “[...] familiares não o aceitam por ser defeituoso. A escola não o aceita porque ele é deficiente. O surdo não se aceita porque os outros não o aceitam” (Lima, 2021, p. 28).

Mantoan (2022), ao observar a escola como um todo, ressalta a necessidade da revisão de algumas teorias que a circundam e que distorcem propositadamente o conceito de inclusão. Por essa e outras razões, “[...] a escola inclusiva, aquela que acolhe a todos incondicionalmente, ainda tem sido definida por muitos como algo inalcançável” (Lanuti, 2022, p. 1192). Tal afirmação parte do pressuposto de que o ensino está organizado e desenvolvido com base em ideias que não correspondem à realidade.

A verdade é que o sistema educacional se porta como mais um instrumento de seleção social, que se arroga o direito de fazer triagens da população escolar, retirando de alguns alunos o direito e as vantagens de se desenvolver na escola. Em uma palavra, parece que tudo concorre para que se perpetue uma situação de exclusão, devidamente amparada por interpretações equivocadas do que é ensinar, aprender e avaliar no processo educativo. Tais interpretações, que supostamente se baseiam em pressupostos científicos, em evidências, em aspectos comportamentais, externos, impedem a criação de um sistema educacional inclusivo (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 39).

Esse relato nos convida a olhar criticamente para as estruturas que sustentam a Educação escolar, muitas vezes naturalizadas como neutras ou imparciais. Ao desnudar o caráter seletivo do sistema, percebemos como práticas pedagógicas, critérios de avaliação e concepções de aprendizagem podem servir mais à manutenção de privilégios do que à promoção da equidade. Por isso, é urgente repensar as bases epistemológicas e políticas da Educação, especialmente quando se trata do direito à escolarização plena de estudantes historicamente marginalizados, como os surdos. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas valorizada como constitutiva do processo educativo.

Assim, pensar a inclusão não é apenas uma tarefa técnico-pedagógica, mas um compromisso ético e político que implica o reconhecimento das múltiplas formas de ser, saber e aprender. A escola que acolhe a diferença não apenas adapta currículos, mas reconfigura seus fundamentos para que todos tenham o direito de existir plenamente em sua singularidade.

Diante desse cenário, é imprescindível avançar para uma compreensão mais ampla das

condições que produzem a exclusão e dos mecanismos que possibilitam a participação plena de todos os estudantes. Isso demanda, entre outros aspectos, uma análise sobre as concepções de deficiência que orientam as práticas educacionais e sustentam modos específicos de olhar e tratar aqueles que não se enquadram nos padrões normativos.

Nessa perspectiva, a subseção a seguir se dedica a discutir o modelo social da deficiência como referência fundamental para a identificação, problematização e superação das barreiras que persistem no contexto escolar — especialmente no que diz respeito aos estudantes surdos, cujas especificidades linguísticas e culturais historicamente desafiam as estruturas tradicionais da Educação.

3.2 A concepção social da deficiência e as barreiras educacionais

A compreensão da deficiência tem se transformado ao longo do tempo, assumindo significados diversos a partir de abordagens sociais, científicas, filosóficas e culturais. Essas mudanças têm favorecido o afastamento de conotações depreciativas e generalizantes historicamente associadas à deficiência, aproximando-se de perspectivas que rejeitam representações marcadas pelo preconceito, pela discriminação e pela exclusão.

Na perspectiva da concepção social da deficiência, defendida por Mantoan (2017), entende-se que a deficiência não reside no corpo do sujeito, mas é construída por meio de representações simbólicas e das relações sociais que organizam os modos de convivência. Trata-se, portanto, de uma construção cultural e linguística que reflete a forma como a sociedade interpreta e responde à diferença. A presença da pessoa com deficiência desestabiliza conceitos normativos e homogêneos tradicionalmente estabelecidos, desafiando os padrões que determinam quem pertence, quem participa e quem é reconhecido como legítimo nos diversos espaços sociais.

Nesse contexto, o poder de nomear e classificar identidades configura-se como um campo de disputa entre diferentes grupos sociais, instituições e saberes, que buscam legitimar posições, garantir privilégios e exercer controle sobre os modos de pertencimento e reconhecimento. Ao demarcar as diferenças entre os sujeitos, a escola e a sociedade produzem identidades, categorizam comportamentos e atributos, e, muitas vezes, excluem aqueles que não se enquadram nos parâmetros tidos como "normais" ou "aceitáveis".

A esse respeito, Ramos e Lanuti (2023) alertam que, ao categorizar os estudantes, evidenciam-se determinadas diferenças que nos causam estranhamento. No âmbito da Educação Especial, tais diferenças — antes percebidas de forma anônima ou naturalizada —

passam a ser rotuladas como deficiência, transtorno, altas habilidades ou superdotação. Essa dinâmica, que substitui a noção de diferença pela de deficiência, contribui para a estigmatização e para a construção de identidades marcadas por diagnósticos. Atribuir um nome à diferença torna possível capturar o aluno em um processo de sucessivas tentativas de normalização, o qual consiste, essencialmente, em exigir que ele desenvolva habilidades ou manifeste conhecimentos que ainda não possui, desconsiderando seus tempos, modos próprios de aprendizagem e contextos socioculturais.

Ao definir a pessoa com deficiência a partir de um sujeito idealizado e universal — geralmente orientado por parâmetros biomédicos e de funcionalidade —, o modelo clínico restringe as possibilidades de desenvolvimento, participação e reconhecimento social. Como afirma Mantoan (2017), essa perspectiva ignora os fatores socioculturais e institucionais que produzem a deficiência como desvantagem, deslocando o foco da transformação social para a responsabilização individual.

No ambiente escolar, esse enquadramento se materializa em práticas pedagógicas que privilegiam a correção de supostos déficits, sustentam expectativas rebaixadas de aprendizagem e promovem a segregação em espaços educativos paralelos. O estudante com deficiência é, assim, percebido como um problema a ser administrado, e não como sujeito de direitos. Diniz (2023) observa que essa lógica se ancora em práticas de tutela e silenciamento, nas quais a deficiência é tratada como patologia, e não como parte constitutiva da diversidade humana. Como sintetizam Potente e Felipe (2024, p. 10), “[...] o que se vê são pessoas sendo desprovidas de seus direitos, agarradas em uma trama que as rotula e as estigmatiza”.

Por outro lado, Mantoan (2017) explica que o modelo social da deficiência propõe uma ruptura com essa lógica patologizante, ao deslocar o foco da limitação individual para as barreiras impostas pelo meio. Essa abordagem reconhece que é o ambiente — em suas dimensões físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais — que frequentemente impede ou dificulta a plena participação das pessoas com deficiência. Assim, o problema não está na deficiência em si, mas na forma como a sociedade organiza seus espaços e suas relações, desconsiderando a diversidade humana.

Portanto, nessa perspectiva, a deficiência não é vista como atributo do indivíduo, mas como o resultado da interação entre uma condição corporal específica e um contexto social excludente. Isso implica reconhecer que as mudanças necessárias para a inclusão não dependem da adaptação da pessoa com deficiência ao modelo vigente, mas da transformação das estruturas sociais, educacionais e culturais que insistem em normatizar a diferença, sendo “[...] a inclusão uma reação aos valores da sociedade dominante” (Mantoan, 2017, p. 39).

O uso constante e naturalizado de expressões como "pessoa deficiente" ou "portadora de deficiência" reflete a forte influência do modelo médico e de suas formas cristalizadas de representar certos sujeitos. Tais denominações não são neutras: reforçam uma lógica de identidade fixada na limitação e na anormalidade, reproduzindo um modo de classificar as pessoas com base em critérios clínicos, como se fosse possível defini-las a partir de um modelo pronto, estável, compreensível e socialmente aceito. Ao fazer isso, perpetua-se um imaginário coletivo em que a deficiência é vista como condição inferior, desviando o foco das barreiras sociais que impedem a participação plena desses sujeitos.

Em contraste com essa lógica, o modelo social evidencia que é a própria sociedade, com suas estruturas inflexíveis, que se mostra mais limitada do que as limitações atribuídas às pessoas com deficiência (Mantoan, 2017). Nessa abordagem, a pessoa com deficiência deixa de ser objeto de intervenção e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, capaz de exercer autonomia, fazer escolhas e assumir o protagonismo de sua vida.

Entretanto, como apontam Mantoan e Lanuti (2022), o modelo social da deficiência ainda encontra pouca aceitação no contexto escolar. É mais comum que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes sejam atribuídas exclusivamente às suas condições individuais, em vez de compreendidas como resultantes de barreiras presentes no ambiente educacional. Deslocar o foco da deficiência do sujeito para o meio exige uma mudança estrutural nas concepções e práticas escolares. Como afirmam os autores: “[...] adotar o Modelo Social implica promover mudanças na base dos sistemas de ensino, que precisam desconstruir concepções e práticas cristalizadas no âmbito escolar” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35).

Conforme os autores, o modelo social nos leva a compreender que, se a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras impostas pelo ambiente, uma escola só poderá ser considerada inclusiva se tais barreiras forem efetivamente identificadas e eliminadas. Nesse sentido, uma instituição comprometida com a inclusão não submete seu trabalho pedagógico às determinações de laudos ou documentos de natureza classificatória, identitária ou estigmatizante. Ao contrário, reconhece que a condição orgânica ou sensorial de um sujeito pode ser permanente, mas a situação de deficiência é contingente e superável por meio de estratégias pedagógicas e de acessibilidade adequadas.

De acordo com o artigo 3º, Inciso I, da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), acessibilidade é compreendida como a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e

instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana quanto na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p. 2).

Um estudante surdo, por exemplo, continuará apresentando a surdez, contudo, poderá potencializar as condições de aprendizagem por meio da eliminação de barreiras comunicacionais – com o uso da Libras, intérpretes em sala, legendas em materiais audiovisuais e tecnologias assistivas específicas. Esses recursos devem ser garantidos de forma sistemática, assegurando o acesso equitativo à aprendizagem e à vida escolar.

A utilização de tecnologias assistivas — entendidas como produtos, dispositivos, serviços, metodologias e estratégias que ampliam a funcionalidade da pessoa com deficiência — é essencial para garantir sua participação plena na escola. Esses recursos possibilitam maior autonomia, estimulam o protagonismo do estudante e favorecem a remoção de obstáculos no cotidiano educacional (Brasil, 2015).

Nesse sentido o papel do professor do AEE, especialmente na Sala de Recursos Multifuncionais, é essencial. Ao estabelecer um vínculo próximo com os estudantes, esse docente desenvolve uma escuta mais atenta, compreendendo gestos, silêncios e formas próprias de expressão. Essa relação dialógica possibilita aprendizagens significativas, que conectam o contexto escolar ao familiar e valorizam a singularidade do aluno. Sua atuação vai além do atendimento individualizado.

Conforme Ramos e Lanuti (2023, p. 11), “[...] as escolas brasileiras têm encontrado muita dificuldade para compreender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descrita na PNEPEI.” Segundo os autores, essa dificuldade se manifesta na insistência em atribuir uma deficiência a um aluno específico, em vez de atuar na identificação e superação de barreiras. Como afirmam os autores: “[...] a verdadeira função do professor do AEE consiste no diagnóstico de barreiras e na realização de um trabalho educacional que tenha potencial para eliminá-las.” (Ramos; Lanuti, 2023, p. 11).

Os autores também ressaltam que nem toda barreira implica a existência de uma deficiência. Há barreiras econômicas, afetivas, raciais e pedagógicas que produzem exclusão, mesmo sem a presença de um diagnóstico clínico. Essas diferentes formas de obstrução revelam que a deficiência, muitas vezes, não está no sujeito, mas nas condições que limitam suas oportunidades de participação plena e equitativa nos processos educativos.

Ao atribuir a deficiência unicamente aos estudantes, cria-se uma abertura para práticas segregadoras que os direcionam para classes ou escolas especiais, afastando-os do convívio com os demais colegas e de experiências educacionais mais amplas. Mesmo quando permanecem em turmas comuns, essa lógica pode se manifestar por meio de um ensino

facilitado, com expectativas de aprendizagem rebaixadas e metas reduzidas, o que compromete o direito à Educação de qualidade e perpetua desigualdades no processo de escolarização.

As barreiras educacionais, portanto, são obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social e o exercício de direitos das pessoas, como acessibilidade, liberdade de movimento, comunicação, acesso à informação, podendo ser classificadas em diversas categorias, conforme definidas na Lei n.º 13.146/2015, art. 3º, inciso IV (Brasil, 2015):

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, p. 2).

Como destacam Russo e Pereira (2024, p. 49), essas barreiras representam entraves concretos que comprometem a equidade no acesso à Educação, afetando diretamente o exercício de direitos fundamentais. No entanto, como advertem Ramos e Lanuti (2023), para que os professores do AEE possam promover de fato a acessibilidade, é necessário compreender que toda e qualquer pessoa é um ser ativo cognitivamente. Saber, por exemplo, que um estudante não ouve determinados sons não é suficiente para entendê-lo em seus múltiplos e dinâmicos processos de subjetivação e aprendizagem.

A dificuldade para escutar certos sons, enxergar determinado objeto, fluir ‘rápida ou lentamente’ na construção cognitiva e produzir relações de afeto e amizade não faz com que uma pessoa tenha deficiência, transtorno, altas habilidades ou superdotação. Quando essa dificuldade (ou facilidade) é atribuída ao aluno, as questões de acessibilidade são distorcidas e acabam levando o professor a adaptar/individualizar o ensino a alguns deles em vez de torná-los acessível, inclusivo e para todos (Ramos; Lanuti, 2023, p. 13).

Dessa forma, a atuação do professor do AEE é fundamental para que a escola se constitua como um ambiente verdadeiramente inclusivo, comprometido com a remoção das barreiras e com a promoção da equidade. No entanto, esse trabalho não pode ser visto como responsabilidade isolada desse profissional, pois a construção de uma Educação Inclusiva demanda o envolvimento coletivo da equipe escolar, das famílias, da gestão e das políticas

públicas.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário olhar com mais atenção para um aspecto central na escolarização de estudantes surdos: a linguagem. É por meio dela que nos comunicamos, construímos conhecimentos, interagimos com o mundo e participamos da vida social. No entanto, quando pensamos no contexto da surdez, percebemos que a escola historicamente tem organizado suas práticas considerando a oralidade e a escrita como padrão único, o que pode dificultar o acesso e o desenvolvimento pleno desses estudantes.

É nesse contexto que se desenvolve a próxima subseção, dedicada a problematizar os vínculos entre linguagem, língua escrita e surdez, evidenciando como práticas escolares historicamente orientadas pela hegemonia do oralismo e da escrita podem reforçar desigualdades, ao mesmo tempo em que se abrem caminhos possíveis para uma Educação verdadeiramente inclusiva.

3.3 Linguagem, língua escrita e surdez

A escola é um espaço que deve oferecer a todos os estudantes um ponto de partida equitativo, respeitando suas diferenças e garantindo oportunidades de aprendizagem de forma justa. Tal princípio está respaldado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2025), que, em seu artigo 205, estabelece a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementarmente, o artigo 206, inciso I, assegura “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, [2025], p. 129), reforçando o compromisso com uma Educação Inclusiva e democrática.

Contudo, os percursos escolares são atravessados por desigualdades que se manifestam de forma intensa no acesso e no uso da linguagem, elemento central da prática educativa e, ao mesmo tempo, território de disputas simbólicas. Tal afirmação pode ser constatada na provocação de Soares (1992, p. 10) quando diz “[...] que todos tenham seu lugar na escola - e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada - o sucesso ou o fracasso -, isso dependerá de cada um”. Embora emblemática, essa perspectiva revela uma concepção meritocrática que, desconsiderando as desigualdades estruturais, naturaliza os diferentes pontos de chegada, transferindo ao indivíduo a responsabilidade por êxitos ou fracassos educacionais.

Para compreender criticamente os limites dessa visão, é necessário recorrer a autores

contemporâneos que evidenciam como a escola, mesmo quando sustenta discursos igualitários, frequentemente reproduz assimetrias sociais e culturais. Conforme Arroyo (2017), a escola precisa reconhecer as diferenças não como obstáculos, mas como dimensões constitutivas do processo educativo, superando práticas excludentes e assumindo um compromisso com a justiça social.

No caso de crianças surdas, a inclusão escolar requer não apenas adaptações práticas ou instrumentais, mas mudanças profundas nas concepções de linguagem que orientam a organização de ensino. Como enfatiza Vygotsky (1989), a conexão entre o pensamento e a linguagem é dinâmica e essencial: é por meio das palavras que o pensamento ganha forma e se desenvolve. Quando uma palavra não está sustentada por um pensamento, ela perde seu significado, tornando-se vazia; da mesma forma, uma ideia que não é expressa verbalmente permanece vaga, indefinida e incompleta.

Dessa forma, promover o acesso equitativo à linguagem significa transformar a escola para que todas as formas de expressão — incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — sejam reconhecidas como meios legítimos de construção de sentidos, pertencimento e poder social. Nesse sentido, partindo da compreensão de que é por meio da linguagem que o ser humano aprende a se comunicar, é válido ressaltar que a palavra — ponto central da prática educativa — não é apenas um recurso técnico, mas um espaço em que se travam embates por reconhecimento, pertencimento e poder. Para Gnerre (2009), as palavras não possuem existência autônoma ou significados fixos fora dos contextos em que são enunciadas, adquirindo sentido nas relações sociais concretas em que são utilizadas.

Nesse mesmo sentido, Bakhtin (1999), aponta que compreender uma palavra não é reconhecer um significado estável, mas participar da construção de sentidos em situações comunicativas específicas. Da mesma forma, Gnerre (2009) destaca que o poder das palavras não reside apenas em seu conteúdo semântico, mas na capacidade de evocar, afirmar ou disputar as representações de mundo, poder esse intensificado quando se trata de palavras que condensam valores ideológicos centrais das classes dominantes e funcionam como marcas de pertencimento e controle simbólico.

Esse processo se intensifica em sociedades complexas como a nossa, caracterizadas por múltiplas instituições, camadas sociais diversas e ampla diversidade cultural e linguística. Nessas sociedades, a língua escrita torna-se elemento central para a organização social e a circulação de saberes, estabelecendo códigos de prestígio que nem todos dominam de maneira igualitária.

Gnerre (2009) explica que no âmbito das interações sociais, os sujeitos expressam –

consciente ou inconscientemente – o lugar que ocupam ou acreditam ocupar na estrutura social. Complementando essa perspectiva, Bourdieu (1982) revela que, por meio da linguagem, o sujeito não apenas transmite conteúdos, mas reivindica posições de autoridade ou legitimidade no espaço social. Fala-se para ser reconhecido, ouvido, respeitado e, muitas vezes, para exercer poder simbólico.

De modo geral, sociedades consideradas menos complexas estruturam-se em grupos reduzidos, nos quais prevalecem relações sociais diretas e a oralidade como principal meio de comunicação e transmissão de conhecimentos. Em contraste, nas sociedades complexas, o domínio da língua escrita torna-se condição fundamental de participação social, atuando como mecanismo de seleção e acesso a espaços de poder e prestígio.

As produções linguísticas, portanto, adquirem sentido e valor apenas quando inseridas em contextos socioculturais específicos, regulados por normas implícitas e explícitas que definem o que pode ser dito, por quem, como e em quais circunstâncias. Essas normas se apoiam em relações de poder que legitimam certas formas de linguagem, ao mesmo tempo em que silenciam ou desqualificam outras.

De fato, o acesso às formas de linguagem legitimadas, tanto em sua variedade quanto em seu conteúdo, é profundamente desigual. Como observa Bourdieu (1982), esse processo de hierarquização linguística opera como violência simbólica, na medida em que impõe como legítima, a linguagem das classes dominantes, como a língua padrão, em detrimento de outras. No caso dos sujeitos surdos, há uma barreira estrutural que se impõe desde o início de sua trajetória escolar: a negação ou a invisibilização de sua primeira língua², a Libras, e o desrespeito à sua identidade linguística e cultural.

Isso revela uma certa exclusão que não é apenas pedagógica, mas profundamente simbólica, pois envolve o silenciamento de modos de existir e de significar o mundo que escapam ao modelo hegemônico da língua oral e escrita dominante. Assim, a surdez, muitas vezes é equivocadamente percebida como um “problema” por quem desconhece a experiência surda, reduzindo-a à ausência de ouvir e falar, o que amplia os desafios enfrentados por essas pessoas na sociedade.

Conforme Dall’Asen & Pieczkowski (2022), o sujeito surdo se reconhece como alguém

² Opta-se pelo uso do termo primeira língua para se referir à Libras no contexto da educação de surdos, em consonância com a legislação brasileira. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 reconhecem a Libras como a primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa como segunda língua. Embora termos como língua materna ou língua natural apareçam em parte da literatura, nesta pesquisa adota-se primeira língua por se tratar da nomenclatura prevista na política linguística nacional e para evitar ambiguidades associadas a diferentes concepções de aquisição linguística e identidade surda.

com experiências predominantemente visuais, percebendo o mundo por meio do olhar. Sua língua possui especificidades linguísticas próprias, que precisam ser reconhecidas e valorizadas, pois é por meio dela que se constroem suas relações interpessoais e sua compreensão de mundo. Assim, a língua de sinais não se resume a um instrumento de comunicação, mas constitui um elemento central da identidade surda.

No entanto, o reconhecimento social das línguas minoritárias, como a Libras, ainda enfrenta resistências históricas, relacionadas à forma como a sociedade define o que é uma linguagem legítima. Neste sentido, Gnerre (2009) esclarece que a vinculação entre uma variedade linguística específica e a forma escrita não ocorre de maneira neutra ou natural, mas resulta de disputas históricas entre grupos sociais que utilizam diferentes formas de linguagem.

Compreender essa relação é essencial, pois associar uma variedade linguística à linguagem escrita significa, conforme Gnerre (2009), iniciar um processo de formalização e reflexão metalinguística que a distancia da oralidade cotidiana. Escrever não é simplesmente transpor a fala para o papel, mas sim praticar uma forma discursiva distinta, regulada por convenções específicas que influenciam tanto as formas quanto os conteúdos expressos. Essa diferença entre oralidade e escrita produz efeitos concretos sobre a forma de participação dos sujeitos na vida escolar e social, sobretudo quando apenas uma variedade é considerada válida e legítima.

Assim, quando determinado grupo adquire centralidade política e econômica, a variedade linguística que utiliza tende a ser estabilizada como a legítima e, com isso, associada à escrita e à norma padrão. Como argumenta Bourdieu (1982), essa legitimação não é fruto da superioridade intrínseca de uma variedade linguística, mas do capital simbólico acumulado por seus usuários em campos de poder.

A imposição linguística da norma padrão é também discutida por Aranha (2006), que chama atenção para os efeitos da violência simbólica exercida pela escola quando esta reproduz os privilégios sociais e beneficia os socialmente favorecidos. A autora afirma que os estudantes oriundos das classes privilegiadas já chegam à escola familiarizados com os hábitos, valores e formas linguísticas que nela predominam, sendo o sucesso escolar marcado por uma desigualdade que ocorre naturalmente.

[...] a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visitas a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola (Aranha, 2006, p. 253).

Essa vantagem reflete uma estrutura de desigualdade cultural e educacional que a escola,

muitas vezes, não apenas reflete, mas reforça. Como alerta Arroyo (2018), os estudantes trazem para a escola as marcas das desigualdades que vivenciam na sociedade, e, quando a instituição não reconhece essa diversidade de trajetórias e experiências, ela contribui para a manutenção das injustiças e a reprodução da divisão de classes sociais.

Nesse sentido, Soares (1992) é enfática ao afirmar que existe uma diversidade de “culturas”, todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. A autora critica a ideia de que apenas a cultura dominante, marcada por valores letrados e padrões linguísticos da elite, seja legítima ou desejável. Para ela, ocorre a transformação da diferença em deficiência, quando os padrões culturais das classes dominantes são naturalizados como universais, enquanto os das classes dominadas são desqualificados como “subcultura”, ou ainda, como “carência”. Assim, “ser diferente das classes dominantes é ser inferior” (Soares, 1992, p. 15).

Quando a escola adere a essa lógica, torna-se instrumento de reprodução da ideologia dominante, pois:

[...] o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como ‘errados’. Seu comportamento é avaliado em relação a um ‘modelo’, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes’ (Soares, 1992 p. 15).

Assim, ao lidar com uma linguagem escolar codificada por e para as classes dominantes e, especialmente, os sujeitos surdos, se deparam com um universo que, embora aparentemente acessível em suas formas (palavras, textos, provas), lhes é negado em seus significados mais profundos. Como resultado, permanecem excluídos de debates, não por incapacidade, mas devido a escola lhe negar o valor das múltiplas formas de expressão.

Nesse cenário, torna-se necessário distinguir conceitos fundamentais para o campo linguístico, especialmente a diferença entre língua e linguagem, a fim de compreender como tais categorias se articulam na experiência dos sujeitos surdos. Segundo Machado (2017), a linguagem constitui um fenômeno amplo e complexo, que ultrapassa a simples capacidade humana de utilizar sistemas simbólicos verbais e não verbais. Trata-se de uma atividade que integra processos cognitivos, comunicativos e interativos, sendo a língua apenas um dos recursos utilizados para sua realização.

Enquanto atividade cognitiva, a linguagem possibilita ao sujeito agir sobre a realidade, pois, por meio dela, organiza o pensamento, elabora conceitos, planeja ações e produz sentidos,

interpretando e reinterpretando o mundo que o cerca. Assim, a linguagem desempenha um papel fundamental na elaboração do conhecimento, uma vez que, ao mesmo tempo em que integra os processos mentais, também os medeia na relação com o mundo social, se caracterizando como uma atividade comunicativa por meio da qual os sujeitos expressam significados, dialogam e estabelecem vínculos com os outros (Machado, 2017).

A linguagem, portanto, constitui tanto os indivíduos quanto as relações sociais, configurando-se como um fenômeno histórico e social que emerge das práticas culturais. Nessas práticas, diferentes culturas moldam a maneira como os sujeitos percebem, compreendem e representam a realidade. É por meio da linguagem que o ser humano atua sobre o mundo, produzindo e constantemente reelaborando sentidos de forma que estes não resultam apenas de construções individuais mediadas pela língua, mas de interações sociais coletivas. Em razão disso, entende-se que a língua é uma atividade criadora e formadora que demanda a ação conjunta dos interlocutores em contextos concretos de interação.

Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um sistema simbólico constituído por signos linguísticos orientados pelas necessidades reais de comunicação social, sendo, portanto, um fenômeno social e histórico que se desenvolve a partir das práticas socioculturais e se organiza segundo convenções compartilhadas de uso (Machado, 2017).

Nesse sentido, é fundamental reconhecer tanto a língua oral quanto a língua de sinais como ferramentas essenciais para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico dos sujeitos surdos, para que estes possam participar da vida em sociedade em condições de equidade em relação aos indivíduos ouvintes, pois “a Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte” (Moura, 2000, p. 15).

Dessa forma, depreende-se que cada língua responde às demandas e especificidades da cultura na qual se constitui, revelando-se adequada às necessidades comunicativas de seu grupo social e igualmente legítima como sistema de significação e interação. Essa perspectiva se alinha com a afirmação de Soares (1992, p. 40) de que “[...] as línguas são apenas diferentes umas das outras, e que a avaliação de ‘superioridade’ ou ‘inferioridade’ de umas em relação a outras é impossível e cientificamente inaceitável”. Assim, reconhece-se que as diferenças linguísticas não indicam hierarquias, mas modos distintos de construção de sentidos e participação social.

Considerando as especificidades linguísticas pertinentes aos sujeitos surdos, é necessária a compreensão dos papéis que cada uma das línguas – Libras e Língua Portuguesa – assume em diferentes ambientes de convívio desses sujeitos. A esse respeito, Pereira e Vieira

(2009) afirmam que:

As duas línguas não se competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa [...], como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (Pereira; Vieira, 2009, p. 63).

Nesse sentido, considerando que o acesso das pessoas surdas às informações do mundo ocorre, de forma instintiva, pelo canal visual, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume um papel fundamental como língua visual que permite a construção de sentidos e significados de maneira acessível. Ao contrário das crianças ouvintes, que desde o nascimento estão imersas em um ambiente rico em linguagem oral, aprendendo sobre o mundo ao seu redor, a criança surda necessita ter a Libras presente em seu cotidiano para que possa adquiri-la plenamente, da mesma forma como ocorre com a língua oral para as crianças ouvintes.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1989), a linguagem constitui a base do pensamento humano, sendo por meio dela que se constrói o processo de socialização, o qual exerce influência contínua e determinante ao longo de toda a vida do indivíduo. Nesse sentido, é fundamental compreender que a aquisição da linguagem ocorre de maneira mais eficaz em contextos naturais e interativos, e não em situações artificiais ou isoladas. Para uma criança surda, o desenvolvimento linguístico adequado depende do acesso às mesmas oportunidades interacionais oferecidas espontaneamente às crianças ouvintes, garantindo, assim, um ambiente rico em estímulos visuais e comunicacionais que favoreçam sua constituição como sujeito de linguagem (Anchieta; Lima, 2019).

Portanto, refletir sobre a linguagem no contexto da surdez implica compreender que a exclusão dos sujeitos surdos não se limita à ausência de acessibilidade linguística, mas se inscreve em um sistema mais amplo de hierarquização das diferenças. A negação da Libras e o desprestígio das formas visuais de significação revelam como a escola e a sociedade ainda operam com uma lógica de padronização que desconsidera a pluralidade dos modos de ser e aprender. É nesse ponto que se entrelaçam as discussões sobre linguagem, identidade e diferença, exigindo uma abordagem interseccional capaz de reconhecer as múltiplas dimensões que atravessam a experiência dos sujeitos, como deficiência, raça, gênero, classe e território, e suas implicações no campo educacional, sendo esses aspectos aprofundados a seguir.

3.4 Educação, diferenças e interseccionalidade

A Educação, enquanto prática social e política, não pode ser compreendida fora da multiplicidade que constitui os sujeitos históricos. No contexto contemporâneo, discutir a diferença é reconhecer que os sujeitos não são homogêneos e que suas experiências são atravessadas por marcadores sociais como gênero, raça, classe, deficiência e território. Nesse sentido, o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento das desigualdades estruturais implicam uma abordagem educacional que vá além da mera inclusão formal, promovendo, de fato, justiça social.

No campo da Educação de surdos, o debate sobre diferenças adquire contornos específicos. Compreender como a singularidade do surdo é concebida é tão importante quanto saber quem é o sujeito surdo, quais os aspectos culturais e identitários que o constituem, especialmente considerando os desafios históricos já enfrentados em contextos que envolvem a exclusão linguística, cultural e social. A desconstrução de estereótipos que sustentam preconceitos e a segregação dessa população torna-se, portanto, um passo essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Partindo do pressuposto de que a decolonialidade é um movimento intelectual e político que propõe a ruptura com os modos de pensamento e estruturas de poder legadas pelo colonialismo (Oliveira; Candau, 2010), esta subseção busca discutir os reflexos ainda existentes na contemporaneidade de padrões coloniais que limitam e continuam a excluir essas pessoas das esferas de participação social e, sobretudo, de decisão e de poder, traçando como essas hierarquias, impostas pela colonização, afetam o conhecimento e as identidades da população surda.

Muitos sistemas de ensino foram/são estruturados com base em perspectivas eurocêntricas que negam a diversidade cultural e linguística de boa parte da população brasileira, desvalorizando modos de ser e de se comunicar que se distanciam do padrão hegemônico. Conforme o sociólogo peruano Aníbal Quijano³ (2005), a colonialidade refere-se à persistência de estruturas de poder, de ser e de saber que se originaram durante o período colonial, mas que permaneceram enraizadas nas sociedades contemporâneas.

Oliveira e Candau (2010, p. 18) explicam que “[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias [...]”, ou seja, a colonialidade ainda sobrevive apesar do fim do colonialismo

³ Participante do grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”. Esse grupo mantém diálogos e atividades acadêmicas conjuntas com o sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein.

moderno.

No percurso histórico dos surdos, é notório o quanto esses sujeitos foram invisibilizados por práticas pedagógicas centradas na normatividade ouvinte e na oralidade compulsória. Como observa Strobel (2008), a trajetória dos surdos é marcada por um processo contínuo de exclusão, em que sua língua, cultura e identidade foram sistematicamente desvalorizadas. A imposição da oralidade como único meio legítimo de comunicação relegou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a uma posição marginal, apesar de sua importância para a constituição identitária e social da pessoa surda.

Autores como Gesser (2009), Strobel (2008) e Lopes (2011) afirmam que, historicamente, a surdez foi tratada pela medicina e pela Educação sob uma lógica colonial: o corpo surdo era visto como “deficiente” e a cura ou a normalização, muitas vezes via aparelhos auditivos, implantes cocleares e o oralismo (técnica que visa ensinar as pessoas surdas a falarem e a lerem lábios), sendo estas consideradas as únicas opções legítimas. Isto fica bem retratado na fala de Lopes (2011):

[...] a surdez ocupou o centro das atenções de experts de diferentes campos do saber. Grande parte de tais experts era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os ‘portadores’. A maioria deles produziram saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem ‘tratados’, ‘corrigidos’ e ‘normalizados’ através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade (Lopes, 2011, p. 9).

A análise apresentada por Lopes (2011) evidencia como a compreensão da surdez foi historicamente atravessada por perspectivas médico-clínicas que buscaram enquadrar os sujeitos surdos em padrões de normalidade definidos pela lógica ouvinte. Nesse contexto, a surdez passou a ser tratada prioritariamente como um problema a ser corrigido, o que contribuiu para a disseminação de práticas terapêuticas e tecnológicas voltadas à normalização dos corpos surdos, frequentemente desconsiderando suas dimensões culturais, linguísticas e identitárias.

Como evidenciado, os reflexos coloniais ainda se fazem presentes na contemporaneidade, contribuindo para a negação do direito de pessoas historicamente subalternizadas — neste estudo, os sujeitos surdos — de existirem plenamente como protagonistas de suas próprias histórias e identidades. Essa realidade também pode ser percebida nos relatos históricos sobre a população surda apresentados por Dall’asen e Pieczkowski (2022), que evidenciam como diferentes práticas sociais e institucionais contribuíram, ao longo do tempo, para a marginalização de suas experiências linguísticas e

culturais.

Segundo essas autoras, dependendo do local, os surdos eram vistos sob diversas formas: No Egito e na Pérsia os surdos eram mantidos isolados, sem acesso à instrução e privados de convivência social; eram considerados inválidos e vistos como desnecessários para a civilização grega; em Atenas, aqueles que não correspondiam aos padrões estabelecidos, eram considerados inúteis e condenados à morte; na Roma antiga, pessoas consideradas imperfeitas eram excluídas da sociedade, além de serem privadas de seus direitos, também não podiam se casar ou herdar bens da família; Na igreja católica, os surdos eram percebidos como seres sem salvação, uma vez que, por não conseguirem professar os mandamentos, não poderiam adentrar no reino de Deus.

Tais acontecimentos não apenas perpetuaram a exclusão e o estigma, mas também reafirmaram relações de poder que colocavam os surdos em uma posição de subalternidade, permanecendo eles invisíveis por muito tempo, pois “[...] ser ‘normal’ é ser homem branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, ‘sem desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais” (Gesser, 2009, p. 68). O diferente sempre foi visto como inferior e com muitos estereótipos negativos e pejorativos, sendo evidente também que os conhecimentos e as práticas surdas têm sido sistematicamente desqualificados em benefício das epistemologias hegemônicas.

Além disso, Goffman (1988) destaca que os estigmatizados frequentemente internalizam as percepções negativas que a sociedade impõe, o que pode gerar sentimentos de inadequação e baixa autoestima. No contexto dos surdos, essa dinâmica pode ser observada na dificuldade de acesso a espaços educacionais que valorizam sua identidade linguística e cultural, reforçando um ciclo de exclusão. O estigma, portanto, não é apenas uma marca social imposta, mas também um mecanismo de controle que sustenta posições e perpetua relações de poder desiguais.

Dessa forma, reforçar a estigmatização dos surdos implica não apenas reconhecer a opressão histórica imposta a eles, mas também promover espaços de valorização da Libras e da cultura surda, desafiando as estruturas que insistem em enquadrá-los dentro de padrões normativos ouvintistas.

Nesse sentido, para superar os reflexos coloniais na Educação de surdos, é fundamental a adoção de uma perspectiva decolonial, que reconheça e valorize uma diversidade de saberes e práticas. Isso implica repensar os currículos escolares, de forma que a história, a cultura e a identidade surda sejam inseridas dentro deste contexto. Dessa forma, a perspectiva decolonial surge como um referencial teórico e político relevante para abordar a superação das hierarquias

impostas pelo colonialismo. Para Oliveira e Candau (2010):

A decolonialidade implica partir da desumanização e considerar a luta dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais epistêmicas e políticas. (Oliveira e Candau, 2010, p. 24).

Com base nos autores, o processo de decolonialidade constitui uma estratégia que transcende a descolonização, pois envolve, simultaneamente, processos de construção e criação. Nesse sentido, o conceito de pedagogia decolonial implica a reinvenção da sociedade com uma prática pedagógica mais politizada, permitindo desaprender conhecimentos cristalizados e desafiar as estruturas de colonialidade que sustentam as desigualdades.

Portanto, a descolonização se torna um processo de recriação de práticas pedagógicas que respeitem e fortaleçam as comunidades surdas em sua diversidade. Lebedeff (2010, p. 192-193) salienta que “[...] os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez”, ou ainda, o reconhecimento de que o conhecimento é múltiplo e que epistemologias não-hegemônicas, como as oriundas da cultura surda, são igualmente valiosas, pois, o que se vê no âmbito educacional, é a contribuição das instituições de ensino para a colonização das mentes, perpetuando a ideia de que a ciência e a epistemologia são singulares, objetivas e neutras, e que certas pessoas são mais aptas a pensar do que outras (Santos, 2010).

Neste sentido, especificamente na Educação de surdos, abordagens homogeneizadoras, que desconsideram as particularidades da comunicação visual e da cultura surda, precisam ser abolidas e novas práticas reinventadas. A Libras, por exemplo, deve ser promovida não apenas como ferramenta de inclusão, mas como eixo central de um currículo que valorize a história, a cultura e as experiências das pessoas surdas. Este é um primeiro passo para a decolonialidade, pois, para os surdos, a língua de sinais possui um imenso valor, por ser “[...] uma língua que permite adentrar e participar de um grupo, o grupo dos surdos” (Quadros, 2007, p. 8).

Refletir sobre a transformação descolonial no campo do conhecimento e da Educação de surdos exige uma consideração séria tanto das contribuições quanto das implicações das histórias locais e das epistemologias negadas, marginalizadas e subalternizadas. Requer uma atenção política e ética às nossas próprias práticas e aos nossos lugares de enunciação, registrando como eles se relacionam com essas narrativas e saberes.

É nesse cenário que a interseccionalidade emerge como uma ferramenta analítica fundamental. Conforme argumentam Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade permite

compreender como múltiplas formas de opressão operam simultaneamente, construindo experiências únicas de marginalização. No caso dos estudantes surdos, sua trajetória educacional não é determinada apenas pela surdez, mas também pelas interações com outros marcadores sociais. Um estudante surdo negro, por exemplo, pode vivenciar barreiras que não são experimentadas por um estudante surdo branco, evidenciando a necessidade de políticas públicas sensíveis à pluralidade interna desse grupo.

Nesse sentido, Adorno (2008) destaca que o caráter social da sociedade acontece por meio das relações de troca entre os indivíduos que dela participam, afirmando que toda a pluralidade existente em sociedade deve ser compreendida como elementos que enriquecem a formação humana. Em outras palavras, a cidadania não se constrói de forma isolada, mas a partir das vivências individuais e coletivas, o que implica reconhecer e valorizar as diferenças, sem reduzi-las a critérios de hierarquização ou subalternização. Collins e Bilge (2021) reforçam que na prática social, marcadores como origem, gênero, raça ou deficiência acabam servindo como dispositivos classificatórios que colocam certas pessoas em posições de “vantagem” ou “desvantagem”, acirrando disputas de poder e aprofundando as desigualdades sociais.

Considerando que “[...] a interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (Collins e Bilge, 2021, p. 16), o estudante surdo deve ser compreendido como sujeito que vivencia múltiplos desafios cotidianos, os quais exigem um olhar mais atento e interseccional. Contudo, como observam Moreira *et al.* (2023), essa abordagem ainda é incipiente tanto na produção acadêmica quanto nas políticas públicas voltadas para a Educação Especial. Embora os documentos legais brasileiros reconheçam os direitos da pessoa com deficiência, raramente o fazem considerando os atravessamentos identitários que essas pessoas vivenciam. Esse silenciamento revela um modelo de política que tende a universalizar o sujeito com deficiência, desconsiderando sua pluralidade.

A educação para a convivência com deficientes é uma área que ainda precisa avançar bastante. Muito pode ser feito através de inovações nas legislações, nos códigos de posturas e de obras etc. Mas é preciso a consciência da sociedade, ainda que no nível do senso comum, para que as normas e leis sejam respeitadas e cumpridas (Gohn, 2012, p. 75).

A convivência com a diversidade, portanto, não é apenas desejável, mas necessária para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Vivenciar a diversidade é tanto um direito quanto uma responsabilidade coletiva, pois dela emergem oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento mútuo. É por meio da convivência que se rompe com

estereótipos e imaginários sociais ainda persistentes sobre as pessoas com deficiência — imaginários que tendem a enfatizar limitações e fragilidades, desconsiderando suas capacidades e potências. Quando há espaço para o encontro e o reconhecimento do outro em sua singularidade, abre-se um horizonte de possibilidades. Como observa Gohn (2012), com o tempo, os deficientes físicos passaram a ser vistos não como sujeitos de menor capacidade intelectual, mas como pessoas com limitações físicas específicas, cujas contribuições devem ser respeitadas e valorizadas.

É nesse contexto que Adorno (2012) destaca a centralidade das lutas identitárias como forma de resistência diante de um mundo que impõe adaptações forçadas e invisibiliza as especificidades dos sujeitos. A abordagem interseccional, nesse sentido, revela-se indispensável para compreender as múltiplas camadas de opressão que atravessam os indivíduos, especialmente quando pertencem a grupos historicamente marginalizados. Como reforça Gohn (2012), os movimentos sociais e a Educação compartilham a luta pela cidadania, e essa só pode ser efetivamente construída quando há o reconhecimento da diversidade interna dos grupos e dos diferentes modos como seus integrantes experienciam o mundo.

Moreira *et al.* (2023) enfatizam que, ao reconhecer as semelhanças, divergências e os múltiplos atravessamentos entre diferentes pautas, torna-se mais viável a formulação de políticas públicas eficazes e sensíveis às reais necessidades dos sujeitos a que se destinam. Ou seja, é imprescindível que essas políticas sejam construídas com a participação ativa das pessoas diretamente afetadas, pois apenas elas têm legitimidade e conhecimento sobre suas vivências e contextos. O lema do movimento das pessoas com deficiência — “nada sobre nós sem nós” — expressa com clareza a necessidade de representatividade e de escuta qualificada nos processos decisórios, pois são esses sujeitos, enquanto praticantes culturais, que detêm o saber situado sobre suas realidades.

Nesse sentido, Adorno (2012) alerta para o risco de se reduzir o sujeito a categorias abstratas e universais, descoladas de sua experiência concreta. Para ele, torna-se insuportável quando o indivíduo é mediado em sua totalidade por conceitos que o representam de forma genérica, anulando sua subjetividade e autonomia. Assim, garantir voz e participação ativa aos sujeitos surdos nos espaços de decisão educacional é coerente tanto com uma pedagogia decolonial quanto com uma abordagem interseccional, ambas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a denúncia das estruturas históricas de opressão.

Para Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade exige o reconhecimento de que as desigualdades não operam de forma isolada – não há capacitismo dissociado do racismo, do sexismo, do classismo. Assim, pensar uma Educação Bilíngue para surdos, à luz da

interseccionalidade, implica considerar as diversas formas de opressão que podem atravessar o corpo e a experiência desses sujeitos.

Dessa forma, reconhecer e incorporar as perspectivas da decolonialidade e da interseccionalidade na Educação de surdos não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e político com a transformação do espaço escolar em um território de justiça social e de valorização das múltiplas formas de ser, existir e aprender.

4 O AEE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES SURDOS

Diante dos avanços legais e políticos voltados à promoção da equidade e da inclusão educacional, a Educação tem sido compreendida como um dos principais instrumentos para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada. Nesta perspectiva, esta seção discute os desafios e as potencialidades do ensino de estudantes surdos no contexto do AEE, abordando seus fundamentos legais, objetivos e formas de implementação. São apresentados aspectos práticos do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, a atuação e formação do professor do AEE e os recursos que sustentam as práticas inclusivas. A seção também avança para a análise das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para surdos, discutindo experiências e aportes da literatura acadêmica que contribuem para a consolidação de uma pedagogia bilíngue e visual, capaz de integrar Libras e língua portuguesa escrita no processo educativo.

4.1 O atendimento educacional especializado

O AEE foi uma das políticas implementadas na rede regular de ensino que trouxe significativas mudanças para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, representado pelos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/ superdotação e que estão matriculados nas classes comuns. Essa inclusão vem sendo assegurada pelos instrumentos legais (Brasil, 1988; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2011; Brasil, 2015) que orientam os sistemas de ensino para garantir a oferta do AEE e possibilitar que esses estudantes atinjam os objetivos propostos para sua Educação.

Regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), o AEE é um serviço que consiste no:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 1).

Considerando que o foco desta pesquisa está voltado para a investigação das práticas pedagógicas do ensino da escrita dos estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva, o AEE oferecido para este público, deve ser na forma complementar à formação do estudante

surdo, devendo ser disponibilizado serviços e/ou recursos que assegurem a eliminação de barreiras que impedem a sua plena participação na escola ou desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2011).

A definição de um público específico a ser atendido pelo AEE é fundamental, sobretudo considerando o período da integração escolar, em que muitos estudantes eram encaminhados sem necessidade aos serviços especializados, os quais, à época, substituíam o ensino comum. Do ponto de vista político-educacional, essa delimitação torna-se necessária para que o acesso do estudante à escola regular seja assegurado mediante a oferta de recursos e serviços que promovam sua participação. Importa destacar que essa designação de público-alvo não deve ser entendida como um processo de segregação, como ocorria nas antigas classes e escolas especiais, mas sim como uma referência que precisa ser contextualizada conforme as necessidades educacionais de cada estudante (Mantoan; Lanuti, 2022).

Dessa forma, as redes de ensino devem garantir a matrícula desses estudantes tanto em turmas regulares quanto no Atendimento Educacional Especializado que é oferecido em sala de recursos multifuncionais (SEM) ou em centros especializados, que podem pertencer à rede pública ou a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Além disso, ele deve ocorrer em turno contrário da escolarização, pois assim, os estudantes não deixam de frequentar o ensino comum (Brasil, 2008).

Para Mantoan e Lanuti (2022), a SRM constitui o espaço destinado à atuação do professor do AEE, onde são realizados atendimentos individualizados ou em pequenos grupos de estudantes que necessitam de recursos de apoio para garantir seu acesso e participação nas atividades escolares. Além de atender diretamente os estudantes, esse espaço também acolhe reuniões com suas famílias, com profissionais das áreas clínicas — como fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais —, bem como com professores da sala de aula comum. É neste espaço que se organizam os serviços e os recursos pedagógicos a serem utilizados durante o AEE e, posteriormente, incorporados nas demais práticas escolares.

Os autores criticam a concepção equivocada de que o AEE se limita ao espaço físico da SRM, o que representa uma reprodução das práticas anteriormente desenvolvidas nas antigas salas de Educação Especial, anteriores à política de inclusão de 2008. Enfatizam que “a SRM não é um espaço que exclui, que segrega os estudantes, uma vez que não os retira das aulas comuns e não constitui um ambiente de ensino e aprendizagem de componentes curriculares, como equivocadamente tem sido entendida” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 70).

Desta forma, como a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o AEE deve constituir-se como parte integrante do processo educacional e estar

articulado à proposta pedagógica da escola. Nesse contexto, é fundamental que a família esteja inserida no processo, de forma a atuar em conjunto com a escola para garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem desses estudantes, atendendo às suas necessidades específicas e articulando-se com as demais políticas públicas (Brasil, 2008).

Vale ressaltar que, as atividades desenvolvidas no AEE são diferentes e não substituem às da sala de aula comum, tendo por objetivo:

[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, artigo 3º, p. 2).

De acordo com as “Diretrizes Operacionais da Educação Especial”, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), para a efetivação do AEE, a instituição de ensino deve contemplar, em sua organização, a Sala de Recursos Multifuncionais, devidamente equipada com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos específicos ao atendimento dos estudantes. Além disso, a matrícula no AEE fica condicionada à matrícula prévia do estudante no ensino regular, seja na própria escola ou em outra instituição.

A oferta do serviço também requer a elaboração do Plano do AEE, no qual devem constar a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, a definição dos recursos e das atividades a serem desenvolvidas, bem como o cronograma de atendimento, sendo imprescindível a presença de professor habilitado para a docência no AEE, além de profissionais de apoio educacional, como tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2009).

Nesse contexto, o papel do professor responsável pela sala de recursos é de suma importância, uma vez que lhe compete elaborar e executar o plano de atendimento em articulação com os demais docentes do ensino regular. Para tanto, esse profissional deve possuir formação para o exercício da docência, bem como formação específica em Educação Especial. Segundo o art. 13º da Resolução nº4/09 (Brasil, 2009), entre suas atribuições, destacam-se:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Nesse conjunto de atribuições, destaca-se o uso da tecnologia assistiva, compreendida, conforme Bersch (2017) como um conjunto de recursos, serviços e estratégias que ampliam habilidades funcionais e favorecem a autonomia, o acesso e a participação do estudante público-alvo da Educação Especial. A tecnologia assistiva envolve desde materiais simples — como suportes visuais, organizadores e adaptações de materiais — até recursos digitais mais elaborados, como softwares educativos, aplicativos bilíngues e plataformas de comunicação que potencializam a aprendizagem. A autora ressalta que esses recursos só se tornam efetivos quando selecionados com base nas necessidades específicas do aluno e articulados ao planejamento pedagógico. Desse modo, compreender o papel da tecnologia assistiva torna-se um ponto de partida essencial para qualificar o trabalho pedagógico e subsidiar ações colaborativas entre AEE e sala comum, visando a eliminação de barreiras comunicacionais e pedagógicas que limitam a participação do estudante surdo.

Nesse mesmo sentido, Mantoan e Lanuti (2022) enfatizam que o professor do AEE desenvolve um trabalho de caráter investigativo e articulador, orientado para promover a participação plena do estudante em todos os espaços escolares. Sempre que necessário, esse profissional pode observar diretamente a sala de aula comum frequentada pelo aluno, bem como outros ambientes de convivência, como pátios, refeitórios e banheiros. O objetivo dessas visitas é analisar se os recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade estão de fato funcionando, avaliando a funcionalidade, efetividade, limitações e possibilidades de uso no cotidiano escolar e familiar. Esse acompanhamento contínuo permite ajustes mais precisos, garantindo que os recursos adotados sejam apropriados e, principalmente, favoreçam o desenvolvimento linguístico, social e acadêmico do estudante.

Diante disso, torna-se fundamental que todos os profissionais envolvidos no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial compreendam os conceitos,

finalidades e concepções pedagógicas que orientam o Atendimento Educacional Especializado. Somente quando a equipe escolar reconhece a relevância do AEE e atua de forma integrada é possível assegurar maior equidade, participação e pertencimento no percurso escolar, especialmente no caso de estudantes surdos, cuja aprendizagem demanda intencionalidade, recursos adequados e colaboração efetiva entre os diferentes atores da escola.

4.2 A função do AEE no ensino da escrita para estudantes surdos

Os desafios relacionados à aprendizagem da língua portuguesa escrita por estudantes surdos estão amplamente presentes no cotidiano escolar e constituem uma das questões pedagógicas mais complexas enfrentadas pelos profissionais da Educação. Conforme destacam Lima e Senna (2023), a produção escrita desses alunos tem sido objeto de diversas investigações nacionais e internacionais, impulsionadas pelas recorrentes histórias de fracasso escolar e pelas dificuldades enfrentadas por educadores, muitas vezes decorrentes da ausência de uma formação específica voltada para o ensino da escrita como segunda língua.

É inegável que os estudantes surdos enfrentam obstáculos significativos no acesso à escrita alfabética, sobretudo quando esta é concebida a partir de uma lógica monolíngue, oralista e homogênea, que desconsidera as especificidades linguísticas e culturais da surdez. Essa problemática não se limita às dificuldades linguísticas relativas à aquisição do português como segunda língua, mas envolve também os efeitos das formas singulares pelas quais esses sujeitos percebem, compreendem e representam o mundo.

Como destaca Lima (2020), independentemente do domínio da Libras, a escrita produzida por surdos profundos afasta-se significativamente do padrão estabelecido pela norma linguística da língua portuguesa e, por essa razão, tende a não alcançar pleno êxito na escrita alfabética, em virtude, sobretudo, de sua forma de organizar o pensamento e, conseqüentemente, de representar o mundo. Para a escola, essa compreensão mostra-se desafiadora, uma vez que a concepção de inteligência humana permanece fortemente vinculada a um modelo específico de desempenho intelectual, oriundo de uma cultura que estabelece determinados padrões de comportamento como corretos, considerando os demais inadequados ou inaceitáveis.

Nesse sentido, Anchieta e Lima (2019) alertam que, antes mesmo de iniciar o ensino da escrita, é fundamental compreender quais são as expectativas dos alunos em relação a essa prática e qual significado atribuem à sua utilidade. Esse entendimento inicial permite que as atividades pedagógicas sejam planejadas de forma mais intencional e significativa. Com

frequência, a escola se torna o único espaço em que se escreve sem uma finalidade real, reduzindo a escrita a um exercício mecânico e desprovido de sentido. Essa crítica se evidencia, por exemplo, no relato de Góes e Tartuci (2012, p. 295):

O aluno surdo, que parece ter dúvidas com o exercício, procura a professora em sua mesa. Mostra a ela a pergunta que não consegue responder. Ela pega o livro, folheia-o e marca alguns parágrafos. Não busca explicar, apenas devolve o livro. E o aluno volta à sua carteira para copiar os trechos apontados.

Essa prática evidencia um ensino da escrita pouco significativo, que ignora as necessidades comunicativas e cognitivas do estudante surdo. Como ressaltam Anchieta e Lima (2019), entre os brasileiros historicamente excluídos dos processos de escolarização, encontra-se uma parcela significativa da comunidade surda — sujeitos privados, em muitos casos, do acesso pleno tanto à linguagem oral quanto à língua de sinais, o que contribui para sua marginalização social e a reprodução de estigmas que os associam, de forma equivocada, à incapacidade de aprender.

Lima e Senna (2023, p. 9) reforçam que “[...] é possível ensinar tudo aos estudantes, desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às suas necessidades”. Contudo, como observa Quadros (2006), o ensino da língua portuguesa para surdos, independente do grau de perda auditiva, tem sido historicamente baseado em metodologias desenvolvidas para crianças ouvintes, resultando, frequentemente, em processos de aprendizagem fracassados.

De fato, a criança surda está inserida em contextos escolares em que a língua portuguesa escrita é o principal instrumento de significação e transmissão do conhecimento. A aquisição dessa língua, entretanto, está condicionada à forma como ela é apresentada no ambiente escolar e à função que assume nas práticas pedagógicas cotidianas — especialmente no que se refere ao acesso à informação e à possibilidade de interação social. Em casos nos quais o estudante surdo já domina o português, observa-se que a escrita integra seu cotidiano, principalmente por meio de tecnologias digitais, como celulares, aplicativos de mensagens, chats e e-mails. Mesmo assim, persiste a tendência de basear o ensino da escrita em métodos tradicionalmente utilizados para crianças ouvintes, isto é, práticas pedagógicas voltados para a aquisição oral da língua, desconsiderando as particularidades linguísticas e cognitivas dos sujeitos surdos (Anchieta; Lima, 2019).

Nesse contexto, o AEE desempenha um papel essencial, ao possibilitar condições específicas para que o estudante surdo se aproprie da escrita em português como segunda

língua, respeitando suas formas visuais e espaciais de aprendizagem. A atuação do AEE deve ser intencional e mediadora, promovendo situações de aprendizagem que articulem a Libras — como língua de instrução — com os elementos estruturais da língua portuguesa. Conforme aponta Quadros (1997, p. 29), “[...] o ensino da escrita para surdos deve ser fundamentado em estratégias próprias de segunda língua e desenvolvido com base nas habilidades cognitivas e interativas que os estudantes surdos constroem em suas experiências com a Libras.”

Nesse processo, o uso de recursos visuais assume uma importância central. Considerando o caráter viso-espacial das línguas de sinais e a relevância da linguagem visual na construção de sentidos, as imagens funcionam como instrumentos valiosos na mediação pedagógica. Segundo Valadão *et al.* (2016), além de facilitar a apropriação de significados, as imagens contribuem para o desenvolvimento do pensamento conceitual, relacional e do raciocínio abstrato, favorecendo também a construção de representações mentais. Em razão de sua natureza polissêmica, as imagens permitem que o estudante surdo compreenda múltiplas camadas de sentido, inclusive aquelas contraditórias ou ambíguas — compreensão essa que pode ser uma ponte para o aprendizado da segunda língua.

No entanto, para que esse trabalho com imagens seja efetivo, é imprescindível que o professor esteja preparado para utilizá-las não apenas como recurso didático, mas como linguagem em si. Segundo os autores, o domínio técnico deve vir acompanhado de uma abordagem crítica e reflexiva sobre os usos das imagens nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente considerando que a visão é o principal canal de acesso ao mundo para o estudante surdo.

Outro aspecto relevante é que o AEE pode proporcionar ao estudante surdo um espaço com tempo ampliado e menos pressionado, favorecendo a reflexão sobre a estrutura da língua portuguesa escrita. Trata-se de uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento da autonomia linguística, especialmente porque muitos estudantes surdos não têm contato com o português escrito em casa, dependendo da escola como único ambiente para a aprendizagem.

Entretanto, é fundamental que o AEE não seja concebido como o único espaço destinado ao ensino da escrita, evitando uma concepção compensatória da Educação Especial. Pelo contrário, é necessário que haja articulação entre o AEE e a sala de aula comum, a fim de ampliar as oportunidades de uso real da escrita e de promover a participação efetiva dos estudantes nas práticas escolares. Como orienta o Conselho Nacional de Educação, o professor do AEE “deve estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009).

Por fim, vale destacar que o ensino da escrita para surdos, no contexto do AEE, deve levar em consideração não apenas os aspectos técnicos da língua portuguesa, mas também as experiências, interesses e repertórios culturais do estudante. Quanto mais contextualizadas e significativas forem as propostas de escrita, maiores são as possibilidades de engajamento e apropriação desse conhecimento. O AEE, nesse sentido, deve se configurar como um espaço de acolhimento da diferença, onde a Libras é valorizada como ponto de partida para a apropriação da escrita e reconhecida como um direito linguístico, uma ferramenta de expressão e um instrumento de acesso à cidadania. Nele, o estudante surdo deve encontrar a liberdade para experimentar, errar, reformular e, sobretudo, construir sentidos com autonomia.

4.3 Desafios enfrentados pelos professores do AEE

Conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), é função do professor do AEE identificar as necessidades específicas de seus estudantes e elaborar estratégias pedagógicas eficazes para superar as barreiras que dificultam a aprendizagem e a plena participação no ambiente escolar.

Considerando que esta pesquisa se dedica à investigação das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos — grupo para o qual a comunicação representa um dos principais desafios —, destaca-se que, nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui o principal recurso para o desenvolvimento da linguagem e para a mediação do processo educativo.

Nesse sentido, Moura (2021) chama atenção para o fato de que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, frequentemente, desconhecem a existência da Libras ou não têm acesso natural a essa língua no ambiente familiar. Quando o contato precoce com a Libras não ocorre nesse contexto, a escola passa a desempenhar um papel ainda mais relevante na aquisição da linguagem. No entanto, muitas instituições educacionais deixam de oferecer uma proposta verdadeiramente bilíngue e culturalmente sensível, adotando uma perspectiva medicalizante da surdez que prioriza a integração da criança surda a um modelo pedagógico voltado para estudantes ouvintes.

Esse contexto impõe desafios significativos aos educadores, uma vez que o desenvolvimento pleno da linguagem requer a exposição precoce e contínua da criança surda à Libras, em contextos variados de interação. Para que essa aquisição ocorra de forma significativa, a língua deve estar presente de maneira ampla no cotidiano escolar, sendo

utilizada não apenas pelos professores em situações pontuais, mas também por colegas, demais profissionais e interlocutores diversos, em estilos e formas variadas de expressão. Essa diversidade linguística é fundamental para promover o desenvolvimento da competência comunicativa da criança surda e fortalecer sua constituição como sujeito linguístico e culturalmente singular.

Contudo, na prática escolar, observa-se que a Libras ainda não circula de forma efetiva e abrangente nos diversos espaços da escola. Em muitos casos, diante da ausência de apoio das famílias e de uma política linguística consolidada, os professores acabam assumindo isoladamente a responsabilidade pela Educação do estudante surdo, o que torna o processo ainda mais desafiador. Entre os principais obstáculos, destaca-se a exigência do domínio da Libras, competência que ainda não é devidamente contemplada na formação inicial e continuada de muitos docentes.

Ainda que exista respaldo legal para a presença do Intérprete de Libras (ILS) em sala de aula, muitos professores desconhecem ou subestimam a importância desse profissional no ambiente escolar. Lacerda, Santos e Caetano (2018) destacam que o aprofundamento na Libras representa um recurso valioso para o professor, possibilitando uma mediação mais efetiva dos conteúdos. Contudo, esse domínio isolado não é suficiente se não vier acompanhado de práticas pedagógicas acessíveis, metodologias visuais e estratégias colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, as autoras também revelam que muitos professores demonstram resistência em compartilhar a responsabilidade pelo processo educacional com o ILS, sentindo-se avaliados ou expostos diante de sua presença. Nesses casos, as autoras defendem a necessidade de “uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o ILS em suas práticas” (Lacerda; Santos; Caetano, 2018, p. 195). Explicam que para a atuação do ILS ser eficiente, é imprescindível que ele participe do planejamento pedagógico, tendo acesso prévio aos conteúdos que serão ministrados. Isso permite a construção de uma mediação linguística mais coerente com os objetivos educacionais da aula e favorece a compreensão dos conteúdos por parte do estudante surdo.

Além disso, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é necessário que o professor desenvolva aulas com forte apelo visual, explorando toda a potencialidade expressiva da Libras. A cooperação entre professor e intérprete, quando baseada no diálogo, planejamento e respeito mútuo, representa um fator decisivo para a qualidade do processo educacional.

Outro desafio relevante é apontado por Mantoan e Lanuti (2022) ao evidenciar a recorrente falta de conhecimento, por parte dos professores, sobre as diretrizes mais recentes

da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Em suas atuações como formadores, os autores relatam que mesmo em cursos e palestras, muitos professores demonstram desconhecer os fundamentos legais, pedagógicos e políticos que sustentam o AEE. Como resultado, tendem a executar práticas prescritas pelo sistema educacional de forma acrítica, repetindo modelos da antiga Educação Especial, que historicamente substituíam o ensino comum ao invés de garantir o acesso e permanência dos estudantes nas classes regulares.

Esse cenário é agravado pelo crescimento progressivo das matrículas de estudantes da Educação Especial, o que exige qualificação docente constante. Segundo dados consultados na plataforma DIVERSA⁴ (Instituto Rodrigo Mendes, s.d.), observa-se um aumento contínuo no número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede de ensino. Essa tendência, embora positiva em termos de acesso, impõe desafios significativos à estrutura escolar, sobretudo no que se refere à qualidade do atendimento, à formação das equipes pedagógicas e à ampliação dos recursos de apoio. A seguir, apresenta-se um comparativo das matrículas entre os anos de 2022, 2023 e 2024 no município de Rondonópolis/MT.

Tabela 1 - Comparativo de Matrículas em Rondonópolis/MT (2022, 2023 e 2024)

Tipo de estudante	2022	2023	2024
Estudantes da Educação Básica	60.018	61.822	60.649
Estudantes da Educação Especial	1.570	1.928	2.369
Estudantes Matriculados no AEE	691	957	1230

Fonte: Painel [...] (2025).

Como demonstrado na Tabela 1, no decorrer de dois anos houve um crescimento nas matrículas da Educação Especial, passando de 1.570 para 2.369 estudantes. Em termos percentuais, isso representa um aumento de 2,6% para 3,9% da proporção de estudantes da Educação Especial em relação ao total de matriculados. Esse dado revela um esforço de ampliação do acesso, mas também acende o alerta para a necessidade de expansão proporcional dos serviços e recursos que garantam o atendimento adequado a esses estudantes.

Apesar do aumento nas matrículas da Educação Especial, o número de estudantes atendidos pelo AEE ainda é inferior ao total de matriculados nessa modalidade. Como mostra

⁴ É uma plataforma digital que tem como objetivo construir e compartilhar conhecimento sobre boas práticas de educação inclusiva, sendo uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM) em parceria com diferentes organizações que se dedicam à melhoria da educação do país.

o Quadro 4, em 2024 apenas 1.230 dos 2.369 estudantes da Educação Especial estavam matriculados no AEE, o que corresponde a aproximadamente 51,9% do total. Esse dado evidencia uma lacuna preocupante: mais da metade dos estudantes não têm acesso a um serviço que deveria ser garantido como parte integrante de sua inclusão escolar.

Os desafios se tornam ainda mais evidentes quando analisamos os indicadores de fluxo escolar:

Tabela 2 - Fluxo escolar no ano de 2023 em Mato Grosso/MT

Modalidade	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
	Ed. Especial	Ed. Básica	Ed. Especial	Ed. Básica	Ed. Especial	Ed. Básica
Permanência						
Aprovação	96,8%	99,5%	97,4%	98,7%	95,1%	96%
Reprovação	2,1%	0,4%	1,5%	0,8%	2,2%	1,5%
Distorção idade-série	15,1%	3,9%	27%	9,5%	34,6%	16,4%
Abandono Escolar	1,1%	0,1%	1,1%	0,4%	2,7%	2,4%

Fonte: Painel [...] (2025).

A Tabela 2 evidencia um quadro preocupante no que se refere às trajetórias escolares dos estudantes da Educação Especial, que, em todos os níveis de ensino, apresentam índices mais elevados de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar quando comparados aos estudantes da Educação Básica. Embora os índices de aprovação sejam relativamente altos, eles mascaram profundas desigualdades, sugerindo que o acesso garantido formalmente não se traduz, na prática, em condições efetivas de permanência e aprendizagem.

Os dados indicam que a reprovação permanece como mecanismo recorrente de gestão da diferença, revelando fragilidades nas práticas pedagógicas e nos suportes oferecidos às trajetórias educacionais desses estudantes. A reprovação tende a desencadear efeitos negativos que extrapolam o campo pedagógico, produzindo impactos emocionais, sociais e subjetivos. Como afirmam Russo e Pereira (2024), o estudante reprovado permanece na escola, porém enfrenta rupturas significativas, como a separação de seu grupo de referência, o que pode prejudicar sua autoestima, seu engajamento e seu desempenho escolar, culminando em maior probabilidade de abandono.

A elevada taxa de distorção idade-série entre os estudantes da Educação Especial, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, reforça a existência de

barreiras institucionais que dificultam a progressão escolar, refletindo práticas pedagógicas pouco responsivas às especificidades desses estudantes e, muitas vezes, centradas em modelos homogêneos de aprendizagem.

Em síntese, os dados apresentados reiteram que a inclusão escolar, embora assegurada em termos legais, ainda se materializa de forma limitada. Persistem desafios estruturais e pedagógicos que demandam políticas educacionais mais efetivas, formação docente específica, estratégias pedagógicas diversificadas e investimentos contínuos em práticas de ensino acessíveis. A presença dos estudantes na escola não pode ser confundida com inclusão plena — é necessário assegurar condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, garantindo que a permanência seja marcada por trajetórias de sucesso, e não por processos de exclusão silenciosa.

Diante desse cenário formativo, no qual a oferta de formação docente específica para o AEE ainda se revela limitada e, muitas vezes, desconectada das necessidades linguísticas e metodológicas para o atendimento a estudantes surdos, torna-se necessário também observar como essa realidade se materializa no quadro de profissionais do município de Rondonópolis/MT, sendo possível compreender de forma mais ampla como a estrutura de pessoal influencia diretamente a efetivação do AEE e a garantia de práticas educacionais realmente acessíveis.

Tabela 3 - Quantitativo de profissionais em Rondonópolis/MT

PROFISSIONAIS	2022	2023	2024
Professores	2664	2783	2771
Professores regentes	2601	2706	2686
Professores do AEE	76	98	114
Profissionais de Apoio	48	182	199
Intérpretes de Libras	8	18	24
Guias – Intérprete	0	0	0

Fonte: Painel [...] (2025).

Ao analisar a Tabela 3, nota-se que, embora o número total de professores tenha se mantido relativamente estável entre 2022 e 2024, a ampliação do quadro de docentes do AEE ocorreu de forma lenta se comparada à demanda por inclusão escolar. Em 2024, dos 2.686 professores regentes, apenas 114 atuavam no AEE, evidenciando uma proporção reduzida de

profissionais especializados frente ao número total de docentes. Tal cenário sugere que o município enfrenta desafios para garantir atendimento educacional especializado contínuo e de qualidade, especialmente quando se considera o crescimento de estudantes público-alvo da Educação Especial e a importância de serviços adequados para a efetivação das políticas inclusivas. Nesse sentido, torna-se essencial observar não apenas a quantidade, mas também a qualidade da formação desses docentes, aspecto evidenciado na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Professores com/sem formação sobre Educação Especial em Rondonópolis/MT

	2022		2023		2024	
	Com formação	Sem formação	Com formação	Sem formação	Com formação	Sem formação
Professores regentes	4,2%	95,8%	4,2%	95,8%	4%	96%
Professores do AEE	27,6%	72,4%	26,5%	73,5%	26,3%	73,7%

Fonte: Painel [...] (2025).

A Tabela 4 reforça um quadro preocupante no contexto da Educação Especial em Rondonópolis/MT: a formação docente específica permanece significativamente abaixo do necessário para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Em 2023, apenas 26,5% dos professores do AEE possuíam formação na área, enquanto entre os professores regentes esse percentual era de apenas 4,2%. Embora a legislação, como a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), determine a necessidade de formação específica para atuação no AEE, os dados evidenciam que a grande maioria desses profissionais ainda atua sem a qualificação exigida.

Essa lacuna formativa compromete diretamente a qualidade do atendimento, uma vez que o desconhecimento teórico-metodológico acerca das especificidades da Educação Especial — e, particularmente, da Educação de estudantes surdos — limita o planejamento pedagógico, a adaptação curricular e a adoção de práticas bilíngues adequadas. Além disso, observa-se uma estagnação nos índices ao longo dos três anos analisados, o que indica ausência de políticas estruturadas e contínuas de formação docente. Esse cenário não apenas dificulta a consolidação de uma escola inclusiva, mas também reproduz desigualdades educacionais, mantendo estudantes com deficiência à margem de processos educativos significativos.

Nesse sentido, Lima *et al.* (2021) destacam que, embora a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas esteja assegurada legalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a simples presença física desses estudantes nas instituições escolares e o acesso aos serviços especializados não são, por si só, suficientes para garantir uma

aprendizagem efetiva. Os autores defendem a necessidade de uma reorganização profunda do sistema educacional, capaz de romper com paradigmas e concepções cristalizadas, de modo a assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Atrelado a isso, a baixa cobertura do AEE, aliada à escassez de profissionais especializados e à formação deficiente dos docentes, compromete a efetividade das políticas inclusivas e tende a reforçar práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Nesse sentido, Sponchiado e Wolff Paim (2023) destacam, com base em sua pesquisa, a necessidade urgente de investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, diante dos desafios impostos pela inclusão de estudantes com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Os autores ressaltam que, sem processos formativos consistentes, é improvável que a prática pedagógica atenda às especificidades desse público, o que compromete a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Ademais, os dados referentes ao fluxo escolar, como os altos índices de reprovação, distorção idade-série e abandono, evidenciam que a permanência dos estudantes da Educação Especial nas escolas não está sendo acompanhada de condições adequadas para sua aprendizagem. Esses resultados dialogam com as reflexões de Mantoan (2004), que critica a tentativa sistemática de adaptar o estudante à estrutura escolar existente, em vez de transformar a escola para acolher a diversidade. Segundo a autora, essa postura contribui para a desresponsabilização institucional e sobrecarrega o professor do AEE, que, sem apoio sistêmico, acaba isolado diante de demandas complexas e crescentes.

Mantoan (2003) alerta que mudanças efetivas na escola demandam ações articuladas: reorganização pedagógica, valorização docente, revisão de currículos e práticas avaliativas inclusivas, bem como uma cultura escolar aberta à cooperação, ao diálogo e à alteridade. Esse conjunto de transformações, conforme sugere a autora, é essencial para que a inclusão não seja apenas simbólica, mas se efetive em condições reais de aprendizagem e participação.

Ademais, Russo e Pereira (2024), em estudo realizado com professoras da rede pública, identificaram outros desafios recorrentes: atribuição exclusiva da responsabilidade pelo aprendizado ao professor do AEE, descrença no potencial dos estudantes com deficiência, desvalorização da experiência docente frente à autoridade médica, e dificuldades de acesso aos recursos de tecnologia assistiva em razão da burocracia.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a estrutura e a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado nas redes públicas de ensino. A responsabilização exclusiva do professor do AEE pelo atendimento a estudantes com deficiência, sem o respaldo

de políticas integradas, formação continuada consistente e apoio intersetorial, revela uma fragilidade sistêmica que compromete os princípios da Educação Inclusiva. Por isso, é essencial que o AEE deixe de ser compreendido como um serviço isolado e passe a integrar uma política educacional mais ampla, que reconheça a complexidade da inclusão e promova a corresponsabilidade de todos os atores escolares nesse processo (Russo e Pereira, 2024).

Diante do exposto, é fundamental compreender que os desafios enfrentados pelos professores do AEE não podem ser atribuídos unicamente a falhas individuais, mas devem ser reconhecidos como sintomas de uma estrutura educacional que ainda carece de políticas efetivas, investimentos consistentes e práticas colaborativas. A consolidação de uma Educação Bilíngue, inclusiva e equitativa para os estudantes surdos exige o comprometimento coletivo de todos os atores envolvidos no processo educativo — gestores, professores, intérpretes, famílias, formuladores de políticas públicas e sociedade em geral. Somente por meio de ações articuladas e corresponsabilidade será possível garantir o direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes surdos no ambiente escolar.

4.4 Práticas pedagógicas no ensino da escrita para estudantes surdos

O ensino da língua portuguesa escrita a estudantes surdos no AEE constitui um processo específico, atravessado por dimensões linguísticas, culturais e políticas que não podem ser reduzidas a parâmetros concebidos para sujeitos ouvintes. O desenvolvimento da escrita por sujeitos surdos é indissociável da consolidação da Libras como primeira língua, pois é por meio dela que se estruturam os processos cognitivos, comunicativos e identitários que possibilitam a apropriação do português como segunda língua. Como argumenta Lima (2023), a língua escrita tem historicamente operado como instrumento de exclusão social dos surdos, ao ser imposta como critério de normalização e pertencimento em uma escola organizada segundo parâmetros ouvintistas. Assim, o fortalecimento da Libras não é apenas um requisito pedagógico, mas uma condição de justiça linguística.

Sob essa perspectiva, a escrita em língua portuguesa não pode ser compreendida como mera transposição estrutural da Libras, nem como domínio isolado de regras gramaticais. Trata-se, antes, de uma prática discursiva situada, atravessada por relações de poder, identidades e modos de significar o mundo (Gnerre, 2009). Para estudantes surdos, esse processo ocorre em espaços de negociação entre línguas, culturas e experiências visuais, o que exige práticas pedagógicas que reconheçam a centralidade da Libras, da visualidade e da autoria do sujeito (Góes; Tartuci, 2012; Lebedeff, 2017).

É nesse horizonte que se inscrevem as contribuições de diferentes autores que, em distintos momentos, vêm problematizando e ampliando as possibilidades de ensino da escrita para estudantes surdos. Parte-se, nesta subseção, de propostas clássicas e amplamente consolidadas, como as de Quadros (2006), até alcançar abordagens mais recentes e inovadoras, como as de Gesueli (2015) e Pinto e Coelho (2017), que incorporam recursos visuais, tecnológicos e notacionais ao processo de aprendizagem.

A proposta de Quadros (2006) permanece como uma das mais reconhecidas no campo da Educação de surdos. A autora defende uma metodologia que valoriza o aspecto visual e experiencial da escrita, articulando Libras e língua portuguesa em um processo de mediação bilíngue. A produção textual ocorre a partir de roteiros e textos iniciados, que favorecem a expressão do estudante por meio de estímulos visuais e interações mediadas em Libras.

Nesse modelo, o professor seleciona uma gravura e elabora um roteiro de perguntas que orienta a exploração da imagem, incentivando respostas de caráter subjetivo e interpretativo. As questões podem ser apresentadas de forma escrita ou em língua de sinais, de acordo com os objetivos definidos para a atividade. A partir das respostas obtidas, o grupo constrói coletivamente uma narrativa, que é registrada em língua portuguesa escrita. Em outras situações, trabalha-se com textos parcialmente iniciados, em que o estudante é convidado a desenvolver ou concluir a história, após a exploração prévia da gravura e da situação comunicativa em Libras.

As imagens apresentadas por Quadros (2006) — como cenas de interações cotidianas ou situações narrativas com animais e pessoas — funcionam como gatilhos visuais, despertando a imaginação e promovendo o diálogo em Libras antes da escrita. A leitura do texto final em sinais permite ao professor avaliar a coerência entre as duas línguas e propor intervenções pedagógicas adequadas. Essa prática, que integra linguagem, cognição e ludicidade, mostra-se eficaz porque respeita o percurso bilíngue do estudante surdo, valorizando a Libras como língua de pensamento e planejamento discursivo.

Quadros (2006) também apresenta experiências de escrita integradas a jogos e atividades interdisciplinares, que se mostram particularmente eficazes no contexto do AEE. Um exemplo é o trabalho com o jogo de baralho, que, após a vivência lúdica, os estudantes são convidados a relatar a experiência vivida, inicialmente em Libras e, posteriormente, por meio do registro escrito em língua portuguesa. Essa transposição entre as duas línguas favorece a reflexão sobre o uso da linguagem e amplia a compreensão dos vínculos entre experiência, narrativa e escrita.

A autora exemplifica com o seguinte relato: “Hoje nós jogamos canastra. Aprendemos

a fazer trincas e sequências. Ana ganhou duas partidas.” A partir da mesma atividade, podem-se propor situações-problema matemáticas, como no exemplo: “Márcia fez 650 pontos na canastra e Luís fez 280. Qual a diferença de pontos entre os dois?” (Quadros, 2006, p. 97). Essas práticas evidenciam uma abordagem bilíngue e interdisciplinar, na qual a Libras media a compreensão da experiência e o português escrito é trabalhado de forma contextualizada e significativa. A proposta não apenas estimula o desenvolvimento linguístico e cognitivo, mas também contribui para reduzir barreiras atitudinais e promover a participação ativa dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades com a escrita, reprovação ou distorção idade-série. Dessa forma, o jogo e a ludicidade tornam-se instrumentos pedagógicos potentes na consolidação de uma prática educativa inclusiva, prazerosa e produtiva.

Além disso a autora destaca a importância de disponibilizar em sala de aula, recursos pedagógicos visuais e linguísticos que favoreçam o aprendizado bilíngue de estudantes surdos. Esses materiais funcionam como instrumentos mediadores entre a Libras e a língua portuguesa escrita, promovendo a ampliação do vocabulário, a autonomia e a compreensão do funcionamento das duas línguas.

Entre os recursos elencados pela autora, destacam-se: o fichário, composto por fichas com imagens e palavras correspondentes, que possibilita o reconhecimento e a associação entre o sinal, a figura e o termo em português; o dicionário Libras/Português, essencial nas escolas bilíngues, elaborado com a participação de pessoas surdas fluentes, garantindo precisão linguística e representatividade cultural; o dicionário de configuração de mãos/Português, que organiza as palavras pela configuração de mão, facilitando o acesso visual autônomo e o desenvolvimento da consciência linguística em Libras; a caixa de gravuras, composta por imagens detalhadas e significativas que estimulam a criatividade e a produção textual; a caixa de verbos, que auxilia na compreensão e uso adequado dos verbos, frequentemente omitidos na escrita por influência da estrutura da Libras; a caixa do alfabeto em Libras e português, que promove o reconhecimento simultâneo das duas modalidades linguísticas; e a caixa de histórias em sequência, formada por cartões ilustrados organizados cronologicamente, favorecendo o desenvolvimento da coerência textual, da noção de tempo e da estrutura narrativa (Quadros, 2006).

Para a autora, esses recursos fortalecem a autonomia e a autoria do estudante surdo, permitindo que o aprendizado da escrita ocorra de forma integrada e significativa. Ainda assim, Quadros (2006, p. 99) ressalta que “cada situação de aula exigirá um material diferente e cada profissional precisará explorar sua própria iniciativa, criatividade e habilidades para ‘inventar’ o recurso adequado à sua realidade naquele determinado momento”. Com frequência, tais

materiais não estão prontos ou disponíveis para compra, o que exige que o professor os confeccione conforme as necessidades específicas de seus alunos. Essa escassez de materiais específicos reforça a importância da troca de experiências e da socialização de práticas pedagógicas, seja em encontros formativos, seja em redes virtuais ou publicações educacionais.

Em diálogo com essa perspectiva, Gesueli (2015) aprofunda a discussão sobre o papel da visualidade no processo de aquisição da escrita. Para a autora, uma abordagem centrada na oralidade limita a participação do estudante surdo, ao desconsiderar suas práticas discursivas e culturais. Por isso, propõe que o ensino da escrita seja mediado por experiências visuais e tecnológicas que ampliem o engajamento e o protagonismo do aluno — entendimento que converge com Lebedeff (2017), ao afirmar que o surdo, enquanto “povo do olho”, organiza sua experiência e sua linguagem a partir de regimes visuais de significação, o que exige que a escola reconheça esses modos de ver, narrar e escrever o mundo.

Em sua pesquisa, Gesueli (2015) utilizou o *software* HagáQuê⁵, ferramenta de criação de histórias em quadrinhos, com o objetivo de promover a escrita como prática discursiva. A atividade foi desenvolvida com dois estudantes surdos, identificados como alunos A e B. Eles elaboraram uma história cujo enredo apresenta um menino que, cansado e sozinho, pede ajuda a um motorista que passava pela estrada. O diálogo entre os personagens é simples, mas revela a construção de sentidos visuais e linguísticos que articulam imagem e texto:

‘O menino estava cansado. O menino estava chamando carro que vem rua’.
 ‘Pode levar minha casa, por favor me levar auto longe. Eu quero dormir’.
 ‘Meu nome Pedro, eu levar você sua casa, o que aconteceu dor com perna?’
 (Gesueli, 2015, p. 180).

Essa produção apresenta um gênero textual visualmente rico e, conforme Gesueli (2015), os estudantes demonstraram elevado interesse e participação. A escolha das imagens (cenários e personagens) constituiu-se como ponto de partida para a escrita, atuando como elemento motivador e facilitador da produção textual. Essa estratégia rompeu com a resistência frequentemente observada em atividades tradicionais de escrita, valorizando a visualidade como caminho legítimo para a expressão linguística e narrativa dos surdos.

Um episódio marcante ocorreu quando um dos alunos finalizou sua história com a imagem de uma praia, surpreendendo a pesquisadora. Ao ser questionado sobre o significado

⁵ Trata-se de um software livre que foi desenvolvido no Instituto de Computação da Unicamp e que pode ser obtido no endereço eletrônico: <http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/>. Esse aplicativo tem por objetivo propiciar atividades de produção de textos para alunos surdos do ensino fundamental.

da figura, o estudante explicou que o personagem morava na praia, revelando, assim, uma lógica narrativa coerente dentro de sua própria experiência visual. Essa explicação evidencia um descompasso entre a expectativa da investigadora e a proposta do aluno, mostrando que o modo de organização discursiva do estudante surdo nem sempre corresponde às lógicas narrativas esperadas pelo professor. Tal fato, segundo a autora, ilustra como as interações pedagógicas podem se tornar espaços de conflito interpretativo, especialmente quando envolvem grupos cultural e linguisticamente diferenciados.

A partir dessa experiência, Gesueli (2015) enfatiza a importância de o professor adotar uma postura pedagógica crítica e reflexiva, distanciando-se dos vícios do ensino tradicional de português, muitas vezes centrado em normas e padronizações. Para ela, a escrita deve ser compreendida como prática de enunciação, marcada pela heterogeneidade linguístico-histórica dos sujeitos. No caso dos surdos, a imagem não é apenas um suporte, mas uma garantia de significado — um elo entre o pensamento visual e a expressão escrita.

Essa centralidade da visualidade também é enfatizada por Pinto e Senna (2025), ao demonstrarem que a experiência visual e espacial estrutura o desenvolvimento linguístico do sujeito surdo. Em consonância com essas discussões, Pinto e Coelho (2017) apresentam uma proposta inovadora baseada no uso do SignWriting⁶ como ferramenta pedagógica ancorada na experiência visual e espacial do sujeito surdo.

Segundo os autores, esse sistema de escrita, criado para representar graficamente as línguas de sinais, constitui-se como uma verdadeira janela de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e da autoria, ao permitir que o surdo registre por escrito sua própria língua — sem depender da intermediação de uma língua vocal.

O SignWriting representa graficamente as principais unidades gestuais da língua de sinais, suas propriedades e relações, por meio de um conjunto diversificado de símbolos que traduzem os movimentos, expressões e configurações das mãos. Trata-se de um sistema notacional de natureza visual, que, embora secundário em relação à língua de sinais (sistema primário), cumpre um papel essencial na preservação e valorização do patrimônio linguístico e cultural da comunidade surda.

Para Pinto e Coelho (2017), o uso pedagógico do SignWriting pode promover o

⁶ O SignWriting é um sistema de escrita de domínio público, desenvolvido por Valerie Sutton, em 1974, nos Estados Unidos, com o propósito de registrar graficamente as línguas de sinais. O sistema permite que pessoas surdas escrevam suas próprias ideias diretamente em sua língua de sinais, sem recorrer à mediação de uma língua oral, podendo ser adaptado a qualquer língua gestual utilizada no mundo. Seus símbolos e materiais de base são acessíveis no portal oficial www.signwriting.org, mantido pelo Center for Sutton Movement Writing, nos Estados Unidos.

desenvolvimento pessoal, social e cultural do aluno surdo, consolidando sua identidade linguística e ampliando o reconhecimento de seus direitos enquanto integrante de uma minoria cultural e linguística. Ao proporcionar o acesso direto à escrita da língua de sinais, esse sistema contribui para o fortalecimento da autonomia do estudante e para a valorização de práticas discursivas genuinamente visuais, que reconhecem o surdo como sujeito produtor de linguagem. Tal perspectiva dialoga com Strobel (2008; 2022), ao defender que o direito à escrita está intrinsecamente ligado aos direitos linguísticos e culturais da pessoa surda.

Assim, reconhecer o SignWriting e outras práticas visuais de linguagem implica afirmar que a produção escrita do surdo não precisa estar subordinada exclusivamente à língua majoritária para ser legítima. Trata-se de um deslocamento político e pedagógico que rompe com a lógica assimilacionista historicamente imposta à comunidade surda.

Em síntese, as experiências apresentadas por Quadros (2006), Gesueli (2015) e Pinto e Coelho (2017) revelam caminhos complementares para o ensino da escrita a estudantes surdos — da mediação bilíngue clássica às inovações visuais e tecnológicas. Todas convergem para a compreensão de que a escrita, para o sujeito surdo, é uma prática de enunciação atravessada pela visualidade, pela cultura e pela identidade. Além desses aspectos, esse processo também é marcado por tensões linguísticas decorrentes das diferenças estruturais entre a Libras, língua de modalidade viso-espacial, e a língua portuguesa escrita, de modalidade oral-auditiva, o que exige mediações pedagógicas sensíveis às especificidades bilíngues que constituem a experiência linguística dos estudantes surdos.

Nesse sentido, ao conhecer o estudante, seus potenciais, interesses e trajetórias linguísticas, o professor pode articular ações pedagógicas que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, favoreçam o desenvolvimento da escrita de forma significativa e contextualizada. O desafio que se coloca, portanto, é transformar essas experiências exitosas em políticas educacionais amplas e estruturadas — tema que será aprofundado na próxima seção, dedicada às relações entre direitos, políticas públicas e Educação de surdos.

5 ENTRE DIREITOS E POLÍTICAS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A efetivação dos direitos das pessoas surdas no contexto educacional não se resume à existência de legislações e políticas públicas inclusivas, ela depende, sobretudo, da forma como essas diretrizes são compreendidas, implementadas e monitoradas nos diferentes níveis do sistema educacional. No percurso das políticas formuladas em âmbito institucional para as ações concretas na sala de aula, revela-se, muitas vezes, o abismo entre o ideal normativo e a realidade vivida pelos estudantes surdos.

Oliveira (2016) ressalta que as políticas voltadas para pessoas surdas visam reconhecer e valorizar a língua de sinais como primeira língua e proporcionar acesso igualitário a serviços públicos, à Educação e a oportunidades de emprego. Esse reconhecimento linguístico e cultural constitui um passo essencial para garantir a cidadania e a participação plena desses sujeitos na sociedade. Nesse sentido, Witches (2020) reforça que garantir a igualdade de oportunidades e o respeito pelos direitos humanos das pessoas surdas através do reconhecimento oficial das línguas de sinais é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e justa.

Diante desse cenário, esta seção tem como objetivo analisar o percurso das políticas educacionais voltadas à Educação de surdos, discutindo seus fundamentos legais, as estratégias de implementação e os desafios enfrentados na efetivação de uma Educação Bilíngue no Brasil e, de modo particular, no estado de Mato Grosso.

A discussão será organizada em três subseções. A primeira apresenta uma contextualização dos direitos assegurados às pessoas surdas, com base nos principais marcos legais que sustentam as políticas inclusivas no país. A segunda examina as políticas educacionais relacionadas ao ensino da língua escrita para surdos, refletindo sobre a importância da abordagem bilíngue e o papel das políticas linguísticas na promoção da equidade. Por fim, a terceira subseção analisa as políticas públicas do AEE em Mato Grosso, destacando suas diretrizes, avanços e desafios no processo de inclusão dos estudantes surdos na rede regular de ensino.

5.1 Direitos assegurados aos estudantes surdos

Discutir os direitos educacionais das pessoas surdas constitui um passo essencial para compreender os desafios e as possibilidades de uma Educação verdadeiramente inclusiva. No contexto brasileiro, garantir o direito à aprendizagem desses estudantes exige o reconhecimento de suas especificidades linguísticas e culturais, sobretudo no que se refere ao uso da Língua

Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda. Tal reconhecimento é imprescindível para que práticas pedagógicas adequadas sejam mediadas por instâncias como o AEE, que deve respeitar e valorizar essas singularidades.

Para Skliar (1988), assegurar o acesso à língua de sinais a todas as pessoas surdas deve ser o princípio orientador de qualquer política linguística, pois é a partir desse direito básico que se pode construir um projeto educacional mais amplo, plural e inclusivo. Nesse sentido, compreender os marcos legais que sustentam os direitos educacionais das pessoas surdas é fundamental para refletir sobre a efetiva implementação de políticas que vão além do acesso formal à escola, abrangendo também a permanência, a participação ativa e o sucesso escolar.

Historicamente, a Educação Especial no Brasil esteve pautada em uma lógica excludente e segregacionista, marcada pela oferta de serviços especializados em substituição ao ensino comum. Essa abordagem refletia concepções baseadas na dicotomia entre normalidade e anormalidade e resultava na criação de escolas e classes especiais, com forte influência de práticas clínico-terapêuticas e de instrumentos psicométricos utilizados para diagnosticar e determinar a intervenção pedagógica. Tais práticas, ao associar deficiência à incapacidade, contribuíram para a exclusão de estudantes com deficiência dos espaços comuns de aprendizagem (Brasil, 2008).

Nas últimas décadas, entretanto, os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda passaram por avanços significativos. Um marco fundamental nesse processo foi a promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo as bases para políticas públicas voltadas à acessibilidade e inclusão. Esse reconhecimento foi ampliado pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamentou a lei, tornando obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores e garantindo seu uso no ambiente educacional. O decreto também consolida a proposta de Educação Bilíngue, na qual a Libras é a primeira língua dos estudantes surdos, e a língua portuguesa escrita é tratada como segunda, orientando as instituições a promoverem práticas pedagógicas bilíngues e recursos adequados para o atendimento educacional especializado.

A esse processo soma-se a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, com o objetivo de promover uma Educação de qualidade para todos, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Entre as diretrizes da PNEEPEI destacam-se: a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o ensino superior; a oferta do AEE; a formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da Educação para práticas inclusivas; o envolvimento da família e da comunidade no processo educativo; e a garantia da acessibilidade nos mais diversos aspectos — arquitetônicos, comunicacionais, informacionais e atitudinais. Essa política representa um avanço ao reconhecer as lutas históricas por uma Educação pautada na valorização da diversidade e no enfrentamento das desigualdades estruturais.

Outro marco importante foi a Lei nº 12.319/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa. Essa legislação contribui para a valorização desses profissionais e fortalece a acessibilidade comunicacional, ao definir critérios de formação e atuação em diferentes contextos, como escolas, universidades, hospitais e tribunais.

Em 2015, a promulgação da Lei nº 13.146 — a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) — reforça o compromisso do Estado com a inclusão. Seu objetivo principal é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com vistas à inclusão social e ao pleno exercício da cidadania (Brasil, 2015). A LBI amplia a concepção de inclusão, superando o enfoque meramente físico ou arquitetônico, ao reconhecer a importância do respeito às diferenças e da eliminação de barreiras de qualquer natureza. A lei define como pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter comprometida sua plena participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No caso específico dos estudantes surdos, a LBI determina que o poder público assegure: a oferta de Educação Bilíngue, com Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, em escolas bilíngues, classes bilíngues ou escolas inclusivas; a formação e disponibilização de professores para o AEE, intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio; e o ensino da Libras, do sistema Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva, visando ao desenvolvimento da autonomia e das habilidades funcionais dos estudantes (Brasil, 2015, art. 28).

Mais recentemente, em 2021, foi aprovada a Lei n.º 14.191 (Brasil, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a fim de incluir as modalidades de Educação Bilíngue de surdos e de Educação Especial como modalidades específicas no sistema educacional brasileiro. A norma regulamenta a modalidade de Educação Bilíngue para surdos, garantindo que esse modelo possa ser implementado tanto em escolas

bilíngues quanto em escolas comuns, desde que assegurados o AEE, o intérprete de Libras e metodologias adaptadas à comunidade surda. A presença de professores bilíngues e práticas pedagógicas sensíveis às particularidades linguísticas desses sujeitos reafirmam a necessidade de uma abordagem intercultural e inclusiva na Educação de surdos.

Embora esses marcos legais representem avanços importantes no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, percebe-se que a perspectiva da Educação Inclusiva é relativamente recente no contexto brasileiro e sua efetivação ainda depende do comprometimento das instituições educacionais, da gestão pública e da formação docente. No caso dos estudantes surdos, garantir uma Educação de qualidade vai além do direito à matrícula: envolve promover condições concretas para o domínio da Libras, o acesso qualificado à língua portuguesa escrita e a construção de práticas pedagógicas que respeitem suas identidades linguísticas e culturais. É somente a partir desse compromisso que se poderá assegurar, de fato, a permanência, a participação e a aprendizagem significativa desses estudantes nos espaços escolares.

5.2 Políticas educacionais e o ensino da escrita para surdos

As políticas públicas podem ser compreendidas como o conjunto de ações e decisões planejadas pelo Estado, com o objetivo de atender às demandas sociais e promover o bem-estar coletivo. Segundo Souza (2021), tais políticas são construídas a partir de processos dinâmicos que envolvem diferentes atores — governo, sociedade civil e instituições —, resultando na formulação, implementação e avaliação de programas voltados à resolução de problemas públicos. Essa concepção evidencia que as políticas públicas não são exclusivamente estatais, mas fruto de disputas e negociações entre diferentes interesses sociais.

No campo educacional, especificamente na Educação Especial, as políticas públicas assumem um papel estruturante, pois funcionam como suporte legal e orientador para que os profissionais da Educação desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas. No contexto do AEE, voltado a estudantes com necessidades específicas, como os surdos, essas políticas se concretizam por meio de elementos como a formação continuada de professores, a presença de intérpretes e instrutores de Libras, a flexibilização curricular e a implementação de práticas colaborativas entre professores, especialmente aquelas voltadas ao ensino da escrita em português como segunda língua, que demandam abordagens bilíngues, recursos visuais e tempos diferenciados de aprendizagem para estudantes surdos.

A Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002) estabelece a libras como um sistema linguístico de

natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, utilizado para a transmissão de ideias e informações. Embora sua oficialização represente um marco fundamental para o reconhecimento da identidade linguística e cultural das pessoas surdas, seu impacto nas práticas pedagógicas vai além do aspecto legal. É preciso compreender que, embora a Libras seja a primeira língua dos surdos, ela não substitui a língua portuguesa escrita, que permanece indispensável para o acesso à informação, à Educação formal e à participação cidadã. Por isso, o domínio da escrita em língua portuguesa assume papel crucial na formação acadêmica e cidadã do estudante surdo, sendo as políticas públicas o alicerce para práticas pedagógicas que reconheçam essa especificidade.

No entanto, a existência de marcos legais, por si só, não garante a efetivação de uma Educação Inclusiva e bilíngue. Apesar de dispositivos como a Lei Brasileira de Inclusão - Lei n.º 13.146/2015 – (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representarem avanços importantes no reconhecimento de direitos, a sua aplicação concreta depende diretamente da apropriação crítica e do compromisso dos profissionais da Educação na implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar.

A distância entre a legislação e a prática revela um dos maiores desafios enfrentados pela Educação: transformar princípios normativos em ações pedagógicas concretas e significativas. Lima (2023) aponta que estudantes surdos, ao ingressarem na escola, se deparam com despreparo profissional, com materiais que não atendem as suas reais necessidades, limitando seu acesso ao mundo da escrita. Tal cenário configura-se como uma forma de exclusão educacional, na qual o estudante permanece inserido fisicamente no ambiente escolar, mas sem condições reais de aprendizagem. As práticas pedagógicas desconsideram sua individualidade, cultura e experiência linguística, comprometendo o direito a um ensino verdadeiramente igualitário.

Pensar, portanto, na prática pedagógica voltada ao ensino da escrita para estudantes surdos requer mais do que metodologias adaptadas: exige um olhar sensível às singularidades linguísticas, culturais e cognitivas desse grupo, e isso só será possível mediante políticas públicas comprometidas com uma abordagem bilíngue que contemple o ensino sistemático da escrita desde as etapas iniciais da escolarização. O domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua é fundamental para que a criança surda se constitua como sujeito de linguagem, estabeleça interações sociais significativas e, a partir disso, tenha condições de se apropriar da língua portuguesa — seja em sua língua oral, seja escrita — como segunda língua.

Nesse sentido, Strobel (2022, p. 23) afirma que “reconhecer a Libras como primeira

língua e assegurar uma Educação Bilíngue é respeitar o direito linguístico da pessoa surda e garantir sua plena participação na sociedade”. Isso significa reconhecer que o estudante surdo não é simplesmente um ouvinte que não escuta, mas um sujeito que aprende por meio de uma língua visual e espacial. Por isso, o ensino da escrita deve partir de práticas bilíngues que reconheçam a centralidade da Libras na constituição identitária e linguística do sujeito surdo.

Contudo, como destaca Bento (2016), ainda não existem, no Brasil, currículos adequados às necessidades linguísticas e culturais dos surdos, havendo negligência quanto à formação de professores para trabalhar com a Educação Bilíngue, além da ausência de políticas públicas que assegurem uma Educação de qualidade que respeite as singularidades dos surdos. Esse cenário pode ser compreendido como herança do colonialismo linguístico, o que exige das instituições de ensino o compromisso com um papel linguístico duplo: promover o acesso à Libras como língua de instrução e, ao mesmo tempo, desconstruir a hegemonia da língua portuguesa oral como único modelo linguístico válido.

É válido ressaltar que para muitos sujeitos surdos, principalmente aqueles que não tiveram o acesso precoce a língua de sinais no ambiente familiar, a Libras não é adquirida de forma espontânea, como ocorre com as crianças ouvintes. Por isso, ela deve ser assegurada como língua de instrução, isto é, como língua mediadora do processo pedagógico, responsável pelo acesso ao conhecimento escolar e ao desenvolvimento cognitivo e sociocultural do estudante surdo, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua língua escrita, configura-se como segunda língua (Skliar, 1998; Brasil, 2005).

Com base nessa análise crítica, Fernandes e Moreira (2017) afirmam que a Educação Bilíngue para surdos ainda é, em grande parte, um projeto utópico no Brasil. Tal projeto exige não apenas uma nova percepção acerca das comunidades surdas, mas, sobretudo, a superação da estrutura educacional monolíngue, que privilegia a língua portuguesa oral e exclui a Libras dos currículos escolares. Nesse contexto, as autoras destacam a importância da política linguística como instrumento fundamental para a garantia dos direitos linguísticos de comunidades minoritárias, como a surda. A formulação de estratégias e mecanismos de proteção a essas línguas é essencial para preservar tanto o patrimônio cultural quanto os direitos humanos dos grupos envolvidos.

Essa reflexão é imprescindível ao se considerar os contextos escolares em que os surdos são minoria. Em geral, o espaço destinado à Libras é extremamente limitado, restringindo-se às interações com os poucos membros da comunidade escolar que conhecem a língua. Frequentemente, seu uso se limita ao ambiente da sala de aula e ocorre apenas com a mediação de tradutores e intérpretes durante exposições orais ou eventos específicos, sem que haja

propostas pedagógicas específicas voltadas à mediação da escrita em português como segunda língua.

Nessas condições, a interação verbal entre estudantes surdos, ou mesmo entre surdos e intérpretes, é quase inexistente. Conforme Fernandes e Moreira (2017), a necessidade de manter contato visual constante com o intérprete impede ações comuns em sala de aula, como tomar notas ou trocar ideias com colegas, sob o risco de perder partes essenciais da tradução. Esse modelo de ensino acaba por posicionar o estudante surdo em uma postura passiva, centrada na recepção do conhecimento, a qual, “[...] o estudante surdo fica constrangido em interromper continuamente a aula, posto que não há um território conceitual dominado em português, tal como ocorre com falantes nativos” (Fernandes; Moreira, 2017, p. 136).

Desta forma, as dúvidas terminológicas, muitas vezes relacionadas à ausência de repertório conceitual prévio em português, são silenciadas, pois interromper frequentemente a aula pode gerar constrangimento. Diferentemente dos falantes nativos, os estudantes surdos geralmente não dominam o português como primeira língua, o que limita sua autonomia no processo de aprendizagem. Consequentemente, o esclarecimento de dúvidas acaba sendo adiado para um momento futuro que, na prática, raramente ocorre.

Diante disso, é urgente repensar a Educação de surdos não mais como uma extensão da Educação Especial tradicional, mas como uma experiência autêntica de Educação Bilíngue. Isso demanda intervenções tanto na política linguística quanto na planificação educacional — entendida como o processo sistemático de organização e implementação do ensino, envolvendo a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a elaboração de estratégias metodológicas, a produção de materiais didáticos acessíveis e a formação adequada de profissionais (Quadros, 2006).

Nessa perspectiva, o acesso efetivo à Libras e à língua portuguesa escrita exige materiais bilíngues específicos, práticas pedagógicas visuais e a atuação qualificada de professores e intérpretes fluentes em Libras — fatores que, frequentemente, não são plenamente considerados nas políticas e práticas institucionais vigentes. Somente por meio de esforços coordenados e sustentados será possível garantir que os surdos tenham acesso pleno à sua primeira língua, desenvolvam competências em português como segunda língua e participem de forma equitativa em todas as esferas da vida social.

Assim, compreender e implementar políticas públicas que assegurem a Libras como primeira língua e o português como segunda é condição indispensável para práticas pedagógicas eficazes no ensino da escrita para estudantes surdos. Nesse processo, o ensino da escrita não pode ser negligenciado, pois representa a principal ponte para o acesso ao conhecimento

acadêmico, à cidadania e à inclusão plena na sociedade. Trata-se de superar a lógica da mera integração e avançar, de fato, rumo a uma Educação Bilíngue e Inclusiva.

5.3 As políticas públicas de AEE em Mato Grosso

A investigação das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para estudantes surdos no AEE, em escolas estaduais do município de Rondonópolis, exige uma compreensão sobre como o estado de Mato Grosso regulamenta a Educação Especial. Para tanto, é fundamental analisar a Resolução Normativa n.º 10/2023 do Conselho Estadual de Educação (Mato Grosso, 2023), que estabelece diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Bilíngue de Surdos nas instituições do Sistema Estadual de Ensino.

Os parágrafos das subseções a seguir descrevem aspectos operacionais, normativos e organizacionais com base nessa Resolução, que orienta a oferta da Educação Especial no estado de Mato Grosso.

5.3.1 Diretrizes estaduais para a Educação Especial

A Resolução Normativa n. 10/2023 (Mato Grosso, 2023) reconhece como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir o direito à Educação de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com base na igualdade de oportunidades e sem discriminação. A Educação Especial é concebida como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, promovendo recursos e serviços educacionais que complementem, suplementem e apoiem o ensino regular, sempre com foco na inclusão e na valorização da diversidade.

Conforme o artigo 3º da Resolução Normativa n. 10/2023 (Mato Grosso, 2023), são considerados público-alvo da Educação Especial (PAEE):

- I. Deficiência: pessoa que possui impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, possa obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- II. Transtorno do Espectro Autista: pessoa que apresenta alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, com deficiência persistente e significativa na comunicação verbal e não verbal e na interação social, ausência de reciprocidade social, dificuldades no estabelecimento de relações apropriadas ao nível de desenvolvimento, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, incluindo comportamentos motores ou verbais estereotipados, comportamentos sensoriais incomuns, aderência excessiva a rotinas e interesses

restritos e fixos;

III. Altas Habilidades ou Superdotação: pessoa que demonstra potencial elevado em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora e artes, de forma isolada ou combinada, apresentando criatividade, envolvimento na aprendizagem e desempenho de tarefas em áreas de interesse (Mato Grosso, 2023, p. 1-2).

Os princípios que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva em Mato Grosso se fundamentam no direito de acesso ao conhecimento desde o início da vida escolar, sem negligência, discriminação ou segregação; no direito à Educação de qualidade, igualitária e inclusiva, pautada na valorização da diversidade humana; no direito de acesso, permanência e trajetória escolar de qualidade, com continuidade nos níveis mais elevados de ensino; e no direito ao AEE e a outros recursos e serviços de acessibilidade para assegurar condições equitativas de aprendizagem (Mato Grosso, 2023, art. 5º).

A organização escolar deve ser estruturada para atender às especificidades dos estudantes PAEE, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Recomenda-se, sempre que possível, o intercâmbio e a cooperação entre as instituições de ensino para aprimorar as condições de atendimento. Quando houver dificuldade na identificação dos estudantes PAEE ou nos recursos necessários, a escola deve solicitar orientação à mantenedora. Persistindo dúvidas, poderá contar com o apoio técnico e pedagógico do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (CASIES) ou outro órgão designado, com atendimento presencial ou remoto.

Importante destacar que, conforme a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2014), não é obrigatório o laudo médico para o acesso aos serviços de Educação Especial. A avaliação pedagógica e o Plano Educacional Individualizado (PEI) são instrumentos suficientes para garantir o direito à inclusão, permanência e participação desses estudantes na escola regular.

A presença de tradutores e intérpretes de Libras deve ser assegurada, conforme a Lei n.º 12.319/2010 (Brasil, 2010), sendo exigido, para atuação na Educação Básica, ensino médio completo e certificação em proficiência em Libras, assegurando a qualidade do atendimento comunicacional aos estudantes surdos.

A matrícula dos estudantes PAEE deve ser obrigatória, incondicional e assegurada em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo vedada qualquer forma de recusa. Sua avaliação deve observar a proposta pedagógica da instituição e incluir adaptações curriculares, linguagens alternativas, materiais acessíveis e ajustes físicos e metodológicos conforme suas necessidades específicas.

Cabe às escolas e às suas mantenedoras, em articulação com as famílias e a sociedade,

organizar-se para promover o atendimento adequado. Isso inclui a distribuição equilibrada dos estudantes PAEE nas turmas, considerando idade e etapa escolar; a implementação de flexibilizações curriculares, o uso de metodologias diversificadas e a presença de professores com formação adequada.

Sempre que necessário, deve-se garantir a presença de intérprete de Libras, guia-intérprete ou profissional de apoio para estudantes com comprometimentos severos. Além disso, o processo educativo deve ser sustentado por estratégias colaborativas, como a aprendizagem cooperativa, a formação de redes de apoio e o envolvimento da comunidade escolar.

As escolas também devem desenvolver atividades formativas para o trabalho, iniciativas nas áreas de arte e cultura, e disponibilizar apoios pedagógicos por meio do AEE. Esse atendimento pode ocorrer em SRM, no contraturno, com professores especializados, ou por meio de atendimento itinerante, quando a escola não dispõe de SRM ou de instituição especializada próxima.

O ensino dos estudantes PAEE é uma responsabilidade compartilhada entre os professores do AEE e da classe comum. Os professores regentes devem planejar suas aulas em articulação com o professor do AEE, elaborar conjuntamente o PEI e prever os recursos de acessibilidade necessários. Já os docentes do AEE devem atuar colaborativamente, eliminando barreiras, promovendo o uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa e práticas pedagógicas inclusivas. Também devem acompanhar a aprendizagem dos estudantes, participar das formações e manter registros sistemáticos das adaptações implementadas.

Por fim, a resolução assegura que o percurso escolar dos estudantes PAEE deve ser respeitado, sem retrocessos, garantindo a continuidade dos estudos. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é o documento que orienta esse processo e deve ser elaborado pelo professor da classe comum com apoio do coordenador pedagógico e do professor da SRM. Sua elaboração deve considerar o histórico do estudante, os resultados da avaliação pedagógica, o planejamento e a avaliação do processo educativo. Em caso de transferência de escola, o PEI deve acompanhar o estudante, assegurando a continuidade e a coerência do trabalho pedagógico.

5.3.2 Estrutura do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE em Mato Grosso configura-se como um serviço fundamental para assegurar o direito de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação

Especial (PAEE) no ensino regular, atuando de forma complementar e suplementar a formação desses educandos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Esse atendimento envolve a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos específicos, com o objetivo de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e o acesso ao currículo, atendendo às particularidades de cada estudante (Mato Grosso, 2023).

Entre os principais objetivos do AEE estão: promover condições que possibilitem a participação plena dos estudantes no ensino regular, ofertando serviços de apoio especializado conforme suas necessidades individuais; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no cotidiano escolar; fomentar o desenvolvimento e o uso de recursos didáticos e pedagógicos que contribuam para a eliminação de barreiras no processo educativo; e assegurar a continuidade dos estudos nas etapas subsequentes da Educação Básica e nos demais níveis de ensino. Também é responsabilidade do AEE a elaboração e implementação de recursos de acessibilidade educacional, favorecendo a inclusão e a aprendizagem de qualidade (Mato Grosso, 2023).

Os recursos de acessibilidade, nesse contexto, compreendem materiais didáticos e pedagógicos adaptados, espaços e mobiliários acessíveis, até equipamentos, sistemas de comunicação e informação, além de outros serviços que garantam condições adequadas do processo educativo dos estudantes PAEE.

Dessa forma, conforme estabelece a Resolução nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023), o AEE em Mato Grosso constitui-se como um elemento estruturante para a consolidação de uma Educação Inclusiva, assegurando o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como o direito de todos os estudantes ao aprendizado e ao desenvolvimento integral no ambiente escolar.

A Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é o espaço institucionalmente destinado à oferta do AEE. De acordo com a Resolução, trata-se de um ambiente voltado exclusivamente ao atendimento de estudantes PAEE matriculados em classes comuns da escola regular, em quaisquer níveis de ensino. Seu propósito é complementar ou suplementar o processo educacional, promovendo o desenvolvimento da cognição, o enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, além da utilização de ajudas técnicas e tecnologias assistivas (Mato Grosso, 2023)

A oferta do AEE em SRM é obrigatória para todos os estudantes PAEE, sendo realizada em contraturno. Conforme a legislação vigente, os estudantes atendidos simultaneamente em classe comum e em SRM são contabilizados duplamente para fins de repasse do FUNDEB. Por esse motivo, recomenda-se que o atendimento ocorra preferencialmente na própria escola do

estudante ou, quando necessário, em outra unidade de ensino regular, respeitando critérios de acesso e conveniência pedagógica (Mato Grosso, 2023).

Cada turma da SRM pode atender de cinco a quinze estudantes, conforme autorização da mantenedora, mediante comprovação de demanda e de espaço físico adequado. O atendimento pode ser individual ou em pequenos grupos, com duração mínima de cinquenta minutos, sendo a frequência definida pelo professor da SRM em articulação com o planejamento do professor da classe comum (Mato Grosso, 2023).

Cabe ao professor da Sala de Recursos Multifuncional a elaboração e a execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento que identifica as necessidades educacionais dos estudantes, os recursos a serem utilizados, as atividades desenvolvidas e o cronograma de atendimento, garantindo um acompanhamento individualizado e coerente com as demandas de cada educando (Mato Grosso, 2023).

Nesse cenário, o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) tem um papel fundamental, atuando como mediador da comunicação entre usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da língua portuguesa oral, garantindo o acesso dos estudantes surdos à Educação por meio da tradução e interpretação das aulas. Conforme a Resolução, é assegurada a presença de profissional intérprete de Libras para estudantes surdos matriculados na mesma série, ano ou fase e que frequentem a mesma turma, assegurando a acessibilidade comunicacional necessária ao processo de aprendizagem (Mato Grosso, 2023).

Para estudantes indígenas surdos que utilizam uma língua de sinais própria, será garantida a presença de profissional capacitado, que respeite suas especificidades linguísticas e culturais, assegurando a mediação comunicativa adequada. Além disso, o TILS deve colaborar com os professores regentes, participando do planejamento das aulas e orientando-os quanto às especificidades da Libras e ao ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes (Mato Grosso, 2023).

Nas unidades escolares que contam com estudantes surdos em turmas regulares, deve ser assegurado, sempre que possível, o apoio de um instrutor surdo e/ou professor surdo, conforme a disponibilidade desses profissionais no município e a quantidade de estudantes necessária para a constituição de uma Sala de Recursos Multifuncional Bilíngue para Surdos. Tal apoio tem como objetivo fortalecer o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes, promovendo o uso da Libras como primeira língua e garantindo práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva bilíngue no contexto escolar (Mato Grosso, 2023).

Assim, a estrutura do AEE no estado de Mato Grosso, conforme delineado na Resolução

Normativa nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023), revela um compromisso com a efetivação da inclusão escolar, pautando-se em princípios de equidade, acessibilidade e valorização da diversidade. A oferta do AEE, realizada por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, da atuação de profissionais especializados e do uso de recursos pedagógicos e comunicacionais adequados, evidencia uma proposta educacional que busca responder às especificidades dos estudantes PAEE, especialmente os surdos.

Dessa forma, compreende-se que o êxito dessa política depende da articulação entre diferentes agentes escolares, da garantia de infraestrutura adequada e da formação continuada dos profissionais envolvidos, consolidando um modelo educacional inclusivo e de qualidade.

5.3.3 Formação dos profissionais da Educação

A Resolução Normativa nº 10/2023 (Mato Grosso, 2023) estabelece diretrizes importantes para a formação continuada dos profissionais da Educação que atuam na Educação Especial no estado de Mato Grosso. De acordo com o documento, é responsabilidade das mantenedoras oferecer cursos voltados à qualificação nessa área, os quais podem ser desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), por meio da Coordenadoria de Educação Especial e do Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies/Seduc/MT). Tais formações podem ocorrer de forma presencial e/ou remota, a depender da proposta de cada curso, sendo os certificados emitidos pelas próprias mantenedoras ou pelo Casies/Seduc/MT.

No que se refere à formação para o atendimento de estudantes surdos, a Seduc/MT, em articulação com o Casies e dos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/Seduc/MT), é responsável pela avaliação e certificação das competências tradutórias e interpretativas dos candidatos a Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) que atuarão na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Ademais, compete à Secretaria promover cursos de Libras como parte da formação continuada dos profissionais, ministrados prioritariamente por instrutores e/ou professores surdos, reforçando o compromisso com a valorização da comunidade surda e a oferta de uma Educação bilíngue efetiva.

Nesse contexto, destaca-se ainda o papel do Casies como Centro de Referência em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado, atuando por meio de ações de apoio técnico, formação de profissionais, produção de materiais acessíveis e implementação de tecnologias assistivas, com vistas a fortalecer práticas pedagógicas inclusivas nas escolas

públicas mato-grossenses (Mato Grosso, 2023).

No âmbito das ações formativas, atualmente a Seduc/MT consolida esses processos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), plataforma institucional destinada ao aprimoramento contínuo dos servidores da Educação. O AVADEP disponibiliza cursos e recursos pedagógicos voltados ao desenvolvimento profissional, promovendo o compartilhamento de experiências e contribuindo para a qualificação da atuação docente.

Entre as formações ofertadas, destacam-se cursos específicos relacionados à Educação de surdos e ao AEE, como “Educação de surdos e inclusão: Práticas para uma escolarização eficaz” e “Formação em Atendimento Educacional Especializado: Desafios e práticas no processo de Ensino e Aprendizagem”, ambos com carga horária de 50 horas e ofertados em parceria com o Casies. Tais cursos contemplam conteúdos legais, pedagógicos e avaliativos, utilizando metodologia autoinstrucional e recursos audiovisuais, além de avaliação certificadora.

Dessa forma, observa-se que o estado de Mato Grosso tem buscado estruturar políticas e ações de formação continuada que atendam às demandas da Educação Inclusiva, com ênfase na formação para o atendimento de estudantes surdos. Entretanto, a efetividade dessas iniciativas depende não apenas da oferta dos cursos, mas do engajamento institucional, da qualidade formativa, da articulação entre teoria e prática e da capacidade das escolas de incorporar, no cotidiano, os princípios de uma Educação bilíngue e inclusiva. Assim, ao alinhar diretrizes normativas e iniciativas formativas, o estado reafirma seu compromisso com práticas pedagógicas que promovam equidade, respeito às diferenças e garantia do direito à aprendizagem para todos os educandos.

5.3.4 Educação bilíngue para surdos

A Educação bilíngue pressupõe a presença de, pelo menos, duas línguas no contexto escolar. As formas de implementá-la variam conforme as decisões político-pedagógicas adotadas pela instituição. Ao optar por uma proposta bilíngue, a escola estabelece uma política linguística que reconhece a coexistência de duas línguas em seu espaço, determinando qual delas assumirá o papel de primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções atribuídas a cada uma no processo educativo.

Do ponto de vista pedagógico, Quadros (2006) destaca que é necessário planejar como essas línguas serão acessíveis às crianças e integradas às demais atividades escolares. Elas

podem permear todas as práticas pedagógicas ou constituir objetos de estudo em momentos específicos, conforme a proposta da instituição. A forma como as línguas são utilizadas no cotidiano escolar — em termos de tempo, espaço e função — tende a refletir as relações e usos que essas línguas possuem também fora do ambiente escolar.

Neste sentido, observando o cenário de Mato Grosso, de acordo com a Resolução Normativa n.º 10/2023 (Mato Grosso, 2023), a Educação Bilíngue de surdos é compreendida como aquela que se organiza com base na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Essa concepção reconhece a Libras como primeira língua da comunidade surda e orienta práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural desses estudantes.

A oferta da Educação Bilíngue pode ocorrer em diferentes espaços institucionais, como escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues em escolas regulares, escolas comuns ou polos específicos de Educação Bilíngue. Esse modelo de ensino destina-se a estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou ainda com outras deficiências associadas, desde que optem pelo atendimento nessa modalidade (Mato Grosso, 2023).

Para garantir a efetividade desse atendimento, é imprescindível que todos os profissionais atuantes em unidades de Educação Bilíngue para surdos sejam fluentes em Libras, com preferência pela atuação de professores surdos. Além da fluência, exige-se a certificação em Libras como requisito indispensável para assegurar a qualidade do ensino ofertado.

Conforme orienta o Caderno de Orientações Pedagógicas (Mato Grosso, 2025), a efetivação da inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares requer a presença de profissionais especializados que assegurem o acesso à comunicação e à aprendizagem. Nesse contexto, destacam-se dois agentes fundamentais: o intérprete de Libras e o professor/instrutor surdo, cuja atuação possibilita a mediação linguística e cultural entre estudantes surdos e ouvintes.

O intérprete de Libras é um profissional bilíngue, fluente em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em língua portuguesa, responsável por garantir a comunicação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Sua função vai além da interpretação simultânea e consecutiva das aulas, reuniões e demais atividades pedagógicas e institucionais. Esse profissional também colabora com os docentes na adaptação de conteúdos e na elaboração de materiais acessíveis, atuando de forma flexível e articulada às demandas contextuais e pedagógicas. Assim, sua presença assegura não apenas o acesso linguístico, mas também a participação ativa do estudante surdo nas práticas escolares (Mato Grosso, 2025).

Já o professor/instrutor surdo desempenha um papel igualmente central, atuando como modelo linguístico e cultural e contribuindo para o desenvolvimento identitário, linguístico e cognitivo dos estudantes surdos. É responsável pelo ensino da Libras no contexto escolar, bem como pelo apoio às famílias e aos profissionais da instituição, orientando-os quanto ao uso e à valorização da língua de sinais. Em unidades escolares com cinco ou mais estudantes surdos matriculados, pode ser instituído o serviço de professor/instrutor surdo em sala de recursos multifuncionais bilíngue. Nos casos em que esse serviço não possa ser implantado, a Secretaria de Educação busca alternativas para assegurar o atendimento adequado, evidenciando o compromisso com a garantia dos direitos linguísticos dessa população (Mato Grosso, 2025).

Assim, tanto o intérprete quanto o professor/instrutor surdo constituem pilares fundamentais para a consolidação de uma Educação Bilíngue e inclusiva, contribuindo para que a escola se configure como um espaço de equidade linguística, cultural e pedagógica para os estudantes surdos. Entretanto, ao observar o cenário educacional de Rondonópolis/MT, percebe-se que a efetividade deste princípio ainda enfrenta desafios significativos. De acordo com dados do portal DIVERSA, s.d., em 2024 o município contava com 24 intérpretes de Libras, para atender 16 estudantes com surdez e 38 com deficiência auditiva, não havendo nenhum estudante com surdocegueira registrado para atendimento naquele período.

Embora o número de intérpretes possa sugerir uma estrutura minimamente organizada, a distribuição desses profissionais entre as unidades escolares, as demandas específicas dos estudantes e a ausência de instrutores surdos em número proporcional evidenciam limitações na efetivação do modelo bilíngue. Esses dados reforçam a necessidade de políticas mais consistentes de alocação de pessoal, formação profissional e planejamento linguístico-pedagógico que garantam, na prática, o direito dos estudantes surdos ao acesso pleno à Libras e à língua portuguesa escrita.

À luz desses desafios, compete ainda ao sistema de ensino, em regime de colaboração, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa voltados à Educação Escolar Bilíngue e Intercultural. Os objetivos desses programas são amplos e abrangem a promoção da recuperação das memórias históricas dos estudantes surdos, o fortalecimento de suas identidades e especificidades, bem como a valorização de sua língua e cultura (Mato Grosso, 2025). Esse movimento busca assegurar o acesso à informação e ao conhecimento técnico-científico, tanto no âmbito da sociedade em geral quanto no das comunidades surdas e não surdas, consolidando uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva e culturalmente sensível.

Dessa forma, reafirma-se que o compromisso com a Educação Bilíngue não se limita a dispositivos normativos, mas exige investimentos contínuos, formação especializada e uma ética educativa pautada no respeito à diferença.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização desta seção analítica decorre diretamente dos procedimentos metodológicos descritos na subseção “Métodos de análise”, por meio dos quais a abordagem qualitativa, associada ao estudo de caso e à análise de conteúdo, foi adotada como estratégia central. Seguindo o roteiro da entrevista semiestruturada, as respostas dos professores foram agrupadas em seis subseções: (1) Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE; (2) Conhecendo o estudante surdo; (3) Formação dos professores do AEE; (4) O trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e o TILS; (5) Práticas pedagógicas para o ensino da escrita para estudante surdo; e (6) Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE.

Para cada subseção, elaborou-se um quadro comparativo com a síntese das respostas, o que permitiu visualizar, de forma sistematizada, pontos de convergência e divergência nas experiências relatadas. A partir dessa organização, foi possível aprofundar a análise das entrevistas à luz dos aportes teóricos e marcos legais já discutidos no referencial, articulando também aspectos transversais, como identidade e cultura surda, os limites da inclusão na prática docente e as práticas de escrita no espaço do AEE.

6.1 Sala de recursos multifuncionais e o AEE

Nesta subseção, o foco recai sobre as percepções e vivências no espaço da SRM, destacando como o papel do professor, as práticas cotidianas e os recursos disponíveis influenciam o atendimento aos estudantes surdos. Os relatos permitem compreender de que forma esse ambiente é organizado e ressignificado para favorecer a aprendizagem e a participação, evidenciando desafios e potencialidades para a efetivação da Educação Inclusiva.

No Quadro 4, a seguir, estão dispostas as falas dos entrevistados em resposta às quatro perguntas que lhes foram feitas, a saber: Por que está atuando na SRM? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha no momento? Conte como você chegou até aqui. O que é o AEE? No que tange ao estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE? Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, os recursos disponíveis suprem as necessidades formativas dos estudantes?

Quadro 4 – Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE

(Continua)

Prof. entrevistados	Por que está atuando na SRM? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha no momento? Conte como você chegou até aqui.	O que é o AEE?	No que tange ao estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE?	Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, supri as suas necessidades formativas?
P1	<p>Está na SRM por escolha e identificação com a área da Educação Especial.</p> <p>Inicialmente, hesitou em aceitar o cargo por medo de não estar preparada e pela grande responsabilidade, especialmente no atendimento a estudantes surdos que, muitas vezes, chegam à escola sem domínio da Libras. Ela foi incentivada por colegas e pela direção da escola, que ofereceram apoio. Decidiu assumir o desafio com o compromisso de se qualificar, chegando a estudar em Cuiabá para oferecer um atendimento de qualidade. Desde 2013, permanece atuando na sala de recursos, com o objetivo de fazer a diferença na vida dos alunos e apoiar também os demais professores.</p>	<p>Define o AEE como um ambiente multifuncional e colaborativo, voltado a garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência.</p> <p>Ressalta que o trabalho exige parcerias constantes com outros profissionais da escola, já que o tempo do aluno na SRM é limitado. O AEE vai muito além de uma simples função: é um espaço complexo e essencial para oferecer suporte pedagógico e assegurar os direitos dos estudantes na sala de aula regular.</p>	<p>Sua principal função no AEE, em relação ao aluno surdo, é identificar suas necessidades desde o início. Relata o caso de uma estudante surda que chegou sem documentação e cuja mãe afirmava que ela não precisava de intérprete, alegando que fazia leitura labial. No entanto, ao perceber que a aluna não ouvia adequadamente e não compreendia as aulas, aplicou um questionário aos professores e confirmou suas observações. Interveio comunicando a coordenação, que ajudou a conscientizar a mãe sobre a importância da intérprete. Mesmo com a resistência inicial da família, o processo foi conduzido com diálogo e sensibilidade, resultando na aceitação do apoio. Após a chegada da intérprete adequada ao perfil da aluna, houve grande progresso: a estudante passou a se comunicar, tirar dúvidas e participar ativamente. A professora destaca a importância da formação para identificar corretamente as necessidades dos estudantes e garantir seus direitos.</p>	<p>Os principais recursos disponíveis na SRM para atendimento ao estudante surdo são jogos educativos, materiais confeccionados por ela (como fichas para verbos e imagens para produção de texto) e apostilas do curso de Libras. A maioria dos materiais é baseada em imagens, o que facilita a compreensão do estudante surdo. Em relação à tecnologia, embora a sala ainda não tenha recebido os notebooks comprados, ela utiliza seu próprio notebook e os chromebooks da escola para ensinar habilidades como criação de apresentações em PowerPoint. Avalia que, no caso específico da estudante que é alfabetizada e mais autônoma, os recursos atuais são suficientes. No entanto, ressalta que, para um aluno não alfabetizado, seriam necessários mais materiais e ferramentas para atender adequadamente às suas necessidades.</p>
P2	<p>Relata que sua paixão pela SRM é antiga e começou quando era professora alfabetizadora, ao receber alunos com deficiência em sua turma. Isso despertou sua</p>	<p>Afirma não ser um reforço escolar, mas um espaço onde as crianças podem se desenvolver além do que é trabalhado em sala de aula. Prepara atividades com</p>	<p>Explica que a função do professor do AEE é mediar o conhecimento também para o estudante surdo, que muitas vezes possui outras deficiências associadas. Destaca que, mesmo precisando de intérprete de Libras, o estudante surdo participa das mesmas</p>	<p>Relata que utiliza principalmente jogos e tecnologias no atendimento ao estudante surdo, como jogos de computador, de montar e de memória. Praticamente os mesmos materiais são usados com os outros alunos, já</p>

Quadro 4 - Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE

(Continua)

Prof. entrevistados	Por que está atuando na SRM? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha no momento? Conte como você chegou até aqui.	O que é o AEE?	No que tange ao estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE?	Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, supri as suas necessidades formativas?
P2	curiosidade e motivou a buscar mais especializações para entender melhor essas crianças. Um amigo sugeriu que ela fosse para a SRM. Ao experimentar, ela se identificou completamente, tornando-se uma escolha pessoal.	expectativa, mas o atendimento depende do momento do estudante, que às vezes não quer interagir ou quer fazer mais do que o previsto. Vê a SRM como um espaço para os estudantes desenvolverem consciência de si e de seu direito à inclusão. Os jogos ajudam e facilitam a aprendizagem.	atividades desempenhadas por outros alunos no AEE. Sendo assim, são importantes para o desenvolvimento do estudante surdo atividades como jogos e brincadeiras.	que adolescentes surdos não aceitam brinquedos sonoros. Ressalta que esses recursos são importantes, mas considera que poderia haver mais materiais disponíveis para atender melhor às necessidades dos estudantes surdos.
P3	Atua na SRM porque se especializou em Educação Inclusiva com ênfase no AEE e, desde que começou, em 2021, apaixonou-se pela área, destacando-a como rica em surpresas e aprendizados. Apesar de ter outras opções de vínculo profissional, como regência e auxiliar de coordenação, escolheu, voluntariamente, atuar na SRM, pois era sua preferência desde o início.	O AEE vai além da atuação em SRM. É um trabalho focado no desenvolvimento da autonomia e no progresso individual dos estudantes com deficiência. Destaca que esse atendimento promove mudanças significativas, como melhora na comunicação, autonomia e autoestima, sendo um trabalho profundamente humano e transformador, que impacta não só o aluno, mas também a família e o próprio professor.	A função da professora do AEE com o estudante surdo é promover o desenvolvimento da leitura, escrita e comunicação, garantindo que ele tenha facilidade tanto na Libras (sua primeira língua) quanto na língua portuguesa escrita, visando sua autonomia e interação social.	A SRM possui os materiais necessários para o atendimento. Alguns deles são fornecidos pela escola, mediante solicitação e planejamento com a coordenação, e outros são confeccionados pela própria professora, com base em pesquisas e necessidades específicas dos estudantes.

Quadro 4 - Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE

(Continua)

Prof. entrevistados	Por que está atuando na SRM? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha no momento? Conte como você chegou até aqui.	O que é o AEE?	No que tange ao estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE?	Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, supri as suas necessidades formativas?
P4	<p>Atua na SRM por escolha própria, movida por empatia, identificação pessoal e amor ao ser humano. Sua trajetória começou em 2019, quando trabalhava como articuladora em um projeto de alfabetização que incluía alunos com deficiência. A partir dessa experiência, passou a estudar Educação Especial, além da formação em psicopedagogia, a fim de melhor compreender, interagir e mediar diferentes realidades. Desde então, já atendeu alunos com diversas condições (surdez, baixa visão, TEA, DI, TDAH) e realizou acolhimentos emocionais. Afirma que gosta muito da área e continua se aprimorando constantemente para contribuir de forma efetiva.</p>	<p>O AEE é um trabalho voltado para a inclusão, envolvendo não apenas o aluno, mas também profissionais da escola, colegas, família e comunidade. O objetivo é motivar os alunos a reconhecerem suas capacidades, superando barreiras, sejam elas relacionadas à deficiência ou aos desafios do cotidiano. Na SRM, desenvolve-se o cognitivo, o raciocínio lógico, a aceitação de si mesmo e a construção da identidade, mostrando ao aluno que, apesar das dificuldades, ele é capaz de alcançar seus objetivos e construir sua própria história.</p>	<p>A função do professor de AEE na SRM, com aluno surdo, envolve trabalhar o desenvolvimento cognitivo e a aceitação da Libras. No caso do seu estudante surdo, precisou-se orientar e sensibilizar a família para compreender a importância da Libras no processo de alfabetização. Além disso, todas as atividades são adaptadas e focadas na inclusão, na aceitação da Libras e no desenvolvimento pedagógico do aluno.</p>	<p>Na SRM, são utilizados diversos materiais adaptados com Libras para atender o aluno surdo. Entre eles estão os materiais pedagógicos adaptados, como: quebra-cabeças, alfabeto móvel e editado, peças de montar, jogos da memória entre outros. Esses recursos são voltados ao trabalho do cognitivo, do raciocínio lógico e da aprendizagem em áreas como matemática e interpretação de textos. Após oito meses de trabalho contínuo, foi possível observar melhorias perceptíveis, reconhecidas, inclusive, pela família. A família, que antes focava apenas na oralização, passou a estudar e utilizar a Libras no convívio diário. Tanto os pais quanto outras pessoas próximas ao aluno estão aprendendo Libras para melhorar a comunicação com ele. Essa mudança foi motivada pelo trabalho da escola, o que evidencia a importância do AEE na inclusão, comunicação e desenvolvimento do estudante.</p>

Quadro 4 - Sala de Recursos Multifuncionais e o AEE

(Conclusão)

Prof. entrevistados	Por que está atuando na SRM? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha no momento? Conte como você chegou até aqui.	O que é o AEE?	No que tange ao estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE?	Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, supri as suas necessidades formativas?
P5	Atua na SRM por escolha própria e tem uma trajetória voltada à Educação Especial desde o início de sua carreira. Sua motivação surgiu a partir de uma experiência como auxiliar de aluno com deficiência, no Sesc, em Minas Gerais. Após se formar em Pedagogia, buscou especialização na área e, desde então, tem trabalhado com alunos com deficiência, tanto no estado quanto no município de Rondonópolis.	O AEE não é uma simples sala de reforço, mas sim um espaço de acolhimento e valorização dos alunos com deficiência. Vê o AEE como uma oportunidade de desenvolver habilidades e potencialidades desses alunos. Mesmo quando o desenvolvimento cognitivo é limitado, o foco pode estar em aspectos motores, sociais ou emocionais. Destaca a importância de trabalhar com alunos que muitas vezes chegam sem perspectivas e conseguir promover avanços significativos, o que lhe traz grande realização profissional.	Relata que assumiu recentemente o atendimento ao estudante surdo na escola. Ao iniciar esse trabalho, buscou informações junto à família e por meio de relatórios anteriores. Destaca que o estudante, assim como muitos outros que já atendeu, não é alfabetizado nem em Libras nem na língua portuguesa escrita, o que torna o trabalho mais desafiador. Assim, a função do professor do AEE, nesse caso, é ensinar a língua de sinais desde o início, promover a socialização e garantir a inclusão do estudante no ambiente escolar. O professor vê esse processo como um "trabalho de formiguinha", pois requer paciência e dedicação.	Sobre os recursos disponíveis, menciona que utiliza materiais pedagógicos concretos fornecidos pela escola e pela Seduc, mas a maior parte dos materiais são adaptações que ele mesmo produz, como fichas e atividades impressas. Ele considera que os recursos oferecidos pelo estado ainda são insuficientes, embora reconheça que fazer adaptações faz parte de sua função como professor do AEE. Mesmo assim, acredita que mais recursos específicos ajudariam no desenvolvimento do estudante.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme apresentado no Quadro 4, comparativo, observa-se entre os entrevistados um padrão de escolha aparentemente consciente e voluntário pela atuação na SRM. Todos relatam afinidade com a área da Educação Especial, e alguns mencionam experiências anteriores com pessoas com deficiência como fator motivador. Nota-se, ainda, uma dimensão afetiva e de comprometimento social no discurso docente, o que pode indicar uma relação subjetiva positiva com a função. No entanto, embora esses relatos tragam à tona motivações legítimas, é necessário problematizar tais escolhas à luz das condições objetivas de ingresso e permanência

nesse espaço educacional.

No âmbito da rede estadual de ensino de Mato Grosso, a designação para atuar nas SRM segue critérios definidos pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT), conforme publicação feita no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2025), a qual estabelece os seguintes critérios de prioridade:

- I - PROFESSOR EFETIVO: Habilitação em Pedagogia com Licenciatura Plena, Curso Normal Superior ou concurso de Magistério, enquadrados conforme disposto no artigo 84 da Lei Complementar 50/1998 e Lei nº 6.027/1992, com pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Educação Especial, Psicopedagogia ou áreas afins;
- II - PROFESSOR EFETIVO: Licenciatura Plena em outras áreas e pós-graduação na área da Educação Especial ou áreas afins;
- III - PROFESSOR CONTRATO TEMPORÁRIO: Habilitação em Pedagogia com Licenciatura Plena, pós-graduação nas áreas de Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Psicopedagogia ou áreas afins relacionadas ao atendimento educacional especializado (Mato Grosso, 2025, p.64).

Essa dinâmica de alocação revela um modelo que busca valorizar a formação especializada, mas que, na prática, ainda enfrenta limitações quanto à oferta de cursos formativos e à garantia de critérios uniformes de seleção.

As trajetórias dos participantes refletem esse cenário: enquanto alguns docentes já buscavam qualificação específica na área (P3, P4 e P5), outros ingressaram na função por convite ou por experiências informais que despertaram interesse (P1 e P2), evidenciando formas distintas — e, por vezes, improvisadas — de inserção no AEE. Essa heterogeneidade, embora denote pluralidade de perfis, também denuncia a ausência de políticas institucionais consistentes de formação e valorização do professor do AEE.

Além disso, o Quadro 3, apresentado na subseção 2.3 (Campos e participantes da pesquisa), revela uma fragilidade estrutural importante: a predominância de vínculos temporários entre os profissionais participantes da pesquisa. Dos cinco docentes entrevistados, apenas um (P3) possui cargo efetivo; os demais exercem suas funções por meio de contratos temporários. Essa configuração aponta para uma possível resistência ou evitação por parte dos professores efetivos em assumirem funções na SRM — o que pode estar relacionado ao desconhecimento a respeito da área, à insegurança pedagógica, à sobrecarga ou à falta de interesse em lidar com as especificidades da Educação Especial.

Muitos gestores e professores apresentam insegurança para se relacionar com os estudantes com deficiência, dado ao fato de pensarem que necessitam de um estudo sobre a categoria deficiência. A dificuldade de relação concreta com o estudante com deficiência se intensifica porque não encontram similaridade entre esse estudante e o modelo de estudante ideal, presente no imaginário desses profissionais (Machado; Mantoan, 2021, p. 26).

Esse cenário é especialmente preocupante porque compromete a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico, além de fragilizar a inserção institucional do professor temporário, que muitas vezes tem acesso limitado a processos formativos, planejamento coletivo e construção de vínculos com a equipe escolar. A própria fala do professor P5 ilustra essa descontinuidade: “[...] eu entrei agora no segundo semestre, em agosto. Eu já peguei um atendimento em andamento desse estudante surdo” (P5 – 11/10/2024).

Ramos e Lanuti (2023) alertam para o fato de que muitos docentes são designados para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais não por escolha pessoal, mas por necessidade institucional, em virtude da dificuldade que professores da sala comum demonstram ao lidar com estudantes do público-alvo da Educação Especial. Tal dinâmica leva, muitas vezes, à designação de profissionais sem formação específica, agravando o ciclo de improvisação, precariedade e descontinuidade no AEE.

Recentemente, uma pesquisa desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) (Brasil, 2022) e divulgada pela plataforma DIVERSA (Paiva, 2024) apontou que a contratação temporária de professores sem a devida especialização é uma realidade recorrente no Brasil. Essa prática compromete diretamente o direito à Educação Inclusiva com qualidade, à medida que contribui para a escassez de profissionais qualificados e para a rotatividade nas SRMs — fatores que dificultam o acompanhamento pedagógico continuado e a construção de práticas colaborativas no ambiente escolar.

No que se refere à compreensão do AEE, observa-se uma significativa convergência entre os participantes, que o concebem como um espaço de apoio à inclusão e de fortalecimento da autonomia dos estudantes, superando a concepção limitada de reforço escolar. Os professores enfatizam a importância de respeitar os tempos e os processos de aprendizagem de cada estudante, reconhecendo o AEE como um espaço privilegiado para a construção de estratégias pedagógicas individualizadas e responsivas às singularidades do público atendido. Essa compreensão revela um alinhamento discursivo com os princípios do Modelo Social da deficiência, ao deslocar o foco do déficit individual para a eliminação de barreiras e para a valorização das potencialidades dos estudantes. Contudo, tal alinhamento ainda se expressa, predominantemente, no plano das intenções e concepções, exigindo ser tensionado à luz das práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas. Esse entendimento pode ser ilustrado pelas seguintes falas:

É trabalhar a inclusão, não só junto com o aluno, mas com os profissionais da unidade, com os alunos, que faz parte do contexto, desse contexto, né, da que convive com o PAEE, e, também trabalhar a família, a população, a comunidade e todos que

fazem parte do cotidiano. E, principalmente, motivar os alunos, é:::, que eles são capazes de construir a sua própria identidade. Independente da patologia, não tem..., e obstáculos que vai ocorrer, não só, através da deficiência, mas também no dia a dia que vamos encarar, né? E então nós trabalhamos o cognitivo, é:::, a autoconstrução de si mesmo, a aceitação, o raciocínio lógico e entre outros fatores, que também são trabalhados dentro da sala de recursos, e dentro... E principalmente a questão de conviver, né, de construir a sua própria história e colocar como:::, e saber que a situação existe, mas não é incapaz dele construir ou alcançar os objetivos que todos nós temos dentro de si e eles também são capazes disso, então esse é um dos fatores que nós trabalhamos aqui dentro da sala de recurso (P4 – 04/10/2024).

Para muitos, o AEE tem um conceito diferente, como se fosse uma sala de reforço, uma sala onde o aluno vai passar o tempo exercendo alguma atividade. Mas, para mim, é um local de acolhimento desses alunos, que muitas vezes são incompreendidos dentro da sala de aula regular, e por motivos, talvez, pessoais de cada professor, ou mesmo a questão de não ter tempo de trabalhar e desenvolver atividades com esses alunos dentro da sala regular, devido ao grande número de alunos que a sala tem, né? Então, acolher esses alunos e desenvolver as habilidades e as potencialidades deles dentro da sala de recurso é algo que me motiva muito. Então, é... a gente começar com o aluno que não tem nenhuma perspectiva de aprendizado, ou até mesmo aquele aluno que você sabe que cognitivamente não vai desenvolver tanto, mas você vai poder é::: desenvolver habilidades, às vezes motoras, de ambiente escolar, de socialização, então isso já te traz um ganho e um prazer muito grande. Você pegar aquele aluno sem nenhuma perspectiva, às vezes pela própria família, e poder é::: trabalhar algo que ele gosta, algo que potencialize ele desenvolver (P5 – 11/10/2024).

As falas estão em consonância com as diretrizes legais e teóricas que fundamentam o Atendimento Educacional Especializado como um serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum, voltado à eliminação de barreiras para a aprendizagem e à promoção da autonomia e da participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Entretanto, a consonância normativa não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas que rompam com lógicas compensatórias historicamente associadas ao AEE, sobretudo quando tais práticas não são sustentadas por uma política institucional clara e coletiva.

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022, p. 66), “[...] em nada o AEE se confunde com um atendimento clínico porque, segundo a PNEEPEI, ele se fundamenta no Modelo Social de interpretação da deficiência”. Para os autores, a proposta inclusiva exige uma ruptura com o paradigma clínico e compensatório que historicamente marcou a atuação dos serviços especializados, reforçando práticas segregadoras e centradas no déficit. Eles ainda defendem que o AEE deve atuar como suporte à construção de práticas pedagógicas inclusivas, por meio da mediação de recursos, estratégias e tecnologias que promovam a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência no currículo comum. Nesse sentido, a análise das falas dos professores não só indica avanços no plano conceitual, mas também evidencia a coexistência de discursos inclusivos com práticas que, em determinados momentos, ainda se

organizam a partir de uma lógica individualizante, concentrada na atuação do professor do AEE.

Essa compreensão dialoga com a fala da professora P4, ao evidenciar que o trabalho vai além do conteúdo cognitivo e envolve aspectos como identidade, autoestima, aceitação e construção de vínculos com a comunidade escolar. Ao mesmo tempo, é necessário problematizar o modo como essas dimensões subjetivas e identitárias são incorporadas ao trabalho pedagógico, para que não se restrinjam a ações pontuais de acolhimento, mas se traduzam em práticas sistemáticas de ensino que garantam o acesso ao conhecimento escolar, inclusive à escrita como direito linguístico. Por outro lado, embora as falas apresentem uma visão sensível e comprometida com os princípios da inclusão, é necessário observar criticamente os limites dessas percepções quando não estão devidamente articuladas a um projeto político-pedagógico institucional que, segundo Mantoan e Lanuti (2022, p. 42):

[...] está comprometido com a realidade daquela escola e está atento às demandas educacionais dos alunos e equipe pedagógica. É, portanto, um projeto provisório e atualizável em sua execução. Ele deve esclarecer as demandas coletivas e, também, quais os serviços, recursos, participações e estratégias que implicam no atendimento individualizado daqueles estudantes que têm direito ao AEE, considerando suas necessidades formativas. Um bom PPP considera, como meta, fazer da escola um lugar que acolhe indistintamente cada aluno.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o trabalho do AEE seja articulado com o projeto pedagógico da escola e com os demais professores, promovendo a corresponsabilidade e a construção coletiva de práticas inclusivas, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A ausência dessa articulação tende a reforçar a compreensão do AEE como espaço isolado, o que fragiliza a construção de práticas inclusivas no ensino comum.

Com relação às ações voltadas especificamente aos estudantes surdos e à função do professor do AEE, observa-se, em todas as narrativas, o reconhecimento da importância de identificar, desde o início, as necessidades específicas desses estudantes, considerando aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais. Isso demonstra uma atenção cuidadosa em relação às condições reais de comunicação dos estudantes surdos, algo que é imprescindível para o planejamento das atividades e para a articulação das estratégias pedagógicas no AEE. A fala da professora P1, por exemplo, evidencia um aspecto central do trabalho pedagógico no AEE, ao relatar o processo de identificação das barreiras à comunicação e a formulação de estratégias voltadas ao desenvolvimento linguístico:

Então, a minha primeira função, partindo lá das nossas atribuições é identificar esse aluno, né? Foi o que eu procurei fazer desde o início. Quando eu recebi ela, a mãe matriculou — esse é o primeiro ano dela na escola — e não trouxe nenhum documento dela. Ela simplesmente conversou com a coordenadora e disse que ela tinha deficiência auditiva, mas que não precisava de nada. Ela fazia leitura labial, ela se comunicava com todo mundo, e assim foi feito. Só que quando iniciou as aulas, e eu vim logo no início do ano, quando eu comecei o atendimento dela, eu já percebi que ela não fazia leitura labial 100% e que era muito difícil ela realmente ouvir. Ela usava um aparelho, sim, mas o aparelho dela já era bem antigo e ela realmente não estava ouvindo. Então eu identifiquei que ela estava com esse problema de comunicação [...] (P1 – 07/10/2024).

Embora a família tenha afirmado que a estudante se comunicava adequadamente por meio da leitura labial e não necessitava de apoio específico, a observação atenta e o acompanhamento da docente permitiram identificar dificuldades significativas na comunicação oral, agravadas pelo uso de um aparelho auditivo ultrapassado. Esse episódio evidencia a importância da atuação investigativa do professor do AEE, bem como os limites de concepções socialmente difundidas sobre a surdez, como a supervalorização da leitura labial em detrimento de outras formas de mediação linguística. Conforme destacam Mantoan e Lanuti (2022, p. 70), cabe ao professor do AEE “[...] realizar um trabalho de cunho investigativo e articulador”, integrando saberes e práticas que permitam compreender as singularidades dos estudantes, com vistas à construção de uma proposta pedagógica condizente com suas necessidades e potencialidades.

Por fim, no que se refere aos recursos disponíveis na SRM para o atendimento aos estudantes surdos, observa-se um consenso entre os docentes quanto à origem, natureza e finalidade dos materiais utilizados no contexto do AEE. A predominância de materiais produzidos pelos próprios professores evidencia tanto o compromisso com o atendimento pedagógico quanto a insuficiência de recursos disponibilizados institucionalmente, o que impacta diretamente as condições de trabalho no AEE.

Recurso mesmo, a gente tem alguns que eu produzi, né? E tem alguns dominós, é::: alfabetização, daqueles, assim, bem... bem básico é::: de material de recurso mesmo, né, assim? Só que para surdo é fácil, porque a gente, depois que a gente faz o curso, a gente consegue é::: confeccionar muito material, entendeu? Eu confeccionei algumas fichas para trabalhar verbo. Produção de texto a gente traz as imagens e eu tenho alguns livros. Tem as apostilas do próprio curso, que eu trouxe pra trabalhar diálogo com ela, como que ia trabalhar o diálogo (P1 – 07/10/2024).

Algumas coisas é:: eu sempre pesquiso e confecciono, mas assim, a gente tem o suporte também né, a gente precisa de alguma coisa, a gente conversa com a coordenação e a gente faz sempre um plano e aí olha... isso eu vou precisar, né, e aí a gente troca (P3 – 01/10/2024).

Embora tais práticas demonstrem o empenho dos professores em organizar o ensino com base nas necessidades dos estudantes surdos, também evidenciam uma lacuna estrutural no fornecimento sistemático de recursos didáticos e tecnológicos por parte da instituição escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) é clara ao estabelecer que compete aos sistemas de ensino garantir “[...] recursos e serviços de apoio especializados organizados institucional e pedagogicamente para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes” (Brasil, 2008, p. 15).

A centralização da produção de materiais nas mãos dos professores do AEE, ainda que prevista entre suas atribuições – Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) –, não pode se tornar a única via de acesso a recursos, sob o risco de comprometer o tempo destinado ao atendimento pedagógico especializado e de contribuir para a precarização do trabalho docente. Essa realidade contraria o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – (Brasil, 2015), ao garantir às pessoas com deficiência o direito à acessibilidade comunicacional, metodológica e pedagógica (art. 28, §1º), impondo ao Estado o dever de fornecer condições adequadas de ensino.

Como argumenta Strobel (2008), a aprendizagem do estudante surdo demanda não apenas a adaptação pontual de materiais, mas a constituição de um ambiente educacional que valorize a visualidade, a interação e a abordagem bilíngue, com suporte técnico, pedagógico e político. Desse modo, a análise evidencia que, embora o empenho docente seja um elemento central, a consolidação de práticas mais consistentes depende de políticas públicas que assegurem formação continuada, recursos adequados e condições institucionais favoráveis ao trabalho pedagógico.

De modo geral, a análise das entrevistas, apresentada nesta primeira subseção, evidencia tanto as potências quanto os limites enfrentados pelos professores do AEE no contexto da Educação de estudantes surdos. As ações relatadas revelam não só compromisso, criatividade e sensibilidade, no que tange às singularidades relativas ao público atendido, mas também escancaram a ausência de condições institucionais adequadas, como vínculos estáveis e oferta sistemática de recursos acessíveis. Embora a criatividade e a iniciativa docente, como propõe Quadros (2006), sejam fundamentais para o êxito das práticas pedagógicas, a centralidade do professor como principal responsável pelas adaptações revela uma sobrecarga que ultrapassa o campo da inventividade, evidenciando a precarização do trabalho e a urgência de políticas públicas mais robustas, que assumam de forma corresponsável o compromisso com a Educação inclusiva em suas dimensões prática, estrutural e ética.

6.2 Conhecendo o estudante surdo

Esta segunda subseção apresenta reflexões a partir da perspectiva docente acerca dos primeiros contatos estabelecidos com o estudante surdo no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso, são analisados os relatos dos professores sobre suas experiências iniciais ao saberem que atenderiam um estudante surdo, as emoções e percepções que emergiram nesse momento, bem como os primeiros diálogos estabelecidos com a família (Quadro 5).

Além disso, considera-se a forma de comunicação utilizada pelo estudante, especialmente no que se refere ao uso da Libras, buscando compreender como esses elementos iniciais influenciam a construção das relações pedagógicas e as possibilidades de mediação no AEE. Nesse sentido, “conhecer o estudante surdo”, neste estudo, implica compreender as condições iniciais de aproximação entre professor, estudante e família, bem como os desafios e aprendizagens que marcam esse processo no cotidiano escolar.

Quadro 5 – Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE
(Continua)

Prof. entrevistado	É a sua 1ª vez atuando com um estudante surdo?	Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? Você se sentiu apreensivo(a) ou com medo? Conte-me um pouco.	Como se deu o primeiro contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?	Conte sobre o 1º diálogo com a família. Qual era a preocupação inicial? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou?	Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
P1	Atua com estudantes surdos no AEE desde 2013, ano em que iniciou na sala de recursos e atendeu a sua primeira aluna surda.	Sua 1ª reação foi de medo e insegurança, por não ter experiência. No entanto, buscou apoio, fez cursos, confeccionou materiais e aprendeu na prática. Sua 1ª experiência com surdos foi em 2013, com uma estudante que resistia ao uso da Libras e tinha pouco apoio familiar, e outra que já dominava a Libras graças à comunidade religiosa (Testemunhas de Jeová), que ensinava Libras. Ao longo dos anos, atendeu outros estudantes surdos, como P... (2021), que inicialmente tinha resistência e baixa expectativa em relação à	A entrevistada informa que sempre costuma chamar os pais para uma conversa inicial sobre os seus estudantes.	Relata que o primeiro contato com a família foi tranquilo e até surpreendente. Os pais afirmaram que ela não precisava de intérprete, pois era estudiosa e comunicativa. No entanto, percebeu-se que a estudante enfrentava dificuldades que ela mesma escondia. Apesar da resistência inicial, a estudante já tinha algum conhecimento em	Sim, já sabia quando começou com ela na SRM.

Quadro 5 - Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE

(Continua)

Prof. entrevistado	É a sua 1ª vez atuando com um estudante surdo?	Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? Você se sentiu apreensivo(a) ou com medo? Conte-me um pouco.	Como se deu o primeiro contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?	Conte sobre o 1º diálogo com a família. Qual era a preocupação inicial? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou?	Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
P1		própria aprendizagem, porém, com intervenções contínuas, evoluiu significativamente, encerrando o ensino médio, com boa escrita e participação ativa. Atualmente, atende uma estudante surda.		Libras, o que facilitou sua adaptação quando passou a receber o apoio adequado.	
P2	A entrevistada conta que essa é sua primeira experiência direta com um aluno surdo.	Ao saber que atenderia dois estudantes surdos, sentiu um certo receio, pois nunca havia trabalhado diretamente com alunos surdos, embora já tivesse experiência com outras deficiências. Destaca que buscou se adequar e conheceu os estudantes. Afirma que o fato de eles terem alguma audição e fazerem leitura labial ajudou no processo de atendimento.	Estudante 1: foi tranquilo, pois ela já é alfabetizada, acompanha normalmente a turma e entende bem, não utilizando Libras no atendimento, embora tenha acompanhamento de professora de Libras devido ao prognóstico de perda total da audição. Estudante 2: foi mais difícil. A família tem expectativas altas, desejando que ele se torne intérprete, mas ele resiste ao uso de Libras e não está alfabetizado.	Estudante 1: a família considera a situação dela normal e acredita que ela não precisará de apoio adicional, não contribuindo de forma efetiva. Estudante 2: relata que orientou diversas vezes a mãe sobre a necessidade de fonoaudióloga e psicóloga, mas, apesar de ela demonstrar disposição durante as conversas, as providências não foram tomadas. De modo geral, a entrevistada acredita que as famílias deixam a desejar em relação ao apoio ao desenvolvimento dos estudantes.	Estudante 1: usa aparelho auditivo, entende bem oralmente e se comunica normalmente em português com a professora, sem utilizar Libras no atendimento. É acompanhada pela professora de Libras, mas não usa Libras com frequência. Estudante 2: Resiste ao uso de Libras, apesar de estar aprendendo com a professora intérprete. Não se comunica em Libras com as pessoas, embora saiba datilografia e algumas palavras.

Quadro 5 - Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE

(Continua)

Prof. entrevistado	É a sua 1ª vez atuando com um estudante surdo?	Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? Você se sentiu apreensivo(a) ou com medo? Conte-me um pouco.	Como se deu o primeiro contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?	Conte sobre o 1º diálogo com a família. Qual era a preocupação inicial? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou?	Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
P3	Relata que este é o seu primeiro estudante surdo. Ele tem 14 anos e chegou inicialmente e um pouco assustado, mas se mostrou acessível, comunicativo e interessado em aprender.	Inicialmente sentiu medo e insegurança, pois desejava garantir a evolução do aluno e temia não estar suficientemente preparada. Embora tivesse feito um curso de Libras, a falta de prática a deixou apreensiva. No entanto, com o tempo, ao perceber que o aluno era aberto, comunicativo e colaborativo, ela se sentiu mais confiante. Hoje, relata que adora atendê-lo e considera a experiência muito positiva.	O contato inicial com a família foi um pouco desafiador, pois ela demonstrava certa desvalorização do AEE, evidenciada pelas faltas do estudante. A professora precisou conquistar a confiança da família, mostrando, por meio do seu trabalho, a importância e os impactos positivos do atendimento na vida do aluno, tanto dentro quanto fora da escola.	Inicialmente, a família do estudante surdo demonstrava pouco interesse e expectativa baixa em relação ao AEE. Foi necessário um trabalho conjunto da professora, do coordenador e da intérprete para mostrar a importância do atendimento. A socialização promovida na SRM também foi destacada como um ponto positivo para o desenvolvimento do aluno.	O estudante se comunica bem em Libras, apesar de ter adquirido a língua tardiamente e apresentar alguns vícios. Demonstra grande desejo de ser compreendido e de compreender os outros. Gosta de desafios, presta atenção nas atividades e interage bem, o que facilita o trabalho no AEE. Ele se comporta como qualquer outro estudante, sem grandes diferenças em relação aos demais.

Quadro 5 - Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE

(Continua)

Prof. entrevistado	É a sua 1ª vez atuando com um estudante surdo?	Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? Você se sentiu apreensivo(a) ou com medo? Conte-me um pouco.	Como se deu o primeiro contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?	Conte sobre o 1º diálogo com a família. Qual era a preocupação inicial? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou?	Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
P4	O estudante já estava na escola desde o ano anterior, mas ela o recebeu pela primeira vez este ano, sendo o único aluno surdo atendido atualmente.	Quando soube que atenderia um aluno surdo, sentiu um grande desafio e preocupação, especialmente por não dominar fluentemente a Língua de Sinais, estando apenas no nível básico. Para se preparar, ela buscou apoio em recursos tecnológicos e estudou por conta própria.	O primeiro passo da professora foi o contato com a família do aluno surdo, pois considera essencial ouvir os responsáveis para entender a realidade e traçar estratégias adequadas.	A família, inicialmente, não estava entusiasmada com o uso da Língua de Sinais — preferiam que o aluno verbalizasse e continuasse utilizando a prótese auditiva. Eles tinham a expectativa de que ele se comunicasse oralmente e se inserisse no convívio com os demais colegas dessa forma. No entanto, com o tempo, foi possível perceber que, embora o aluno emitisse poucas palavras, ele se comunicava melhor por gestos e sinais, demonstrando necessidade de uma abordagem diferente da esperada inicialmente pela família.	O estudante ainda está no nível básico de Libras, pois só começou a aprender a língua a partir de maio, quando a família aceitou a necessidade do uso da Libras no processo de aprendizagem.

Quadro 5 - Primeiros diálogos e percepções: a inserção do estudante surdo no AEE

(Conclusão)

Prof. entrevistado	É a sua 1ª vez atuando com um estudante surdo?	Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? Você se sentiu apreensivo(a) ou com medo? Conte-me um pouco.	Como se deu o primeiro contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?	Conte sobre o 1º diálogo com a família. Qual era a preocupação inicial? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou?	Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
P5	Relata que já teve experiências anteriores com estudantes surdos. Hoje seu estudante tem 17 anos e está matriculado no 2º ano do ensino médio.	Sentiu ansiedade por não ter domínio completo da Libras, apesar de já ter feito cursos e buscar constante aprimoramento. No entanto, não viu isso como um obstáculo, pois percebe que muitos estudantes também têm conhecimentos limitados da língua de sinais. Ele busca apoio com intérpretes e valoriza essa troca como forma de garantir um melhor atendimento, mantendo-se confiante em sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento do aluno.	Relata que já teve contato com a família do estudante surdo no início do ano. Observa que a rotatividade de professores na sala de recursos prejudicou a adaptação e o desenvolvimento do aluno.	A família tem expectativas altas em relação ao atendimento da escola, muitas vezes esperando que o professor supra necessidades que extrapolam a função docente, como apoio psicológico e social.	O estudante não é alfabetizado nem em Libras nem em língua portuguesa, e a comunicação com a família ocorre principalmente por leitura labial e alguns gestos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Quadro 5 evidencia que a inserção do estudante surdo no AEE é atravessada por fatores como a trajetória profissional do professor, as expectativas familiares, o grau de acesso prévio à Libras e as formas de comunicação já estabilizadas (ou não) no cotidiano do estudante. Esses elementos aparecem como condicionantes importantes para o planejamento do atendimento e para a definição das primeiras estratégias de ensino.

Desse modo, um dos primeiros pontos de divergência entre os relatos refere-se à experiência prévia dos docentes com a surdez. Os professores P1 e P5 relataram já ter atuado anteriormente com estudantes surdos, o que lhes conferiu maior familiaridade com práticas inclusivas relacionadas à escrita da língua portuguesa e, conseqüentemente, a uma postura mais segura e assertiva em suas estratégias docentes. Por outro lado, os professores P2, P3 e P4 relataram vivenciar essa experiência pela primeira vez:

[...] de todas as deficiências das crianças, das necessidades, o único que eu nunca tive em sala de aula foi um estudante surdo. [...] Então, me deu, assim, um pouquinho de:: né? nem sei se é medo, é receio, né? (P2 – 21/10/2024)

Olha, eu confesso que eu fiquei com medo, porque a minha principal preocupação é saber assim, esse ano que vou passar com este estudante, ele vai ter evolução? Porque eu quero que tenha diferença na vida dele. E aí como eu tinha o desafio, fiz Libras, porém não tinha atendido ainda nenhum estudante. [...] Eu fiquei, confesso, né? Não vou te dizer que não fiquei, mas fiquei um pouco assustada, mas como professora, fui atrás, pesquisei. [...] Hoje, é uma delícia atender ele, eu adoro! (P3 – 01/10/2024)

Assim, foi um desafio muito grande, por quê? Porque eu não sei fluentemente a língua de sinais, eu simplesmente estou aprendendo o básico para comunicar com ele, entendeu? E desde então, quando soube, foi assim, fui buscar dentro da..., fui buscar dentro da tecnologia algumas coisas, porém, não é assim da noite para o dia que a gente aprende... Né, é algo assim que ocorre gradativamente. Então eu fiquei muito preocupada (P4 – 04/10/2025).

A partir dos relatos, evidencia-se que a ausência de experiências anteriores com estudantes surdos gerou sentimentos de receio, insegurança e desafio. No entanto, os relatos indicam que essa insegurança se intensifica, sobretudo, quando a demanda do AEE envolve práticas de linguagem (Libras e escrita), área em que muitos professores evidenciaram não possuírem formação suficiente. Isso ajuda a explicar por que, nas narrativas, a comunicação e a escrita aparecem como eixos recorrentes de preocupação e de busca por apoio.

Tal insegurança, conforme aponta Strobel (2008), não diz respeito apenas à falta de preparo técnico, mas a uma lógica escolar que historicamente silencia e invisibiliza a diferença linguística da comunidade surda, reduzindo o processo educativo a um padrão hegemônico, normativo e oralista. A partir dessa perspectiva, a surpresa diante da chegada de um estudante surdo à escola escancara não apenas a lacuna formativa dos docentes, mas também a fragilidade de uma cultura institucional que ainda não reconhece plenamente a Libras como primeira língua desses sujeitos, conforme assegurado pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

A despeito das dificuldades, os relatos revelam o comprometimento ético dos professores, que, diante da ausência de políticas públicas efetivas de formação continuada, buscaram formas autônomas de suprir essa lacuna: realizaram cursos de Libras, buscaram recursos tecnológicos, pesquisaram materiais e mobilizaram estratégias práticas para estabelecer comunicação e vínculo com os estudantes. Essa atitude, embora louvável, evidencia a precarização da formação docente e a sobrecarga individual do profissional, que passa a assumir sozinho a responsabilidade de um trabalho que, por princípio, deveria ser sustentado coletivamente pela escola e garantido pelas políticas públicas. Como consequência, há o risco de que as estratégias adotadas dependam excessivamente de iniciativas isoladas, produzindo atendimentos desiguais entre escolas e estudantes, especialmente no que diz respeito à continuidade do trabalho com Libras e ao planejamento sistemático da escrita como L2.

Como lembra Lanuti (2022), o trabalho docente na inclusão é atravessado pela

imprevisibilidade e pela incerteza, ou seja, “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (Deleuze, 2006, p. 159). É por isso que é fundamental uma formação permanente, processual e situada — e não apenas cursos pontuais, isolados e desconectados da realidade escolar. “Pela imprevisibilidade, somos convocados a ensinar considerando a diferenciação que cada pessoa faz de si mesma” (Lanuti, 2022, p. 1197).

Portanto, ainda que a iniciativa individual dos professores seja relevante, ela sozinha não é suficiente para garantir uma Educação de qualidade para estudantes surdos. A responsabilização individual apenas acentua a precarização do trabalho docente e mascara a omissão do Estado em prover as condições materiais, formativas e institucionais necessárias à efetivação do direito à Educação. Como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – (Brasil, 2015), é dever do poder público assegurar às pessoas com deficiência a plena acessibilidade comunicacional e pedagógica — o que só será possível quando a formação para o trabalho com a diferença deixar de ser um esforço solitário e passar a ser um compromisso coletivo e estruturante do projeto educativo da escola.

Além disso, houve um consenso também quanto à relevância do contato com as famílias dos estudantes surdos. Todos relataram ter estabelecido, de alguma forma, um diálogo inicial com os responsáveis, seja por iniciativa própria, mediação da equipe gestora ou procura da própria família. Esse vínculo foi compreendido como essencial para conhecer melhor as especificidades do aluno e para pensar em ações pedagógicas mais alinhadas à sua realidade. Contudo, as expectativas iniciais das famílias quanto ao processo educacional de seus filhos apresentaram significativas variações. O professor P1, por exemplo, relatou que os pais desconheciam a condição de surdez da filha:

[...] veio, a mãe, o pai e eles disseram que não tinha problema nenhum, né? Que a L... era muito tranquila, que ela não precisava de intérprete, que ela era estudiosa e tal. De fato é, mas só ela sabe a dificuldade que ela estava passando antes de conseguir o intérprete (P1 – 07/10/2024).

A fala dos pais, ao minimizar a necessidade da estudante por um intérprete, pode refletir uma tentativa de esconder a deficiência, como aponta Diniz (2023). Essa postura, embora muitas vezes motivada pelo desejo de proteger a filha de possíveis estigmas, acaba contribuindo para a negação das diferenças linguísticas e para a invisibilização das barreiras enfrentadas pela estudante. Ao reduzir a surdez a uma característica menor, que pode ser compensada com esforço ou “boas notas”, os pais desconsideram os direitos linguísticos e educacionais garantidos por lei, além de perpetuar a lógica do capacitismo — em que o valor da pessoa está condicionado à sua capacidade de se adaptar às normas hegemônicas da escola (Diniz, 2003).

Outro aspecto relevante diz respeito à fala da professora ao afirmar que “[...] *só ela sabe a dificuldade que estava passando*” (P1 – 07/10/2024). Tal declaração evidencia como a voz da estudante é silenciada na escola e na família. Nessa lógica, atribui-se à aluna a responsabilidade de se ajustar ao sistema, em vez de se promoverem transformações institucionais capazes de acolher suas particularidades. A respeito disso, Lanuti e Mantoan (2018, p. 122) assim se posicionam:

A escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns.

Essa postura se insere em uma concepção de Educação que, ao adotar a noção de um estudante ideal e de um currículo como prática hegemônica, sustenta uma cultura escolar que transforma em “diferentes” aqueles que não se moldam a esse padrão.

Os ‘diferentes’ passam a ser os estudantes que não se encaixam em uma identidade hegemônica. São aqueles que não estão de acordo com os ideais da escola. São os estudantes com deficiência, os que não aprendem matemática, os que não se alfabetizam; são os categorizados, classificados e inferiorizados em relação ao conjunto de diferença humana (Machado; Mantoan, 2021, p. 30).

No caso de P2, que atende a dois estudantes surdos, também houve a troca de diálogos com as famílias, contudo, chamou atenção a forma como a professora descreveu a situação:

Com a família da estudante M..., foi tranquila, até porque a: menina não tem problema de acompanhamento na escola, ela não tem esses problemas de aprendizagem. Ela é alfabetizada. Segue o fluxo da sala de aula dela normal. [...] pra falar comigo, normal, a gente não fala em libras. Até porque ela entende perfeitamente, ela, como a gente conversa... normalmente. Eu até achei estranho quando falaram até que ela era uma menina surda, né? Só que a surdez dela, ela vai perder toda, vai chegar os diagnósticos dela que se fala que ela vai perder tudo, né? (P2 – 21/10/2024).

Ao afirmar que a estudante “[...] *não tem problema de acompanhamento na escola*”, a professora revela limites em sua compreensão sobre as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Ao considerar a ausência de dificuldades aparentes como evidência de inclusão, desconsidera-se que a surdez não é um déficit a ser superado, mas uma diferença que precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada em toda a sua complexidade. Strobel (2008) reforça essa compreensão ao destacar que a pessoa surda não deve ser definida pela falta de audição, mas por suas formas próprias de ser, comunicar-se e aprender.

Da mesma forma, a filosofia da diferença, proposta por Deleuze (2007), contrasta com

a fala da professora ao estranhar que uma estudante surda compreenda “normalmente” a fala oral ou de se espantar com o documento médico de perda auditiva progressiva. Isso revela uma expectativa normativa de desempenho, que ainda não reconhece a heterogeneidade dos sujeitos surdos e as suas formas plurais de linguagem e cognição. Nesse sentido, Deleuze (2007) destaca que a inclusão é para todos os alunos, com a garantia do direito à diferença. Nesse cenário, esta não é compreendida como falta, não é algo que se mede em relação a um modelo ideal, mas uma potência criadora para reproduzir novas formas de pensar, agir e sentir. Em complemento, com relação ao segundo estudante, a professora relata:

O estudante L... foi mais/é mais complicado, porque quando a gente chamou a família, a família se dispôs a se ajudar e queria... A família sonha que ele vai ser intérprete um dia, quer que ele seja intérprete. Então, a mãe, eles vieram, deram maior força e tudo, só que é aquilo que eu te falei, foi difícil. Assim, é/ está sendo difícil, por conta disso, dele achar que ele não precisa e que ele não quer (P2 – 21/10/2024).

Pode-se observar um cenário em que as expectativas familiares são elevadas, projetando para o filho um futuro profissional específico relacionado à área da Libras, expresso pela família como a possibilidade de tornar-se intérprete, ainda que, do ponto de vista legal e profissional, a interpretação em Libras seja exercida por profissionais ouvintes bilíngues. Trata-se, portanto, de uma afirmação da família acerca do futuro profissional do filho, associada a um ideal de superação da deficiência. Desse modo, embora o apoio da família seja um elemento potencialmente positivo no processo de escolarização, o discurso da professora revela que o próprio estudante não reconhece sua identidade surda, o que gera desafios no processo educativo. Conforme observa Lima (2021), muitos surdos não se aceitam justamente porque internalizam a rejeição social à diferença, reproduzindo as visões capacitistas que recebem do meio ou buscando se afastar de uma identidade que percebem como estigmatizada.

Nesse contexto, emerge um desafio importante para o trabalho docente: equilibrar o incentivo e as expectativas familiares com o respeito à autonomia do estudante, garantindo que suas escolhas e tempos de aprendizagem sejam legitimados. Como destaca Mantoan (2004; 2017), a inclusão não se limita a inserir o estudante no espaço escolar; implica reconhecer e valorizar seus modos próprios de aprender, comunicar-se e se posicionar no mundo. Assim, no caso narrado por P2, a dinâmica de divergência entre a projeção familiar e a autoimagem do estudante coloca em evidência a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com os desejos e identidades do sujeito surdo, não apenas com os objetivos atribuídos a ele por seus familiares.

Quanto à relação da família com a Educação de estudantes surdos, os relatos dos professores P3 e P4 revelam que os responsáveis desconhecem a importância do AEE:

A família, eu tive que conquistar um pouquinho, porque, assim, ele teve algumas faltas, e aí, tipo, eu prestei atenção porque parecia que, assim... ah, tanto faz o AEE. Então, eu tive que mostrar, mostrar um trabalho, mostrar a importância do trabalho na vida dele, tanto dentro da escola quanto fora da escola, para que a família entendesse que ele precisa disso. (P3 – 01/10/2024)

[...] ele, no início, assim, a aceitação não ocorria, a família queria mesmo que ele verbalizasse e que ele tivesse esse convívio com os demais alunos, né (P4 – 04/10/2024).

A recorrência de faltas, relatada por P3, e a resistência da família em aceitar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), priorizando a oralização — como no caso narrado por P4 —, revelam não apenas um desconhecimento do papel do AEE, mas também a persistência de concepções oralistas.

Nesse cenário, o professor do AEE assume, muitas vezes, o papel de mediador entre a escola e a família, buscando sensibilizar os responsáveis quanto à importância do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento integral do estudante, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Entretanto, essa mediação só se torna efetiva quando acompanhada de ações institucionais e políticas públicas que reconheçam a Libras como primeira língua do estudante surdo – Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002); Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) – e garantam a articulação entre escola, família e comunidade surda como parte indissociável do processo de inclusão.

Com relação à comunicação do estudante por meio da Língua Brasileira de Sinais, as respostas revelam uma heterogeneidade significativa quanto ao domínio e uso da Libras. Essa variação abrange desde alunos que já ingressam no AEE com proficiência consolidada na língua de sinais (caso de P1 e P3) até aqueles que se encontram em processo inicial de aquisição (P4) ou que ainda não se comunicam efetivamente em Libras (P2 e P5). Tal cenário reflete a falta de acesso precoce à língua de sinais, realidade amplamente documentada na literatura sobre Educação de surdos (Skliar, 1998; Lacerda, 2018) e que repercute diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento linguístico-cognitivo desses estudantes.

Observa-se também que fatores familiares e institucionais influenciam o processo de aquisição da Libras. No caso relatado por P4, por exemplo, a aprendizagem da língua só teve início após o aceite da família — o que reforça a importância da adesão familiar às práticas bilíngues e da sensibilização da comunidade escolar quanto à centralidade da Libras no desenvolvimento do sujeito surdo.

Já nas situações descritas por P2 e P5, o uso restrito ou a ausência da Libras evidencia um processo de oralização predominante, sustentado por recursos como leitura labial e aparelho auditivo, que, embora possam auxiliar na comunicação, não substituem o papel linguístico e identitário da Libras. Strobel (2008) destaca que a língua de sinais constitui a base da experiência surda e da produção de sentidos. Da mesma forma, Lima (2020; 2023) aponta que, quando a Libras não ocupa lugar central nas práticas pedagógicas, os processos de ensino da escrita tendem a se estruturar a partir de lógicas ouvintistas, o que pode transformar a língua escrita em instrumento de exclusão, em vez de mediação do conhecimento.

Por outro lado, os relatos de P1 e P3 demonstram os benefícios de um domínio linguístico mais consolidado: estudantes que se comunicam fluentemente em Libras tendem a apresentar maior autonomia, engajamento e interação no AEE, o que favorece práticas pedagógicas mais dialógicas e significativas.

Estudos de Pinto e Senna (2025) reforçam a importância do acesso à comunicação em Libras, por pessoas surdas, desde muito cedo, pois, ao ser constituído como um 'sujeito do olhar', o surdo necessita de sistemas de expressão visual-gestual para desenvolver plenamente sua cognição. Segundo os autores, fundamentados na perspectiva de Vigotski (2022), a língua de sinais não é apenas um código de comunicação, mas a ferramenta que permite ao estudante surdo organizar seu pensamento e ampliar sua compreensão de mundo, servindo de base indispensável para o sucesso de seu processo educativo. Esses contrastes apontam para a necessidade de planejamento educacional diferenciado, em que o ensino seja mediado pela Libras em todos os níveis de proficiência, garantindo tanto o fortalecimento da língua de sinais quanto o acesso progressivo à língua portuguesa escrita.

No Quadro 6, a seguir, estão registradas as percepções dos professores entrevistados sobre Comunicação e interação do estudante surdo. Os docentes se pronunciaram sobre as seguintes questões: Você sabe se, no seio familiar do(a) seu(sua) estudante, a Libras é praticada? Se sim, desde qual idade? Se não, como ocorre a comunicação em casa? Como é feita a comunicação deste estudante nos demais contextos da escola? São utilizadas outras formas de comunicação? Quais são as barreiras que impedem o seu estudante de participar das atividades escolares ou da sua vida em geral?

Quadro 6 – Comunicação e interação do estudante surdo

(Continua)

Prof. entrevistados	Você sabe se, no seio familiar do(a) seu(sua) estudante, a Libras é praticada? Se sim, desde qual idade? Se não, como ocorre a comunicação em casa?	Como é feita a comunicação deste estudante nos demais contextos da escola? São utilizadas outras formas de comunicação?	Quais são as barreiras que impedem o seu estudante de participar das atividades escolares ou da sua vida em geral?
P1	A estudante surda não se comunica em Libras com a família, pois os pais não aprenderam a língua. Eles acreditam que ela é ouvinte por conseguir oralizar após acompanhamento fonoaudiológico, embora sua fala seja diferente da fala típica. A comunicação em casa ocorre por meio da fala, e a família não vê necessidade de aprender Libras.	A estudante surda começou a interagir com os colegas por meio da mediação da intérprete, que incentivava a comunicação. No começo ficava isolada. Com o tempo, passou a se comunicar com todos, utilizando a fala e contando com o apoio da intérprete quando necessário. Essa interação ajudou a se entrosar socialmente, ao ponto de hoje participar de atividades como jogar pebolim no recreio. A mudança aconteceu após a chegada da intérprete, que começou a atuar entre abril/maio, contribuindo significativamente para que a estudante se soltasse e fizesse amizades.	Resistência da própria família em reconhecer sua surdez e a necessidade de apoio especializado, como a disponibilidade de intérprete e o aprendizado da Libras. A família escondia a condição da aluna, mesmo com laudo indicando surdez profunda. Isso dificultava seu desenvolvimento escolar e social. Atualmente, com o apoio adequado e a presença da intérprete, essa barreira foi superada. Ressalta a importância do olhar atento e do conhecimento por parte dos professores para identificar essas situações e garantir o suporte necessário.
P2	No seio familiar, ninguém se comunica em Libras. Estudante 1: usa aparelho e consegue ouvir. Estudante 2: a mãe demonstrou interesse em aprender apenas se ele também aprender, mas ele rejeita Libras para não revelar sua surdez.	Estudante 1: comunica-se bem por usar o aparelho auditivo e não enfrenta dificuldades de socialização. Estudante 2: depende de leitura labial e frequentemente entende errado o que os colegas dizem, gerando conflitos, o que dificulta suas relações e o deixa isolado. No intervalo, costuma ficar sozinho e busca a sala da professora para companhia, pois tem pouca amizade com os colegas.	Estudante 1: não apresenta barreiras significativas. Consegue acompanhar o ritmo da turma, socializa bem com colegas da mesma idade e tem boa integração no ambiente escolar. Estudante 2: enfrenta diversas barreiras, como falta de apoio especializado (psicólogo, fonoaudiólogo e outros profissionais da saúde); dificuldades de comunicação e interpretação, tanto de textos quanto de falas; presença de deficiência intelectual leve, que compromete habilidades como leitura e escrita; limitações do ambiente escolar, onde o professor, por falta de tempo e estrutura, não consegue dar atenção individualizada adequada. Sua maior barreira não é a aceitação social (pois os colegas o acolhem bem), mas sim a ausência de suporte clínico e terapêutico especializado.

Quadro 6 - Comunicação e interação do estudante surdo

(Continua)

Prof. entrevistados	Você sabe se, no seio familiar do(a) seu(sua) estudante, a Libras é praticada? Se sim, desde qual idade? Se não, como ocorre a comunicação em casa?	Como é feita a comunicação deste estudante nos demais contextos da escola? São utilizadas outras formas de comunicação?	Quais são as barreiras que impedem o seu estudante de participar das atividades escolares ou da sua vida em geral?
P3	A família não sabe Libras, o que torna a comunicação em casa limitada e difícil. Eles usam uma forma de comunicação caseira, mas o aluno relata que muitas vezes não é compreendido. Apesar da oferta de cursos, a família não conseguiu ou não priorizou o aprendizado da Libras. A entrevistada acredita que isso se deve a demandas de trabalho.	O estudante mantém uma boa relação com os colegas e consegue se comunicar com eles. A intérprete também ajuda quando necessário.	A escrita.
P4	Inicialmente, os responsáveis acreditavam que a prótese auditiva possibilitaria a verbalização, por isso, não incentivavam a aprendizagem da Libras. Porém, ao perceberem a falta de progresso, além do fato de o aluno não estar alfabetizado, mesmo próximo cursar o ensino médio, aceitaram a intervenção. Agora, a família está estudando Libras para apoiar a comunicação e garantir os direitos do estudante. Em casa, segundo a família, o estudante tenta se comunicar por meio da verbalização.	Na escola o estudante tenta se comunicar por meio da verbalização, mas é pouco compreendido. No início, os colegas não tinham paciência e não socializavam com ele, o que o deixava triste e excluído. Por isso, a escola realizou intervenções com palestras e ações de conscientização para promover a inclusão. Atualmente, o processo de inclusão ainda está em construção, mas já há melhoras: a família está aprendendo Libras, os colegas e professores estão mais envolvidos e há um esforço coletivo para adaptar a comunicação e os conteúdos à realidade do aluno, que se encontra no nível de alfabetização compatível com o ensino fundamental I.	A 1ª avaliação diagnóstica foi difícil, pois a comunicação dependia da intérprete. Inicialmente, acreditavam que o aluno não era alfabetizado, mas, com o tempo, perceberam que ele não sabia como expressar seus conhecimentos. A principal barreira que a professora está tentando eliminar para o estudante surdo é a falta de aceitação da própria surdez. O aluno se sente diferente dos demais e, por isso, se vê como incapaz, o que afeta seu desenvolvimento. Essa resistência está sendo trabalhada por meio de intervenções e apoio contínuo, o que já tem gerado avanços, como sua ida espontânea à SRM. Além disso, aponta como barreira a falta de profissionais preparados em Libras, contribuindo para a resistência do aluno, já que ele percebe que muitos profissionais não conseguem se comunicar com ele adequadamente. Além disso, apresenta deficiência intelectual (DI), tendo dificuldade de assimilar o cognitivo, o raciocínio lógico. Seu atendimento é feito com apoio de uma equipe multidisciplinar composta por um intérprete de Libras, um PAPE (professor auxiliar pedagógico), que também é professor de Libras; um professor de apoio especializado, que o atende duas vezes por semana; o professor do AEE, que realiza mediações e acolhimentos semanais.

Quadro 6 - Comunicação e interação do estudante surdo

(Conclusão)

Prof. entrevistados	Você sabe se, no seio familiar do(a) seu(sua) estudante, a Libras é praticada? Se sim, desde qual idade? Se não, como ocorre a comunicação em casa?	Como é feita a comunicação deste estudante nos demais contextos da escola? São utilizadas outras formas de comunicação?	Quais são as barreiras que impedem o seu estudante de participar das atividades escolares ou da sua vida em geral?
P5	Por leitura labial. Além disso, a mãe desenvolveu algumas configurações de mão, por meio das quais ela consegue exercer a comunicação com o filho. Embora os pais sejam ouvintes, não demonstraram interesse significativo em aprender Libras, possivelmente por acreditarem que já não vale a pena investir nesse aprendizado agora que o filho é quase adulto. O professor destacou que, em fases anteriores da escolaridade, como na Educação Infantil, é mais comum ver esse empenho por parte das famílias.	No contexto escolar, o estudante surdo se comunica com o apoio de uma intérprete que também é professora de apoio especializado. Essa profissional facilita a interação dele na sala de aula regular e ajuda na mediação com os colegas e demais professores. Os alunos demonstram certa dificuldade, mas também curiosidade em aprender a se comunicar com ele.	A principal barreira que impede o desenvolvimento do estudante surdo é a comunicação. O entrevistado destaca que nem todos os profissionais da escola têm disposição para aprender o básico de Libras, o que dificulta a interação e prejudica a socialização e a aprendizagem do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto ao interesse da família em aprender Libras para se comunicar com os estudantes surdos no contexto doméstico, apenas o professor P4 indicou haver esse empenho. A ausência de comunicação em Libras no ambiente familiar, relatada pela maioria dos participantes, evidencia uma barreira significativa para o desenvolvimento linguístico, social e emocional dos estudantes surdos. Como destaca Strobel (2008), a língua de sinais não é apenas um recurso de comunicação, mas um elemento central na constituição da identidade surda e na construção de vínculos afetivos e culturais.

Quando a família não domina ou não utiliza a Libras, o estudante é privado de interações cotidianas plenas, o que pode resultar em isolamento comunicativo e em prejuízos na aquisição da linguagem e no fortalecimento da autoestima (Moura, 2021). Além disso, em grande parte dos casos relatados, as famílias ainda associam a surdez a uma deficiência a ser superada,

optando por estratégias de oralização ou pelo uso de aparelhos auditivos em detrimento da Libras (P1, P2 e P4). Esse entendimento reflete uma visão medicalizante e integracionista da surdez, segundo a qual o ideal é aproximar o sujeito surdo do padrão ouvinte (Skliar, 1998).

Nos casos de P1 e P2, por exemplo, os familiares acreditam que o estudante “fala normalmente” e, por isso, não veem necessidade de aprender Libras, reforçando a negação da identidade linguística surda. O caso de P2, em específico, evidencia uma dupla realidade: o estudante 1, que usa aparelho auditivo e se comunica oralmente, é aceito e compreendido pelos colegas; já o estudante 2, que depende de leitura labial, enfrenta ruídos comunicacionais, conflitos e isolamento. Essa distinção revela como a oralidade ainda é vista como critério de pertencimento no ambiente escolar, o que reforça o modelo ouvintista denunciado por Skliar (1998) — um sistema que valoriza o modo de comunicação dos ouvintes como padrão de normalidade e marginaliza os modos visuais-espaciais de expressão dos surdos.

Nos relatos de P3 e P5, observa-se que, quando a Libras não é adotada, a comunicação doméstica ocorre por meio de estratégias alternativas ou “sistemas caseiros” baseados em gestos e leitura labial:

Eu acredito que eles adquiriram uma, uma... é:: como que a gente pode falar... Uma linguagem ali, né, dentro. Caseiro! [...] Ele sempre me relata que às vezes é muito difícil. Porque às vezes o que ele está querendo dizer, eles não entendem (P3 - 01/10/2024).

Por leitura labial. E a mãe tem algumas configurações de mão, que ela consegue exercer a comunicação com o filho (P5 - 11/10/2024).

Esses recursos, embora possam minimizar a incomunicabilidade, não carecem de estrutura gramatical e estabilidade semântica. Essa limitação restringe as interações, gera frustrações e contribui para o isolamento comunicativo e emocional do estudante surdo dentro de sua própria família — o que Strobel (2008) denomina de “exclusão simbólica”, quando o sujeito é privado do direito de partilhar plenamente de uma língua e cultura próprias.

Nesse sentido, o relato de P4 é particularmente significativo, pois demonstra o papel transformador de ações institucionais de sensibilização e conscientização:

É, de acordo com a família, ele verbaliza, porém, assim, não sei como, se em casa ele verbaliza e aqui nós temos essa dificuldade, tanto que os próprios colegas mesmo, nós já tivemos que fazer intervenções porque os colegas não têm paciência, ele tenta transmitir algo, mas o fato deles não compreenderem, eles não dão esse espaço para ele, entendeu? Não socializam com ele, e aí nós tivemos que fazer essa intervenção através de conscientização e palestras individuais para poder ele socializar, porque ele reclamava muito, né, porque os colegas não dava atenção para ele, não queria fazer as atividades com ele, e aí nós tivemos que ter esse..., fazer essa mediação para poder os alunos não só serem compreensivos, mas também trabalhar a inclusão, né,

no junto ali, dentro da sala, porque ele, além dele se sentir chateado, triste por não ser incluído, ele também tem o direito como os demais, né? (P4 – 04/10/2024).

Houve uma mudança de postura após o reconhecimento da ineficácia da oralização isolada, tanto por parte dos pais quanto da escola. Enquanto a família buscou pelo aprendizado da Libras como forma de garantir a comunicação e o direito à Educação do estudante, a escola promoveu palestras e atividades voltadas à desmistificação da surdez e ao incentivo do uso da Libras, resultando em melhorias perceptíveis na socialização do estudante. Essa experiência converge para as reflexões de Strobel (2008) e Fernandes e Moreira (2017), que defendem que a inclusão só se efetiva quando o ambiente escolar se constitui como espaço de convivência intercultural, reconhecendo o surdo como sujeito de linguagem e de direitos.

Outro ponto importante observado na fala de P5 refere-se à percepção do professor sobre a descrença dos pais quanto ao aprendizado do filho, já próximo à idade adulta:

Então a gente..., esse contato que eu tive com essa família é..., eu orientei até que eles procurassem algum curso, ou algum profissional que pudesse ter um... o seu melhor para eles pelo menos ter essa comunicação em casa, mas eu não sei, a... é uma coisa que a gente tem que ficar sempre incentivando, buscando. Parece que eles não têm esse comprometimento de querer ir atrás. Não sei se o aluno já é um adolescente, né, quase adulto, então eles ficam pensando assim, 'ah, já passou tantos anos, vamos assim mesmo.' Mas, é:::, já aconteceu de caso, por exemplo, em educação infantil, que a gente vê interesse dos pais maior, em ir atrás de aprender a libras (P5 – 11/10/2024).

P5 observa que, nas fases iniciais da escolarização, há maior engajamento familiar, o que sugere que o investimento na comunicação tende a diminuir à medida que o aluno cresce. Essa retração pode estar relacionada ao esgotamento emocional e social das famílias, à ausência de políticas públicas que apoiem o aprendizado da Libras para familiares ou ainda à crença equivocada de que a aquisição da língua de sinais é inviável em fases tardias da vida. Essa percepção é refutada por estudos de Fernandes e Moreira (2017), que afirmam que o aprendizado da Libras é possível em qualquer idade, desde que haja acesso, incentivo e mediação adequada.

Desta forma, sem o envolvimento familiar e o reconhecimento da Libras como meio legítimo de comunicação, a escola tende a assumir sozinha esse papel — tarefa complexa e insuficiente sem a participação ativa da família. No contexto escolar, essa lacuna é parcialmente suprida pelo trabalho do intérprete de Libras, que atua como mediador das interações entre o estudante surdo, os professores e os colegas. Contudo, é preciso reconhecer que a presença do intérprete, embora essencial, não substitui a vivência de uma comunicação direta e afetiva no seio familiar, tampouco supre a necessidade de uma comunidade escolar bilíngue que valorize a Libras como primeira língua do estudante surdo.

Essa perspectiva é reforçada pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, e pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a oferta de Educação bilíngue e prevê ações para difundir a Libras também nos espaços familiares e comunitários. Tais dispositivos reafirmam que o direito à língua não se limita ao ambiente escolar, mas deve ser garantido em todos os contextos da vida social, assegurando a plena participação e o pertencimento cultural do sujeito surdo.

Nesse contexto, a ausência da Libras no ambiente familiar constitui uma barreira linguística e atitudinal que impacta, de forma direta, o processo educativo e o desenvolvimento social do estudante surdo. Como esclarecem Ramos e Lanuti (2023, p. 10), “[...] o desenvolvimento, a aprendizagem e a inserção social desses alunos podem ser prejudicados quando expostos a diferentes tipos de barreiras”. Dessa forma, os autores ponderam que nem toda barreira é resultado da atribuição de uma deficiência fixada a certo aluno, pois existem diversos tipos de barreiras: econômicas (resultam em pobreza), afetivas (podem gerar agressividade), raciais (produzem racismo) e pedagógicas (manifestam-se em dificuldades de aprendizagem ou em práticas que dificultam o acesso ao currículo e à aprendizagem).

A respeito disso, os professores entrevistados apresentaram diferentes percepções:

A única barreira que eu acredito que estava impedindo era a família..., né? Porque no momento que eles negavam que ela não precisava de uma intérprete, que ela não precisava aprender libras, nada disso, eles estavam criando uma barreira para ela, tanto é que ela já tinha um documento..., a mãe dela trouxe... a audiometria dela diz que ela tem surdez profunda (P1 – 07/10/2024).

A fala da P1 evidencia barreiras atitudinais impostas pela própria família, que, ao não reconhecer a necessidade de intérprete e do aprendizado da Libras, comprometeu o acesso à comunicação e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da língua portuguesa escrita. Conforme define a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n.º 13.146/2015 – (Brasil, 2015), barreiras atitudinais referem-se a comportamentos e posturas que restringem a participação social em igualdade de condições. No caso de estudantes surdos, essas barreiras impactam diretamente o percurso escolar e as oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa escrita (Russo; Pereira, 2024).

Entretanto, ao afirmar que essa é a “única barreira” enfrentada pela aluna, a professora desconsidera a presença de uma barreira igualmente determinante: a barreira comunicacional. A ausência de proficiência em Libras — tanto do estudante quanto de parte significativa do corpo escolar — constitui obstáculo direto ao acesso ao currículo, à socialização e à

aprendizagem, conforme também previsto na LBI (Brasil, 2015). Assim, ainda que a barreira familiar seja relevante, o desenvolvimento pleno da estudante requer, necessariamente, a superação da barreira comunicacional, por meio da aquisição e do uso efetivo da Libras como primeira língua.

Na fala de P2, observa-se uma concepção distinta sobre as barreiras enfrentadas pelo estudante:

Eu acho que, a barreira que eu vejo é essa, que por ele não ter outras especialidades para atender ele, entendeu? Por exemplo, ele poderia estar numa psicóloga, que conversando com ele, que talvez levando ele a entender que tudo isso é importante para ele. Entendeu? Para ele ter esse convívio bom, pra ele ser mais... não vou nem dizer aceito, porque as crianças dessa escola aqui, eu acho que elas aceitam muito bem as crianças especiais, eu não vi problema de discriminação; eu não vi problema de... entre eles, então eu acho que as barreiras dele é essa, seriam assim, tratamentos clínicos mesmo, eu penso que se ele tivesse mais tratamento clínico, com vários especialistas, por exemplo, uma fono, uma psicóloga, né? Os especialistas nessa área, para ajudar ele, eu acho que ele seria melhor... (P2 - 21/10/2024).

Embora o suporte profissional seja relevante, centrar a análise apenas no modelo médico-terapêutico invisibiliza barreiras pedagógicas e linguísticas que impactam diretamente o desenvolvimento do estudante e, conseqüentemente, sua aprendizagem da escrita. Nessa perspectiva, Potente e Felipe (2024) alertam que:

[...] o diagnóstico não pode ser visto como justificativa para a não aprendizagem e como fim em si mesmo, fazendo com que a sua emissão sirva para desprover os profissionais da educação de preocupações e responsabilidades. Os professores não se podem contentar com o encaminhamento dos alunos para os profissionais de saúde como principal estratégia a ser adotada para sanar os problemas da educação (Potente e Felipe, 2024, p. 9-10).

Dessa forma, quando atribui o progresso do aluno à atuação de especialistas, P2 reduz o seu próprio papel docente e reforça uma lógica medicalizante. Romper com essa lógica requer compreender que o processo educativo é atravessado por variáveis políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas que precisam ser analisadas de modo integrado. Caso contrário, o que deveria ser objeto de reflexão e transformação — o ensino — permanece mascarado por diagnósticos e tratamentos individualizados, o que direciona o “problema” para o aluno. Essa prática, além de culpabilizar o estudante, perpetua desigualdades e naturaliza exclusões.

Moisés e Collares (2020) acrescentam que a emissão de laudos sem avaliação contextual e criteriosa pode reforçar estigmas e legitimar preconceitos no espaço escolar. O diagnóstico, portanto, deve servir não para rotular, mas para favorecer a compreensão das diferentes formas de desenvolvimento humano e orientar práticas pedagógicas inclusivas. Russo e Pereira (2024) reforçam que a priorização do modelo clínico tende a reproduzir uma

visão integradora, por meio da qual se busca adaptar o estudante à escola, em vez de transformar as práticas pedagógicas para garantir seu acesso ao conhecimento.

Diante disso, é importante ressaltar que o reconhecimento dos limites do modelo médico não implica a deslegitimação dos acompanhamentos clínicos e terapêuticos, os quais possuem relevância no cuidado à saúde e ao bem-estar da pessoa com deficiência. Contudo, no contexto escolar, tais acompanhamentos não devem substituir a função pedagógica da escola, cuja responsabilidade é criar condições efetivas de acesso ao conhecimento, à linguagem e à participação.

Conforme discutem Diniz e Santos (2009), ao analisarem o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a deficiência deixa de ser compreendida como um atributo individual e passa a ser entendida a partir da interação entre o sujeito e as barreiras produzidas socialmente. Nessa perspectiva, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pela Lei nº 13.146/2015, a inclusão escolar não se efetiva por meio de diagnósticos ou práticas de caráter clínico, mas pela reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e das relações escolares, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, a partir do modelo social da deficiência.

É nesse deslocamento — do déficit individual para as condições pedagógicas e institucionais — que se insere o relato de P3, que sintetiza sua resposta em um único termo: *“Escrita. A Escrita. Principalmente a escrita”* (P3 - 01/10/2024).

Essa resposta revela a centralidade dos processos de ensino e mediação da escrita no percurso escolar do estudante surdo e confirma que o acesso à língua portuguesa escrita ainda constitui um dos principais desafios no contexto do AEE. A escrita, enquanto segunda língua, não se desenvolve de forma espontânea para o estudante surdo, mas exige condições pedagógicas específicas, ancoradas na Libras como língua de instrução, em práticas visuais, dialógicas e intencionalmente planejadas (Quadros; Schmiedt, 2006; Góes; Tartuci, 2012; Lacerda; Santos; Caetano, 2018).

Nesse sentido, aprender a escrever em língua portuguesa não se restringe à decodificação de símbolos gráficos, mas envolve a construção de sentidos, a compreensão das funções sociais da escrita e o estabelecimento de relações entre a Libras e o português escrito. Machado (2013) argumenta que compreender a natureza e a representação da escrita alfabética é fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas que considerem as especificidades cognitivas e linguísticas do estudante surdo, permitindo-lhe não apenas decodificar símbolos gráficos, mas construir sentidos e significados. Ignorar essas particularidades leva à reprodução de práticas homogeneizadoras, que reforçam desigualdades.

Lima (2023) acrescenta que, quando a escola não desenvolve estratégias adequadas para o ensino da escrita de estudantes surdos, a própria língua portuguesa pode converter-se em instrumento de exclusão social, limitando o acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. Nesse contexto, o professor do AEE assume papel central na construção de práticas bilíngues que articulem Libras (L1) e português escrito (L2), integrando recursos visuais, atividades colaborativas e produções textuais significativas (Lebedeff, 2017; Valadão *et al.*, 2016).

Assim, a fala de P3 evidencia que, para além de barreiras arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais, a barreira pedagógica relacionada à mediação da escrita constitui um dos principais desafios da Educação de surdos. Assim, reconhecer a escrita como eixo central de exclusão implica deslocar o foco da deficiência para as condições de ensino, valorizando práticas que ampliem as possibilidades de participação social e de produção de sentidos pelos estudantes surdos (Mantoan; Lanuti, 2022).

Na continuidade das análises, o relato de P4 permite aprofundar essa discussão ao evidenciar que tais barreiras pedagógicas se articulam a concepções medicalizantes ainda presentes no modo como a surdez é compreendida: *“Aceitação. Aceitar que ele tem essa doença e que ela é comum e é algo que a família é:::, ele é bem assistido” (P4 – 04/10/2024).*

Ao indicar a “aceitação” como principal barreira a ser enfrentada, P4 desloca o foco do processo educativo para o campo da subjetividade do estudante, sugerindo que o avanço escolar estaria condicionado, antes de tudo, à forma como ele se percebe em relação à surdez. Tal formulação revela que a dificuldade não está situada nas condições pedagógicas ou institucionais, mas na necessidade de o próprio estudante reconhecer-se e posicionar-se frente à sua condição, o que já aponta para um enquadramento individualizante da questão.

A referência à surdez como “doença” reforça esse enquadramento ao remeter a uma concepção patologizante, por meio da qual a diferença surda é interpretada como desvio a ser tratado ou corrigido. Lopes (2011) problematiza esse entendimento ao demonstrar como tais discursos produzem sujeitos “normalizáveis”, submetidos a práticas terapêuticas que tomam o padrão ouvinte como medida. Essa perspectiva se distancia do reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, defendido por Strobel (2008) e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

À luz da filosofia da diferença de Deleuze (2006), tal compreensão revela-se ainda mais limitadora, pois se ancora em uma lógica identitária que define o surdo a partir da falta e da incompletude em relação a um modelo normativo. Para o autor, a diferença não é variação de um modelo, mas potência em si, o que implica reconhecer modos singulares de existir,

comunicar-se e produzir sentidos. Nessa perspectiva, compreender a surdez a partir da diferença em si exige romper com leituras terapêuticas hierarquizantes e normalizadoras.

Essa concepção patologizante não permanece apenas no plano do discurso, mas atravessa os modos de relação pedagógica e os processos de subjetivação do estudante, como revela P4, ao relatar: *“Ele se incomoda, ele se sente diferente dos demais justamente por causa da surdez. E isso impede um pouco dele avançar, porque aí ele se coloca incapaz”* (P4 - 04/10/2024).

Essa fala evidencia como representações deficitárias da surdez tendem a ser internalizadas, produzindo efeitos diretos sobre a autoestima, o engajamento escolar e os processos de aprendizagem. Skliar (1998) observa que, quando a escola não reconhece as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, contribui para formas de exclusão simbólica que fragilizam o sentimento de pertencimento. Lima (2021) acrescenta que a negação da identidade surda e a centralidade de discursos normalizadores favorecem a construção de imagens de incapacidade, que impactam negativamente o desenvolvimento educacional.

Essa percepção negativa de si reflete o peso das concepções ouvintistas ainda presentes no ambiente escolar, onde a diferença é tratada como déficit. Como destaca Skliar (1998), a inclusão de surdos em escolas comuns frequentemente esbarra na falta de preparo docente, na carência de materiais adequados e na ausência de reconhecimento das especificidades linguísticas. A não aceitação, quer seja na família, na escola ou desenvolvida pelo próprio sujeito, é um dos efeitos mais profundos da exclusão simbólica, pois mina o sentimento de pertencimento e compromete a aprendizagem. Tal exclusão reforça estigmas históricos que classificam o surdo como sujeito incompleto, incapaz de aprender nos mesmos patamares que os ouvintes, perpetuando o preconceito e o sofrimento (Lima, 2021).

Nesse cenário, o papel do professor do AEE ultrapassa a promoção de recursos. Implica a construção de práticas que afirmem a diferença, valorizem a identidade surda e promovam experiências pedagógicas que possibilitem ao estudante reconhecer-se como sujeito de linguagem capaz de aprender, produzir sentidos e se expressar na escrita em língua portuguesa.

Nesse contexto, em que concepções patologizantes produzem efeitos diretos sobre as relações pedagógicas e sobre a forma como o estudante se percebe, a barreira comunicacional emerge como um dos principais mecanismos de materialização da exclusão no cotidiano escolar. A fala de P5 retoma esse debate ao apontar a barreira comunicacional como um entrave recorrente:

É a barreira da comunicação mesmo em relação as outras pessoas, porque não é todas as pessoas que estão no ambiente escolar, não é todos os profissionais que têm essa vontade de aprender o mínimo, por exemplo, para comunicar com ele. Então eu acho

que a parte:: acaba que afetando a parte de socialização, a parte de aprendizagem, porque ele se sente desmotivado, porque, às vezes, é sempre uma atividade adaptativa em folha impressa. Mas ao mesmo tempo não tem aquela, aquele desenvolvimento na comunicação (P5 - 11/10/2024).

De acordo com a LBI (Brasil, 2015), barreiras comunicacionais compreendem obstáculos que dificultam a expressão e o recebimento de mensagens, incluindo a ausência de profissionais habilitados em Libras. No contexto escolar, essa limitação não pode ser atribuída apenas às iniciativas individuais dos docentes, mas deve ser compreendida como resultado de fragilidades na formação inicial, continuada e nas políticas institucionais de inclusão.

Autores como Lacerda (2009), Fernandes e Moreira (2017), além de Mantoan e Lanuti (2022) ressaltam que a efetivação da Educação bilíngue demanda investimentos sistemáticos na formação de todos os profissionais da escola, de modo que a Libras se constitua como língua de instrução e de circulação cotidiana, não apenas como mediação pontual do intérprete.

Além disso, a ausência de práticas comunicativas efetivas em Libras tende a produzir propostas pedagógicas empobrecidas, centradas em atividades mecânicas e descontextualizadas, o que compromete diretamente o desenvolvimento da escrita como segunda língua (Góes; Tartuci, 2012; Lima, 2023). Em contrapartida, Machado (2013) enfatiza que a apropriação da escrita pressupõe experiências discursivas significativas, baseadas na interação, na construção de sentidos e no diálogo.

Nessa direção, é fundamental reconhecer que a fluência em Libras, embora necessária, não é suficiente para responder à complexidade dos processos educativos. Cabe à escola e às políticas públicas garantir condições pedagógicas, curriculares e formativas que considerem as singularidades dos estudantes surdos, suas trajetórias e suas formas próprias de aprender.

Assim, mais do que localizar a comunicação como única barreira, os dados evidenciam que ela se articula a barreiras pedagógicas, formativas e atitudinais, impactando o desenvolvimento linguístico, o acesso ao currículo e a participação social. Superá-las implica repensar o ensino, as práticas de mediação da escrita e o lugar da Libras na organização da escola, para que o AEE cumpra sua função de promover aprendizagens significativas e assegurar o direito à Educação bilíngue.

6.3 Formação dos professores do AEE

Compreender a formação dos professores que atuam no AEE é fundamental para analisar os desafios enfrentados na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Os dados apresentados no Quadro 7, a seguir, sintetizam as trajetórias formativas e profissionais dos

docentes entrevistados, revelando tanto o investimento individual na qualificação quanto as lacunas estruturais no processo formativo voltado ao trabalho com estudantes com deficiência, em especial os surdos.

Quadro 7 – Formação e experiência profissional dos entrevistados

PROFESSORES ENTREVISTADOS:	P1	P2	P3	P4	P5
ENSINO SUPERIOR:	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
ESPECIALIZAÇÃO MESTRADO:	Psicopedagogia Clínica e Institucional, Libras, Inclusão e Educação Especial (cursando)	Atendimento Educacional Especializado / Universidade Cândido Mendes	Atendimento Educacional Especializado com ênfase em SRM - Instituto ProMinas e Mestrado em Educação pela UFR	Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial
Situação funcional:	Contrato	Contrato	Efetiva	Contrato	Contrato
Ano em que iniciou a carreira:	2010	1995	2018	2013	2015
Tempo de experiência como professor:	14 anos	29 anos	6 anos	11 anos	9 anos
Experiência em ed. especial/inclusiva:	14 anos	5 anos	3 anos	5 anos	8 anos
Experiência com estudante surdo:	11 anos	1 ano	1 ano	5 anos	1 ano
Experiência em ed. especial nesta instituição:	1 ano	1 ano	1 ano	1 ano	1 ano
Número de estudantes com deficiência que interage:	14 alunos	15 alunos	14 alunos	10 alunos	12 alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Todos os participantes possuem formação inicial em Pedagogia e, em sua maioria, especializações voltadas à Educação Especial, psicopedagogia ou Libras. Apenas uma docente (P3) está vinculada a um programa de pós-graduação *stricto sensu*, o que evidencia a limitação de acesso à formação acadêmica aprofundada entre os professores do AEE.

Esse cenário corrobora a percepção recorrente de que a formação inicial não contempla suficientemente as especificidades exigidas pela atuação na Educação Especial. As falas a seguir ilustram como os profissionais, diante dessa lacuna, buscam, por conta própria, a qualificação necessária:

Eu fui aprender libras para poder ensinar e se comunicar com eles na sala de recurso... (P1 – 07/10/2024).

[...] quando eu tô com muita dúvida, eu entro num curso rápido aqui... (P2 – 21/10/2024).

Porque, como tenho a necessidade de comunicar com ele, e eu gosto que seja em libras, e... então eu estudo um pouco, né! Busco um pouco (P3 – 01/10/2024).

[...] eu conversei junto com a gestão e senti a necessidade de participar, de interagir, justamente para que o meu trabalho flua, né (P4 – 04/10/2024).

Eu fui aperfeiçoando, querendo fazer curso, querendo buscar curso nessa área... (P5 – 11/10/2024).

Esses depoimentos revelam o esforço constante dos docentes para tornar sua prática mais significativa, o que exige não apenas vivência, mas também investimento contínuo em estudos e formações específicas. Lidar com a diversidade presente no AEE demanda o domínio de saberes diversos, em especial os relacionados à surdez. Embora os relatos evidenciem um investimento individual significativo na formação, os dados da pesquisa indicam que esse percurso formativo repercute, predominantemente, em práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, à adaptação de atividades e à mediação básica da comunicação. Observa-se que tais formações oferecem suporte inicial para o atendimento ao estudante surdo, mas não garantem, de forma sistemática, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais aprofundadas, especialmente no que se refere ao ensino da língua portuguesa escrita e à mediação curricular em perspectiva bilíngue.

Apesar de alguns docentes apresentarem trajetória extensa no magistério — como P2, com 29 anos de atuação —, a experiência com estudantes surdos é, para a maioria, recente e limitada. Três entrevistados (P2, P3 e P5) têm apenas um ano de atuação com esse público. Apenas P1 possui longa vivência na área, com 11 anos de experiência. Tal constatação reforça a necessidade de formação contínua e contextualizada. Essa experiência ainda incipiente com estudantes surdos repercute diretamente na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, que tendem a se constituir de forma mais intuitiva e responsiva às demandas imediatas do atendimento. Em muitos casos, as intervenções são construídas no próprio cotidiano escolar, à medida que as necessidades educacionais dos estudantes se apresentam, o que dificulta a consolidação de estratégias pedagógicas sistematizadas e de longo prazo, especialmente no trabalho com a escrita alfabética e com o acesso ao currículo comum.

Também chama atenção o fato de todos os docentes estarem há apenas um ano atuando com o AEE na instituição onde a pesquisa foi realizada. Esse dado pode indicar rotatividade profissional ou a recente implementação de políticas voltadas à inclusão escolar. Além disso, o número de estudantes com deficiência atendidos varia de 10 a 15 por professor, o que amplia as exigências formativas, dada a multiplicidade de perfis e demandas.

Dito isso, a fim de aprofundar a análise, o Quadro 8 apresenta informações sobre o nível de fluência em Libras dos professores, os cursos realizados, as estratégias de aprimoramento adotadas e a presença (ou ausência) de formações continuadas na rede estadual.

Quadro 8 – Formação dos professores do AEE

(Continua)

Prof. entrevistados	Qual a sua fluência em Libras? Básico, intermediário ou avançado? Você tem o atesto?	Você já participou de alguma formação em Libras? Quantas? Quem ofertou? Se não participou, qual o motivo? Não quis, falta de oferta pela rede, falta de tempo?	Como tem buscado aperfeiçoamento acerca das suas práticas para o ensino de surdos?	Existe algum programa de formação continuada relacionada aos estudantes surdos e que seja oferecido pela escola/SEDUC?
P1	Considera seu nível de Libras como básico, suficiente para se comunicar com os estudantes surdos na SRM. Embora tenha feito cursos, inclusive de tradução e interpretação, não pretende atuar como intérprete, pois acredita não ter o perfil necessário para essa função. Destaca que sua motivação para aprender Libras foi voltada à comunicação e ao apoio pedagógico, não à atuação como intérprete profissional.	Participou de formações em Libras oferecidas pela SEDUC, especialmente por meio do CASIES, em Cuiabá, onde frequentava cursos presenciais intensivos de uma semana. Nessas formações, ela também aprendeu sobre o sistema Braille, Soroban e confecção de materiais adaptados.	Sempre que pode, participa das formações oferecidas, pois as considera fundamentais para sua atuação, especialmente no início, quando não tinha nenhum conhecimento prévio em Libras.	A SEDUC oferece formações online pela plataforma AVADEP, mas destaca que essas são mais proveitosas para quem já tem alguma base. Também menciona mudanças no processo seletivo para professores do AEE, que antes incluía entrevistas com banca e hoje se baseia em classificações por formação. Ela acredita que as formações presenciais são mais eficazes, principalmente para iniciantes.
P2	Atualmente, classifica sua fluência em Libras como básica. Apesar de já ter participado de diversos cursos no passado — incluindo cinco anos de estudo contínuo —, ela não teve oportunidade de praticar com alunos surdos na época, o que, com o tempo, levou à perda de habilidade. Reconhece que Libras exige prática constante e, por não fazer uso diariamente, acabou esquecendo muito do que aprendeu.	Possui diversos cursos de Libras, principalmente oferecidos pela SEMED. No entanto, ressalta que teve pouca ou nenhuma prática, o que comprometeu a consolidação do aprendizado.	Busca se aperfeiçoar por meio de cursos oferecidos pelo AVADEP, devido à falta de tempo para participar de outras formações presenciais. Embora tenha sido convidada a continuar um curso de Libras do município, não conseguiu conciliar os horários com sua atual carga de trabalho. Atualmente, recorre a cursos rápidos e prática conteúdos básicos (alfabeto, saudações, objetos) com o apoio de um estudante surdo que a auxilia nas interações.	Atualmente, está participando de novos cursos de Libras, pela Seduc, através do AVADEP, como forma de retomar e reforçar seus conhecimentos.

Quadro 8 - Formação dos professores do AEE

(Continua)

Prof. entrevistados	Qual a sua fluência em Libras? Básico, intermediário ou avançado? Você tem o atesto?	Você já participou de alguma formação em Libras? Quantas? Quem ofertou? Se não participou, qual o motivo? Não quis, falta de oferta pela rede, falta de tempo?	Como tem buscado aperfeiçoamento acerca das suas práticas para o ensino de surdos?	Existe algum programa de formação continuada relacionada aos estudantes surdos e que seja oferecido pela escola/SEDUC?
P3	Avaliava sua fluência em Libras como básica. Atualmente, considera-se em nível intermediário, graças à convivência e necessidade de se comunicar com o estudante surdo. Embora ainda não tenha certificação oficial, expressa o desejo de se profissionalizar mais na área para oferecer um atendimento de melhor qualidade, especialmente por ser seu primeiro aluno surdo.	Participou de cursos de Libras, incluindo formações pela AVADEF, pela SEMED (ainda que nem todas tenham sido concluídas com certificado), além de cursos online.	Para se aperfeiçoar, tem buscado estudar mais por conta própria e relata que o próprio aluno corrige seus sinais, o que contribui para seu aprendizado. Busca leituras de artigos atualizados, faz pesquisas sobre métodos eficazes e procura adaptar o ensino aos interesses e potencialidades do seu aluno.	Sobre formação continuada, menciona que o AVADEF oferece cursos específicos em Libras, que são bons, embora avalie que seriam melhores se fossem presenciais. Mesmo assim, valoriza a oportunidade de formação.
P4	A professora não sabia Libras antes de atender o estudante surdo, mas passou a aprender após o contato com ele. Apesar disso, considera básico.	Inicialmente, começou com ajuda do intérprete, mas hoje participa de um curso particular de Libras oferecido por um professor surdo da cidade.	Busca por formações iguais a essa que está cursando de forma particular, além das online.	Participa de cursos online oferecidos pelo AVADEF, que disponibilizam conteúdos básicos de Libras voltados ao cotidiano escolar. Acredita que é preciso existir mais formações específicas para trabalhar com estudantes surdos e que esses cursos deveriam ser mais frequentes. Apesar de ocorrerem online, considera que os cursos ajudam, pois os vídeos podem ser reassistidos a qualquer momento, o que facilita o aprendizado e o uso nas intervenções pedagógicas.

Quadro 8 - Formação dos professores do AEE

(Conclusão)

Prof. entrevistados	Qual a sua fluência em Libras? Básico, intermediário ou avançado? Você tem o atesto?	Você já participou de alguma formação em Libras? Quantas? Quem ofertou? Se não participou, qual o motivo? Não quis, falta de oferta pela rede, falta de tempo?	Como tem buscado aperfeiçoamento acerca das suas práticas para o ensino de surdos?	Existe algum programa de formação continuada relacionada aos estudantes surdos e que seja oferecido pela escola/SEDUC?
P5	O professor relata que tem conhecimento básico em Libras, adquirido por meio de convívio com alunos surdos e intérpretes em uma escola anterior.	Realizou diversos cursos pelo CASIES e outros presenciais em Rondonópolis.	Ele buscou esse conhecimento de forma proativa, mesmo antes de acompanhar um aluno surdo, por entender que poderia atender esse público futuramente.	A Seduc oferece cursos de Libras, principalmente online, que atendem bem a um nível básico. No entanto, para um atendimento mais completo e eficaz, o professor acredita que é necessário buscar formações adicionais e ter contato direto com a comunidade surda e com os profissionais especializados.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com relação à fluência em Libras, a maioria dos docentes se classifica entre os níveis básico e intermediário. Quatro se consideram iniciantes, mesmo tendo participado de formações anteriores. Apenas P3 relata progresso em direção ao nível intermediário, atribuindo esse avanço à convivência direta com o aluno surdo — o que reforça a importância do contato cotidiano para a consolidação da aprendizagem linguística. Nesse contexto, a fluência restrita em Libras limita o alcance das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. Embora esse nível de domínio linguístico possibilite a comunicação funcional e o estabelecimento de vínculo com o estudante surdo, ele nem sempre é suficiente para sustentar práticas pedagógicas mais complexas, como a explicitação de conceitos abstratos, a mediação sistemática dos conteúdos curriculares e o trabalho intencional com a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Conforme Moura (2021), Libras não deve ser ensinada como um código mecânico ou uma sequência de sinais, mas compreendida como a primeira língua da criança surda (L1). É por meio dela que o sujeito surdo se constitui como ser da linguagem, desenvolve o pensamento e organiza o mundo ao seu redor. Por isso, é essencial que esteja inserido em ambientes nos quais a Libras seja utilizada de forma contínua e natural, inclusive quando os profissionais estão interagindo com ouvintes.

Sendo assim, de fato, essa prática enfrenta barreiras na rotina escolar e pode ser bastante desafiadora. Os próprios entrevistados revelam inseguranças e limitações em seu uso, o que é compreensível, mas não deve justificar a manutenção da oralidade como principal forma de comunicação, pois a simultaneidade entre fala e sinalização não é viável, dado que Libras possui estrutura própria, distinta do português. Assim, garantir o desenvolvimento da linguagem da criança surda requer que ela tenha acesso frequente à Libras em múltiplas situações comunicativas, não apenas em momentos direcionados especificamente a ela.

Todos os docentes relatam ter participado de cursos de Libras oferecidos por instituições como SEDUC⁷, SEMED⁸, AVADEF⁹ ou CASIES¹⁰. Entretanto, há percepções divergentes sobre a efetividade dessas formações. Alguns valorizam os cursos presenciais (P1 e P5), enquanto outros apontam a falta de prática, a superficialidade dos conteúdos e a dificuldade de conciliação com as atividades escolares como entraves para a consolidação da aprendizagem (P2, P3 e P4).

Essa crítica encontra respaldo em Machado e Mantoan (2021, p. 35), que defendem uma formação docente comprometida com o reconhecimento da diferença como princípio educativo. Trata-se de promover espaços formativos que favoreçam o desenvolvimento intelectual dos docentes e estimulem a percepção de que “a diferença está em tudo e em todos”. Essa proposta de formação visa romper com visões essencialistas e superar os mecanismos de exclusão ainda presentes na cultura escolar tradicional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Em termos de estratégias de aperfeiçoamento, os docentes adotam caminhos variados. Alguns buscam formações presenciais e online (P1, P2 e P4), enquanto outros recorrem ao autoestudo, leitura de artigos científicos e prática cotidiana com os alunos surdos (P3 e P5). Esses relatos demonstram tanto um esforço individualizado para suprir as lacunas institucionais quanto uma valorização da experiência prática como eixo central da aprendizagem profissional. Também é perceptível que o contato com o aluno surdo se configura como um marco significativo no desenvolvimento profissional dos entrevistados, funcionando como catalisador para a busca por conhecimentos mais aprofundados.

Em relação às formações continuadas oferecidas pela rede estadual (SEDUC), todos os entrevistados relataram a existência de cursos, principalmente por meio da plataforma

⁷ Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso.

⁸ Secretaria Municipal de Educação.

⁹ Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, plataforma utilizada pela rede estadual de Mato Grosso para cursos de formação continuada.

¹⁰ Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial.

AVADEP. Contudo, há relatos quanto à insuficiência desses cursos no que se refere à profundidade dos conteúdos e à predominância do formato online. P1, por exemplo, quando questionada sobre o aprendizado de forma online, relatou: “*Se a pessoa já tiver um pouquinho já de conhecimento, ainda aprende. Caso contrário, é muito complicado. Se fosse na época em que eu iniciei, que não sabia nada, não estaria ajudando em nada [...]*” (P1 – 07/10/2024).

Enquanto P3 e P1 defendem o retorno das formações presenciais, P4 destaca a praticidade do formato online, mas reconhece a necessidade de mais cursos voltados ao ensino de surdos:

[...] praticamente todo mês eles mandam algo semelhante dentro do público-alvo que a gente atende. Inclusive, praticamente uma vez no mês ou no bimestre vem algo dentro dessa patologia que é para trabalhar com alunos surdos. E sempre assim, é o básico do dia a dia, que é ‘bom dia’, ‘mãe’, ‘pai’, ‘os cumprimentos’, né, é:::, ‘família’, ‘professores’, ‘objetos essenciais’, ‘higienização’, né, ‘cuidados de si mesmo’. É praticamente dentro desses conteúdos (P4 – 04/10/2024).

A pesquisa identificou, ainda, uma lacuna significativa no que se refere à formação voltada ao ensino da escrita para estudantes surdos. Os cursos oferecidos concentram-se, em geral, em aspectos básicos da Libras; não se aprofundam, por exemplo, em relação a práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento da linguagem escrita com esse público. De acordo com os entrevistados, ou a maioria deles, tal ausência compromete diretamente a atuação dos professores nas salas de recursos multifuncionais.

Diante desse panorama, evidencia-se a urgente necessidade de formação específica, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita a estudantes surdos. A escassez de experiências consolidadas, aliada à fragilidade dos vínculos profissionais e à ausência de formação continuada consistente, compromete a efetividade do atendimento educacional especializado, pois, de acordo com Fernandes e Moreira (2017), a ausência de processos formativos sistemáticos e contextualizados tende a produzir práticas improvisadas, pouco articuladas às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e distantes de uma perspectiva bilíngue. Tal cenário demanda ações concretas por parte dos sistemas de ensino. Dessa forma, é imprescindível que se invista em políticas formativas que articulem teoria e prática, respeitando as singularidades linguísticas e culturais da surdez, e fortalecendo a atuação dos docentes no processo de construção de uma Educação verdadeiramente inclusiva.

6.4 O trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e o TILS

Esta subseção aborda o trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE e o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) no atendimento a estudantes surdos, enfatizando a forma como essa parceria se organiza e se materializa na prática educativa. A análise contempla aspectos relativos à organização do atendimento na SRM, ao acompanhamento do TILS durante as atividades pedagógicas e à percepção dos professores sobre a importância dessa atuação conjunta para a aprendizagem do estudante surdo.

Compreender o papel de cada profissional nesse contexto é essencial para avaliar a efetividade do processo inclusivo, uma vez que a mediação linguística e a cooperação pedagógica constituem pilares fundamentais do ensino bilíngue. Assim, busca-se discutir de que maneira se estabelecem as interações entre o professor do AEE, o TILS e o estudante surdo, bem como as implicações dessa dinâmica para a construção de um ambiente educativo acessível, dialógico e culturalmente significativo.

Dessa forma, o quadro a seguir reúne informações fornecidas pelos professores sobre a presença e a atuação do TILS no contexto do AEE, a importância atribuída a essa parceria e a forma como o atendimento aos estudantes surdos é organizado. Esses dados oferecem subsídios para compreender como se estabelece a interação entre docente, intérprete e estudante surdo, bem como as implicações dessa dinâmica para a efetividade das práticas pedagógicas.

Quadro 9 – O TILS e a organização do atendimento na SRM

(continua)

Prof. entrevistados	O profissional intérprete (TILS) acompanha seu atendimento ao estudante surdo?	Você considera importante a participação deste profissional em parceria com seu trabalho no AEE com o estudante surdo?	O ensino para o estudante surdo acontece por meio de grupos de alunos ou é individualizado? Explique.
P1	O intérprete não acompanha obrigatoriamente o atendimento da estudante surda na SRM, sendo o atendimento realizado de forma individual com a estudante, utilizando seus conhecimentos básicos em Libras. Conta que a aluna aprendeu Libras mais tarde, provavelmente na escola, mas inicialmente resistiu ao uso de intérprete por experiências negativas anteriores – especialmente com um intérprete homem. A aceitação veio após explicações sobre as dificuldades do ensino médio e a escolha de uma intérprete mulher, o que facilitou sua adaptação.	Destacou que o trabalho com intérprete pode ocorrer de forma colaborativa, quando desejam desenvolver uma atividade conjunta, mas não é uma exigência formal. Para ela, é importante que o professor do AEE tenha iniciativa de aprender Libras, pois a presença constante de um intérprete pode reduzir esse esforço.	O atendimento é individual, realizado no contraturno, durante o período da manhã. Ela comparece uma vez por semana e permanece por quatro horas com a professora.

Quadro 9 - O TILS e a organização do atendimento na SEM

(conclusão)

Prof. entrevistados	O profissional intérprete (TILS) acompanha seu atendimento ao estudante surdo?	Você considera importante a participação deste profissional em parceria com seu trabalho no AEE com o estudante surdo?	O ensino para o estudante surdo acontece por meio de grupos de alunos ou é individualizado? Explique.
P2	O intérprete acompanha os atendimentos, principalmente com o estudante 2, que demanda mais suporte. A intérprete anterior era muito dedicada, preparava materiais (como cadernos) para o estudante e para a professora, e havia uma boa troca de experiências. Havia também um esforço conjunto para se comunicar com o aluno em Libras. Atualmente, uma nova intérprete assumiu o cargo e está em processo de adaptação, mas continua acompanhando as atividades.	Considera importante a participação do intérprete no AEE. Destaca que, por não ser intérprete formada, tem dúvidas e inseguranças quanto à forma correta de ajudar os estudantes surdos. Ressalta que, embora eles às vezes resistam ao uso da Libras, é essencial incentivá-los, e a presença do intérprete ajuda tanto os alunos quanto a própria professora no processo de comunicação e aprendizagem.	Estudante 1: Atendimento em grupo, junto com colegas da mesma sala. Encontros ocorrem duas vezes por semana, com duração de duas horas cada um (totalizando quatro horas semanais). Estudante 2: Geralmente recebe atendimento individualizado, acompanhado pela intérprete. Ocasionalmente compartilha o espaço com outros alunos, quando há sobreposição de horários ou situações específicas. Nessas ocasiões, há interação espontânea, e os outros estudantes demonstram interesse em aprender Libras, mesmo não sendo surdos. Apesar da estrutura priorizar o atendimento individual, nem sempre isso é possível devido à logística e aos horários.
P3	A intérprete já acompanhou o atendimento ao estudante surdo, mas de forma esporádica. A professora acredita que essa presença menos frequente ocorre porque ela mesma tem alguma fluência em Libras e conseguiu criar afinidade e uma comunicação tranquila com o aluno, favorecendo a autonomia dele. Observa que, quando a intérprete está presente, o estudante tende a ficar mais dependente dela.	A professora considera fundamental a parceria com a intérprete, destacando que, por estar mais presente na sala de aula regular, ela conhece melhor os desafios enfrentados pelo aluno no cotidiano escolar.	O atendimento acontece de forma individual e em grupo. Ele participa uma vez por semana, com duas horas de atendimento individual e duas horas em grupo. Os atendimentos em grupo envolvem outros estudantes com autismo e deficiência intelectual, com idade semelhante, o que torna a experiência muito positiva e enriquecedora para a socialização.
P4	A professora afirma que o intérprete é essencial no atendimento ao estudante surdo. Apesar de já compreender alguns sinais básicos, ela ainda depende do intérprete para garantir uma comunicação eficaz e aplicar as práticas pedagógicas adequadamente.	Destaca que essa parceria é fundamental e que sem o intérprete, o atendimento não acontece, pois sua função vai além do básico da comunicação diária, envolvendo conteúdos pedagógicos que exigem tradução precisa em Libras.	O atendimento é individualizado, com o estudante surdo sendo atendido quatro vezes por semana, em sessões de sessenta minutos cada, totalizando quatro horas semanais. Cada aluno tem um cronograma próprio, o que permite atender até dez alunos no total, respeitando a carga horária individual.
P5	Atualmente, a intérprete está de licença-prêmio, o que tem gerado grandes dificuldades de comunicação e adaptação das atividades. As professoras de apoio pedagógico, que não são responsáveis diretas por ele, estão tentando suprir essa ausência. O entrevistado tem colaborado com a adaptação de materiais para auxiliar nesse momento crítico. Relata que teve pouco contato com a intérprete, e que atualmente mantém comunicação com ela apenas por WhatsApp, devido à licença da profissional.	Ele acredita que o atendimento individualizado com o estudante surdo, sem a presença do intérprete, é mais eficaz no seu caso, pois o obriga a buscar conhecimento e estratégias próprias de comunicação em Libras. Para ele, a presença constante de um intérprete pode gerar acomodação no profissional de AEE, desestimulando o aprendizado da língua de sinais.	O atendimento é feito de forma individual, uma vez por semana, às quartas-feiras, com duração de quatro horas. Para tornar o momento mais leve e significativo, o professor realiza atividades também fora da sala de recursos, como idas à biblioteca, visando não só ao desenvolvimento pedagógico, mas também à socialização e ambientação do aluno na escola.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos professores entrevistados revelam diferentes formas de interação e acompanhamento do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) durante o atendimento na SRM:

Eu atendo ela sozinha, né? Geralmente ela vem pra cá por conta de que, às vezes, é no horário da hora da atividade, às vezes eles, é... tem uma outra atividade e ela vem junto com a estudante, mas não, assim, que seja necessário (P1 – 07/10/2024).

Acompanha, principalmente a:: do número dois, que precisa mais, né? Acompanha... Antes de trocar a outra fazia questão de vir, de deixar um caderno pronto, pra ele e

pra mim, né? Pra nós dois e... ela vinha e a gente conversava muito, trocava experiência com ele. A gente conversava muito com ele, tentava conversar sempre em Libras com ele, ela me ajudando e eu tentando ajudar ele, por conta disso aí, pra ele ter essa interação, essa aceitação. Aí ela foi embora e chegou a outra intérprete, que tá, tá no momento de adaptação ainda. Mas elas vêm sim e acompanham sim! (P2 – 21/10/2024).

Olha! Já acompanhou, assim... Bem esporádico. Não são todos os atendimentos (P3 – 01/10/2024).

Sim, sim, sim, é necessário. É, a gente não tem assim..., hoje eu já compreendo algumas coisas, porém tem coisas que eu preciso do intérprete (P4 – 04/10/2024).

“Não, é:::, eu não posso falar exatamente, mas eu acredito que só no mês de agosto que eu tive contato com a profissional intérprete e, assim, nós trocamos, até para mim conhecer um pouco mais do estudante, que eu tinha chegado agora, é..., mas logo ela saiu de licença. Então, assim, as dúvidas que eu tenho ainda em relação ao estudante, a gente comunica por WhatsApp mesmo (P5 – 11/10/2024).

As narrativas evidenciam realidades distintas: enquanto alguns docentes relatam a presença constante do TILS e uma parceria efetiva – marcada pela troca de experiências e pelo trabalho colaborativo em prol da comunicação com o estudante surdo (P2 e P4) –, outros descrevem acompanhamentos esporádicos (P3), restritos a períodos específicos (P1 e P5) ou interrompidos por licenças e substituições na equipe (P5).

Essa diversidade revela que, embora a presença do TILS seja amplamente reconhecida como fundamental para garantir o acesso linguístico e a mediação pedagógica, sua atuação no AEE nem sempre se dá de forma sistemática e contínua. Esse achado não deve ser lido como insuficiência individual dos profissionais, mas como um indicador de diferentes arranjos organizacionais, disponibilidade de pessoal e modos de institucionalização do trabalho colaborativo. Assim, a variação na presença do TILS no AEE permite analisar como a acessibilidade linguística é garantida na prática e quais são os efeitos dessa garantia, ou de sua intermitência, sobre o acesso ao currículo e sobre o trabalho com a escrita. Conforme destacam Quadros e Schmiendt (2006), o intérprete de Libras tem papel essencial na promoção da equidade informacional, pois sua função não se restringe à tradução de conteúdos, mas abrange também a colaboração com o professor na adaptação linguística e cultural das práticas pedagógicas.

A ausência ou a presença irregular desse profissional pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem, sobretudo quando o professor do AEE não apresenta fluência avançada em Libras. Isso é evidenciado em um dos relatos: “*Sem o intérprete não tem atendimento*” (P4 – 04/10/2024).

Nessa perspectiva, Skliar (1998) observa que a mediação linguística adequada é condição indispensável para que a escolarização do estudante surdo não se restrinja a um processo fragmentado, marcado por barreiras comunicacionais e isolamento social. A inserção

do TILS cria condições para que o estudante surdo acesse informações e conteúdos acadêmicos em sua língua, mediado por um profissional qualificado nesse campo linguístico (Valadão *et al.*, 2016).

Sua atuação permite que o professor ouvinte ministre as aulas em língua portuguesa, enquanto o intérprete assegura a tradução e a mediação cultural necessárias para a compreensão do conteúdo, favorecendo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante. No contexto do AEE, assume relevância ainda maior, pois viabiliza uma comunicação efetiva entre professor e estudante, facilita a adaptação de estratégias pedagógicas e contribui para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente bilíngue e inclusivo.

Alguns relatos sugerem a preocupação com a necessidade de o professor do AEE ampliar sua autonomia comunicativa em Libras e investir em comunicação direta com o estudante. Essa ênfase, porém, não se contrapõe ao papel do TILS, pois a atuação do intérprete mantém-se indispensável como mediação linguística e cultural, especialmente em atividades que envolvem conteúdos conceituais e práticas de leitura e escrita em língua portuguesa.

Porque eu... assim, não no meu caso, porque eu busco informações, eu busco ir atrás, eu tenho interesse pela língua, mas eu acho que pode, às vezes, é acomodar o profissional da sala de recurso ter esse intérprete junto no atendimento (P5 – 11/10/2024).

Essa posição suscita um debate pertinente sobre o papel e a função do AEE. Enquanto alguns docentes defendem a presença contínua do TILS como condição de acessibilidade, outros consideram que o professor deve buscar autonomia comunicativa, evitando a dependência exclusiva da tradução. Ainda que essa perspectiva valorize o engajamento docente, Lacerda, Santos e Caetano (2018) alertam que o intérprete não é um “suplemento”, mas um parceiro pedagógico indispensável, cuja atuação vai além da tradução: ele é mediador cultural e discursivo entre duas comunidades linguísticas. As autoras ressaltam que muitos professores, por insegurança ou desconhecimento, resistem a compartilhar o processo educativo com o intérprete, quando o ideal seria construir com ele um diálogo horizontal e cooperativo, pautado no diálogo e planejamento conjunto.

Para que essa parceria seja eficiente, o TILS deve participar do planejamento pedagógico e ter acesso prévio ao conteúdo. No caso específico da escrita, essa parceria se concretiza quando professor e TILS conseguem alinhar previamente vocabulário, conceitos-chave e gêneros textuais, além de definir como a Libras será utilizada para explicar ideias, organizar argumentos e revisar produções textuais. Esse alinhamento favorece que a escrita seja

tratada como prática discursiva mediada pela Libras, e não apenas como tarefa de decodificação. Assim, a cooperação entre professor e intérprete torna-se um dos pilares de uma Educação Bilíngue de qualidade, baseada no respeito mútuo e no compromisso com a aprendizagem.

Do ponto de vista legal, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) assegura o direito à presença do intérprete sempre que necessário, e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), em seus artigos 21 e 22, reforça a obrigatoriedade da atuação do TILS para garantir o acesso linguístico. O mesmo decreto, contudo, estabelece – em seus artigos 3º, 4º e 14 – a necessidade de formação em Libras para os professores, de modo que possam se comunicar diretamente com os estudantes, sem que isso substitua o papel do intérprete, definido no artigo 13 como de tradução e interpretação, e não de docência.

No relato de P4 há forte evidência de dependência e centralidade da atuação do intérprete-pedagogo:

O planejamento inicial... e até hoje... é necessário junto com o intérprete-pedagogo. Sempre junto com ele. [...] ele me auxiliou praticamente em tudo e sempre, assim que eu tinha uma atividade dentro da realidade dele, eu mandava para ele e ele falava, "Isso é bacana". Ele também me auxiliou com vários arquivos para poder conduzir os meus atendimentos; livros também, né, várias bibliografias, ele me encaminhou para poder lidar com essa situação (P4 – 04/10/2024).

Observa-se que o planejamento, a escolha dos materiais e a condução das atividades foram realizados de forma conjunta e contínua com o intérprete, que, para além da função tradicional de tradução e interpretação, assume papel ativo na proposição de estratégias, seleção de bibliografias e adaptação de recursos. Embora essa parceria seja fundamental para a efetividade das ações pedagógicas, o relato também revela uma possível fragilidade: a atuação docente parece excessivamente condicionada à presença e à orientação do intérprete, o que pode indicar lacunas na formação e autonomia do professor para lidar com a especificidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Salomão (2013) reforça que ao professor do AEE cabe a criação de estratégias que viabilizem o alcance dos objetivos educacionais de maneira individualizada e contextualizada, respeitando as singularidades dos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais. Essa perspectiva exige do docente uma escuta atenta e sensível, além de uma prática flexível e responsiva às necessidades, aos interesses e aos modos de aprender de cada aluno.

Outro ponto a destacar é a situação relatada por P5, particularmente preocupante, em que a intérprete se encontra em licença-prêmio, sem substituição. A ausência do profissional

compromete a comunicação e o processo pedagógico do estudante, contrariando o que determina a Resolução Normativa nº 10/2023 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, que assegura “a presença de profissional intérprete de Libras para estudantes surdos matriculados na mesma série, ano ou fase e que frequentem a mesma turma, garantindo a acessibilidade comunicacional necessária ao processo de aprendizagem” (Mato Grosso, 2023).

A não substituição da TILS, portanto, não é apenas uma falha administrativa, mas um indicativo de descontinuidade das políticas públicas de inclusão, que deveriam assegurar o direito à comunicação plena de forma ininterrupta. Em termos práticos, tal omissão reforça a barreira comunicacional, reconhecida pela Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) como uma das principais formas de exclusão enfrentadas por pessoas com deficiência.

Ainda que o domínio básico da Libras por parte do professor seja desejável e deva ser incentivado, ele não substitui a função pedagógica e cultural do intérprete. O papel de ambos é complementar: o professor planeja, orienta e conduz o processo educativo, enquanto o intérprete garante a mediação linguística e cultural que viabiliza a aprendizagem. Quando um desses elos se rompe, como no caso de P5, o estudante surdo é novamente colocado em situação de exclusão simbólica (Strobel, 2008), sendo privado do direito de compreender e participar plenamente das práticas escolares.

No que se refere à organização dos atendimentos na SRM, os cinco participantes informaram que o AEE é ofertado regularmente, de forma individualizada ou em pequenos grupos, totalizando quatro horas semanais de trabalho pedagógico. As falas de P1, P4 e P5 indicam maior adaptação metodológica, uso direcionado de recursos visuais e acompanhamento mais próximo das dificuldades específicas do estudante, especialmente no ensino da língua portuguesa escrita.

Por outro lado, o relato de P2 e P3 revelam experiências híbridas, que alternam momentos individuais e coletivos, ampliando o potencial inclusivo do AEE. Em P2, o atendimento em grupo proporciona interações espontâneas, nas quais colegas ouvintes demonstram interesse em aprender Libras, favorecendo uma convivência bilíngue e intercultural. Segue sua fala: “*E é impressionante que as outras crianças, elas amam Libras, elas querem aprender Libras*” (P2 – 21/10/2024).

Já na fala de P3, o trabalho em grupo com estudantes com diferentes deficiências – surdez, autismo e deficiência intelectual – é descrito como positivo e enriquecedor para a socialização, ainda que a diversidade de perfis possa exigir esforços adicionais de mediação pedagógica. Disse atender estudantes com “*autismo, deficiência intelectual também. E eles,*

assim... têm a mesma idade. Então... é:: É muito bom. Nossa! É muito legal!” (P3 – 01/10/2024).

Essas experiências dialogam com a concepção defendida por Mantoan e Lanuti (2022), segundo a qual a inclusão não se limita à inserção física, mas à construção de ambientes de aprendizagem compartilhados, nos quais as diferenças se transformam em oportunidades de crescimento coletivo.

Ainda assim, a predominância do atendimento individual reflete também as condições estruturais e organizacionais das SRM, como a falta de profissionais e a sobreposição de horários, fatores que dificultam atividades em grupo. O relato de P5, que busca diversificar espaços e metodologias – realizando atividades na biblioteca, por exemplo –, demonstra uma tentativa de tornar o atendimento mais significativo e socialmente integrado, conforme defendem Quadros e Schmiedt (2006), para quem o uso da Libras em diferentes contextos é fundamental ao desenvolvimento linguístico e cognitivo.

De modo geral, as falas revelam que o AEE ainda se estrutura predominantemente em moldes individualizados, centrados no apoio direto. Embora tal abordagem seja importante para atender às especificidades linguísticas, ela não pode prescindir de momentos coletivos, que favoreçam a comunicação em Libras e o sentimento de pertencimento. A ausência desses momentos pode reforçar o isolamento linguístico e limitar a efetividade da inclusão.

Portanto, é importante repensar a organização dos atendimentos nas SRM, articulando práticas individuais e coletivas que promovam tanto o desenvolvimento da escrita em português (como segunda língua) quanto a consolidação da Libras como língua de interação social. Essa integração é essencial para superar a barreira comunicacional – reconhecida aqui como o principal desafio enfrentado pelos estudantes surdos – e para garantir que o AEE cumpra sua função formativa, inclusiva e emancipadora.

Nesse cenário, tanto a presença do TILS quanto a forma de organização dos atendimentos na SRM revelam dimensões complementares do processo inclusivo: a primeira, vinculada ao acesso linguístico e comunicacional; a segunda, relacionada à estrutura pedagógica e metodológica do AEE. Ambas apontam para a necessidade de um planejamento que una esforços entre professores, intérpretes e equipe escolar, de modo a articular práticas bilíngues efetivas e experiências de aprendizagem compartilhadas.

Assim, no que se refere à superação das barreiras comunicacionais e estruturais, à luz dos relatos, a parceria entre professor do AEE e TILS não incide apenas sobre a comunicação imediata, mas repercute diretamente na qualidade da mediação pedagógica necessária ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Quando há planejamento conjunto, acesso

prévio aos conteúdos e alinhamento de estratégias, ampliam-se as condições para que a escrita seja trabalhada com intencionalidade, contexto e progressão. Quando essa articulação é esporádica ou interrompida, o ensino da escrita tende a depender mais de adaptações emergenciais, o que fragiliza a continuidade das aprendizagens. Essa reflexão conduz, portanto, à análise seguinte, que aborda como os professores planejam suas atividades e consideram as singularidades dos estudantes surdos no processo educativo.

6.5 Práticas pedagógicas para o ensino da escrita para estudantes surdos

Esta subseção discute as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do AEE no ensino da escrita para estudantes surdos, com o propósito de compreender como essas condutas consideram as especificidades linguísticas e culturais desse público no contexto da Educação Inclusiva. A análise busca evidenciar de que modo os docentes planejam, selecionam estratégias e utilizam recursos didáticos e tecnológicos para promover o acesso à língua portuguesa escrita, articulando-a à Libras como primeira língua.

O ensino da escrita a estudantes surdos constitui um processo singular, que exige metodologias próprias, baseadas em abordagens bilíngues e visuais (Lacerda; Santos; Caetano, 2018). Por isso, examinar as práticas pedagógicas no AEE permite compreender os caminhos, os desafios e as potencialidades presentes na mediação entre Libras e língua portuguesa, identificando o alcance dessas práticas na constituição da escrita como atividade discursiva, significativa e socialmente situada.

Assim, esta subseção analisa não apenas as estratégias relatadas pelos professores – como o uso de recursos visuais, tecnológicos e linguísticos – mas também a intencionalidade pedagógica que orienta o planejamento e a execução das atividades de escrita no AEE. A análise inclui aspectos estruturais e colaborativos do trabalho docente, como a existência (ou não) de diálogo sistemático entre o AEE e a sala de aula comum, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas e os desafios que os próprios professores vivenciam ao ensinar a escrita para pessoas surdas. Além disso, investigam-se quais tecnologias assistivas são utilizadas e de que modo elas contribuem para o processo de ensino. A partir desse conjunto de elementos, busca-se compreender em que medida as práticas observadas efetivam os princípios da Educação Bilíngue e promovem a inclusão linguística, cultural e comunicacional dos estudantes surdos.

Quadro 10 – O planejamento pedagógico no AEE

(Continua)

	Como você constrói seu planejamento para o ensino de pessoas surdas referente à prática de escrita?	Seu planejamento inicial atendeu às suas expectativas? Se não, por que não atendeu? Se atendeu, comente.	Considera que as singularidades do seu aluno são levadas em conta no planejamento? Como isso é feito? Acha pertinente?
P1	<p>É construído considerando o nível de escolaridade e o grau de alfabetização da estudante que hoje já é alfabetizada, sendo seu atendimento voltado à complementação pedagógica. No início do ano letivo, priorizou atividades voltadas à verificação da proficiência em Libras, utilizando materiais oriundos de um curso de formação em Cuiabá, como diálogos, frases, imagens e exercícios de associação entre sinais e palavras. Esse plano inicial tinha o objetivo de verificar o domínio da Libras da aluna e fortalecer o vocabulário visual. Com o passar do tempo, o foco passou a ser a complementação das atividades escolares, uma vez que, segundo a professora, as demandas curriculares do ensino médio são extensas e exigem múltiplas habilidades. Assim, seu atendimento na SRM passou a priorizar o apoio às tarefas das disciplinas regulares, incluindo o uso de recursos visuais e tecnológicos. Auxilia na preparação de seminários, elaboração de <i>slides</i> em PowerPoint e na organização de trabalhos que envolvem leitura e exposição oral, enfatizando a importância do uso de recursos visuais para facilitar a compreensão e a comunicação. Além dessas atividades, o planejamento inclui momentos de socialização e expressão artística, como jogos pedagógicos, pintura em tela, <i>origami</i> e colagens. Essas práticas tornam o atendimento mais leve e significativo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a interação.</p>	<p>Afirma ter atendido suas expectativas, pois possibilitou conhecer o nível linguístico da estudante e ajustar as práticas pedagógicas de acordo com suas necessidades.</p>	<p>As singularidades são consideradas em todas as etapas do planejamento, especialmente no que se refere ao nível de desenvolvimento linguístico, ao ritmo de aprendizagem e às preferências individuais da aluna, exemplificando o grande interesse dela por atividades visuais e artísticas. Procura valorizar essas habilidades, promovendo atividades que estimulem a expressão criativa e a socialização, como pintura em tela, colagem, <i>origami</i> e jogos pedagógicos. Respeita o seu nível de autonomia e seu estilo de aprendizagem. Seu foco está em auxiliá-la nas demandas das disciplinas regulares, sem impor atividades repetitivas ou descontextualizadas. O diálogo com os professores regulares e com a intérprete de Libras permite que ela compreenda as demandas das disciplinas e planeje intervenções pedagógicas mais coerentes com o perfil da estudante. Essa articulação, mesmo que informal, garante que as singularidades da aluna sejam efetivamente contempladas no processo educativo.</p>

Quadro 10 - O planejamento pedagógico no AEE

(Continua)

	Como você constrói seu planejamento para o ensino de pessoas surdas referente à prática de escrita?	Seu planejamento inicial atendeu às suas expectativas? Se não, por que não atendeu? Se atendeu, comente.	Considera que as singularidades do seu aluno são levadas em conta no planejamento? Como isso é feito? Acha pertinente?
P2	<p>Para o estudante 1, que já é alfabetizado e acompanha o fluxo da turma, as atividades são voltadas ao aperfeiçoamento da leitura e da produção textual, com propostas que envolvam interpretação de textos, escrita de números, resolução de problemas matemáticos e produção de textos diversos. Essas práticas visam consolidar o domínio da língua portuguesa (LP) escrita e ampliar o repertório linguístico do aluno. Já o estudante 2, que ainda não é alfabetizado, enfrenta maiores desafios, pois é necessário “voltar lá na alfabetização”. Nesses casos, o planejamento é construído com base em atividades iniciais de escrita, utilizando recursos semelhantes aos aplicados na alfabetização dos alunos ouvintes, mas adaptados às especificidades da surdez. Por se tratar de um aluno que realiza leitura labial e ainda tem alguma audição residual, utiliza exercícios com sílabas, junção de letras e leitura de palavras simples, priorizando o trabalho visual e o uso de Libras como apoio.</p>	<p>Destaca que o planejamento inicial precisou ser readequado ao longo do processo, principalmente devido às diferenças entre os dois estudantes surdos atendidos. Com o aluno alfabetizado, o planejamento atingiu as expectativas, pois ele apresenta bom desempenho e engajamento nas atividades de leitura e escrita. No entanto, com o aluno não alfabetizado, o planejamento inicial “esbarrou em dificuldades”, especialmente por causa da resistência do estudante às atividades mais básicas de alfabetização e à necessidade de retomar conteúdos elementares. Enfatiza que o processo é desafiador, mas que, com paciência e adaptação contínua, é possível alcançar avanços significativos.</p>	<p>Reconhece que cada aluno apresenta um ritmo e uma forma distinta de aprender. Para ela, essa diferenciação é indispensável: “Chega num ponto que você tem que diferenciar, sim, pro aluno que ouve e pro não ouvinte”. O planejamento é, portanto, individualizado, contemplando tanto os aspectos linguísticos quanto as particularidades cognitivas e afetivas dos alunos. No caso do estudante não alfabetizado, por exemplo, ela elabora atividades adaptadas ao seu nível, respeitando sua forma de comunicação e tentando evitar situações de constrangimento. Já para o estudante alfabetizado, as atividades têm foco na ampliação do vocabulário, na leitura interpretativa e na produção textual, promovendo o uso funcional da LP como segunda língua. Reforça que é pertinente e necessário considerar essas singularidades, pois garante que o ensino seja significativo e respeitoso.</p>
P3	<p>Explica que seu planejamento é construído de forma colaborativa e dinâmica, em parceria com a intérprete de Libras, com quem realiza reuniões quinzenais para avaliar avanços e dificuldades do estudante surdo. O planejamento inicial, segundo ela, é apenas um ponto de partida – “um plano inicial, que eu vou mudando conforme a gente vê, olha, aqui tá legal, aqui ele está avançando”. Essa flexibilidade permite adequar o processo às necessidades do aluno e às observações feitas pela intérprete, que acompanha o estudante na sala comum e fornece informações sobre seu desempenho e suas dificuldades em diferentes contextos escolares.</p>	<p>O planejamento inicial precisou ser completamente refeito após o primeiro atendimento. Apesar de saber que o trabalho com a pessoa surda deveria ser visual, concreto e atrativo, as primeiras atividades planejadas foram rejeitadas pelo aluno, por serem “muito infantis”. Isso funcionou como uma sondagem, em que pôde conhecer melhor o perfil, os interesses e as preferências dele. Destacou que a “virada” aconteceu quando descobriu o interesse do aluno por futebol. A partir</p>	<p>Afirma que procura respeitar o ritmo, os gostos e a forma de aprender de cada estudante. No caso do estudante em questão, a docente explicou que optou por atendimentos individuais, o que permite uma atenção mais concentrada e um vínculo pedagógico mais forte, além de possibilitar a adaptação de estratégias às suas demandas específicas. Essa personalização, no entanto, não impede o trabalho coletivo: em momentos específicos, ela também promove atividades em grupo, justamente para</p>

Quadro 10 - O planejamento pedagógico no AEE

(Continua)

	Como você constrói seu planejamento para o ensino de pessoas surdas referente à prática de escrita?	Seu planejamento inicial atendeu às suas expectativas? Se não, por que não atendeu? Se atendeu, comente.	Considera que as singularidades do seu aluno são levadas em conta no planejamento? Como isso é feito? Acha pertinente?
P3		daí, começou a elaborar atividades que envolviam temas que o motivavam, como Neymar e Cristiano Ronaldo, explorando essas referências para desenvolver escrita e produção textual.	estimular a socialização e o sentimento de pertencimento do estudante.
P4	É construído de forma colaborativa, sempre em conjunto com o intérprete-pedagogo. Desde o primeiro momento, esse profissional tem papel essencial na elaboração das atividades e na definição das estratégias mais adequadas. Destaca a importância desse trabalho articulado para entender melhor as necessidades do aluno. O intérprete contribui com sugestões de materiais, bibliografias e atividades adaptadas à realidade do estudante, além de compartilhar arquivos e livros que auxiliam no processo de alfabetização. Essa cooperação permite que o planejamento se mantenha coerente com o nível linguístico e cognitivo do aluno, especialmente considerando que o estudante está em fase inicial de aprendizagem da Libras. No início, o trabalho foi centrado no alfabeto adaptado, utilizando recursos visuais e tecnológicos que uniam imagem, sinal e escrita. A docente relatou que esse foi o primeiro passo para que o estudante começasse a associar as letras aos sinais e às palavras, iniciando a construção de uma base linguística necessária para o desenvolvimento da escrita.	O planejamento ainda passa por ajustes contínuos pois “permanece até hoje necessário junto com o intérprete”. Sua expectativa inicial era que o estudante apresentasse avanços mais rápidos, mas as dificuldades encontradas – principalmente com a aceitação da Libras – tornaram o processo mais desafiador. Apesar de o estudante já ter tido contato anterior com intérpretes e professores especializados, ele não dominava a Libras, passando a aprender somente no decorrer do ano letivo. Como ele insiste em verbalizar, compromete a interação e o avanço nas atividades de escrita. Desse modo, o planejamento precisou ser flexibilizado e reconstruído ao longo do processo, com base em observações, experimentações e constante diálogo com o intérprete.	Reconhece que o planejamento precisa contemplar as singularidades do estudante surdo, principalmente pelo fato de ele estar em processo inicial de apropriação da Libras e ainda apresentar comportamentos de resistência, por isso, as atividades são adaptadas com base em suas necessidades, utilizando materiais acessíveis e contextualizados, como o alfabeto móvel e jogos pedagógicos adaptados em Libras. Esses recursos visuais e manipuláveis permitem explorar diferentes formas de representação e compreensão da linguagem. Ressalta que o planejamento também precisa considerar aspectos emocionais e de aceitação da própria condição linguística, o que demanda sensibilidade e atenção por parte da equipe pedagógica, favorecendo o vínculo, a confiança e a permanência do estudante na SRM.

Quadro 10 - O planejamento pedagógico no AEE

(Conclusão)

	Como você constrói seu planejamento para o ensino de pessoas surdas referente à prática de escrita?	Seu planejamento inicial atendeu às suas expectativas? Se não, por que não atendeu? Se atendeu, comente.	Considera que as singularidades do seu aluno são levadas em conta no planejamento? Como isso é feito? Acha pertinente?
P5	<p>Relata que seu planejamento é construído a partir de um trabalho colaborativo e contínuo com outros profissionais da escola – especialmente os professores da sala regular, as PAPE e a intérprete de Libras. Ele destacou positivamente o nível de interação entre os diferentes agentes educacionais, mencionando que “essa troca entre o professor da sala regular, o intérprete e o PAPE está se desenvolvendo muito bem”. Essa articulação possibilita a adaptação das atividades e dos planejamentos de forma mais eficaz, tendo em vista o acompanhamento das demandas reais do estudante surdo. O planejamento é orientado pelas informações coletadas com a equipe e pelo Plano Educacional Individualizado, que serve como referência para organizar o trabalho pedagógico no AEE. Além disso, ressaltou que busca tornar o atendimento ao aluno mais leve e dinâmico, variando os espaços (SRM, biblioteca e outros ambientes da escola) para favorecer a socialização e ambientação do estudante, que, além da surdez, apresenta deficiência intelectual.</p>	<p>Reconhece que o processo de planejamento precisa ser constantemente ajustado e reavaliado, uma vez que o avanço do estudante depende de fatores como a presença do intérprete, a frequência nas aulas e a motivação do aluno. Relatou que, devido à ausência temporária da intérprete, o estudante tem apresentado insegurança e quedas de rendimento, o que interfere diretamente na eficácia do planejamento e na continuidade das aprendizagens. Mesmo com o esforço de adaptação das atividades – que agora são encaminhadas às professoras das turmas regulares já em formato adaptado –, o docente percebe que a ausência do intérprete gera “grande insegurança e faltas frequentes”. Assim, o planejamento inicial precisou ser modificado para minimizar os impactos dessa ausência, priorizando atividades mais visuais e autônomas, que pudessem ser realizadas mesmo sem a mediação constante da Libras.</p>	<p>Destaca que as singularidades dos estudantes são um dos elementos centrais de seu planejamento e que, no caso do aluno surdo, o planejamento envolve adaptações visuais e linguísticas, respeitando tanto seu ritmo de aprendizagem quanto as barreiras impostas pela ausência da fluência plena em Libras. Enfatiza a necessidade de reconhecer as especificidades linguísticas e cognitivas do aluno surdo e de não reproduzir o mesmo tipo de ensino voltado a outros estudantes com deficiência, uma vez que “as disciplinas e o currículo do AEE são diferentes da sala regular”. Demonstra preocupação em não tornar o ensino repetitivo e cansativo, algo apontado como um risco recorrente quando o aluno ainda não domina a língua de sinais.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das respostas dos participantes indica que o planejamento pedagógico para o ensino da escrita de estudantes surdos no AEE se configura como um processo flexível e colaborativo, fortemente direcionado pelas singularidades linguísticas e cognitivas dos alunos. Os relatos permitem identificar dois movimentos principais nesse planejamento: um voltado à adaptação de tarefas e demandas escolares imediatas; e outro orientado ao desenvolvimento sistemático da escrita como segunda língua, mediada pela Libras e por práticas de leitura e produção textual com progressão. Essa distinção é relevante, pois evidencia que a escrita pode

ser compreendida tanto como apoio ao cumprimento de exigências escolares quanto como eixo formativo que amplia autoria, repertório e participação do estudante surdo na cultura escrita. As diferentes formas de operacionalizar essa diferenciação revelam avanços, mas também lacunas, no processo de consolidação de práticas bilíngues no AEE. O relato inicial de P1 indica um planejamento que parte de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização e do domínio da Libras, reconhecendo que essas variáveis definem o ponto de partida das intervenções pedagógicas.

[...] No início do ano eu peguei mais, assim, na questão da Libras para saber até onde ela sabia, né? Então a gente trabalhou muito o material do próprio curso que eu trouxe de Cuiabá. É... diálogos, frases, algumas coisas assim, do curso, né? Algumas imagens para ela identificar qual era o sinal (P1 – 07/10/2024).

Esse dado é relevante porque demonstra uma tentativa de integrar a língua de sinais no processo de ensino. Conforme Lacerda, Santos e Caetano (2018), o ensino de pessoas surdas deve ser orientado pela compreensão do percurso linguístico do estudante, valorizando a Libras como língua de instrução, e a língua portuguesa como segunda língua.

Com o passar do tempo, entretanto, o planejamento de P1 passou a ser centrado na complementação pedagógica, uma vez que sua aluna já é alfabetizada e cursa o ensino médio.

Agora a gente trabalha mais nessa parte de complementação. Por quê? Porque as disciplinas são muitas, e muita coisa para fazer. Então, para que ela consiga acompanhar a turma, a gente trabalha como complementação. Ela faz... ela traz as atividades do trabalho para a gente poder auxiliar ela, né, porque às vezes ela vai utilizar e fazer PowerPoint, então o seminário, as coisas para ensinar como que ela vai utilizar os recursos visuais para ela montar o trabalho dela, é feito mais nesse sentido. [...] Assim, a Libras, na parte de leitura, escrita, essas coisas, não mais. Jogos... porque ela está, assim, bem avançada, e aí ela consegue fazer isso no coletivo. [...] Mas, hoje mesmo, é específico na complementação, tá? E trabalhos manuais... ela é muito boa de origami, sabe, de colagem, de pintura. [...] Então, assim, ela lê e escreve superbém! (P1 – 07/10/2024).

Observa-se que houve um ajuste do planejamento às singularidades e aos interesses da estudante, respeitando seu ritmo e sua autonomia. O entrevistado P1 atua como mediador, auxiliando na realização de tarefas e no uso de recursos visuais, prática que se aproxima da concepção histórico-cultural de Vygotsky (1989), segundo a qual o professor potencializa as zonas de desenvolvimento proximal ao situar o conteúdo escolar em um universo significativo para o aluno. Essa escuta ativa, que permite ao estudante escolher e construir sua trajetória de aprendizagem, é também valorizada por Mantoan e Lanuti (2022), ao afirmarem que a

personalização do ensino implica fazer o aluno existir no planejamento, reconhecendo suas preferências e modos próprios de aprender.

Todavia, a ênfase excessiva na complementação pode reduzir o AEE a um espaço de apoio instrumental – como orientação para uso de recursos visuais e execução de trabalhos escolares –, deslocando o foco do desenvolvimento linguístico para a execução de tarefas. Ainda que P1 reconheça o bom desempenho da estudante (“ela lê e escreve superbém”), a interrupção de práticas sistematizadas de ensino bilíngue pode limitar a ampliação de competências discursivas e o domínio da escrita em português, processo contínuo na Educação de pessoas surdas (Lacerda; Santos; Caetano, 2018). Ademais, a valorização de habilidades artísticas, como *origami* e pintura, embora relevante para a motivação e autoestima, não substitui estratégias linguísticas estruturadas que assegurem a continuidade do ensino da escrita mediada pela Libras (Skliar, 1998).

A fala de P2 evidencia um planejamento pautado pela heterogeneidade dos alunos, com diferenciação entre os níveis de alfabetização:

[...] Para o estudante M..., que acompanha bem o fluxo, sempre leitura de texto, interpretação é::: produção textual, escrita de números, resolução de problemas de matemática também, que eu acho que até entra na leitura e na escrita, né? [...] Para o que não é alfabetizado, o que que eu preparo? É aí que eu esbarrei no problema com ele. Porque eu tenho que preparar atividades de alfabetização. Aí eu preparo a mesma atividade dos meninos que estão na alfabetização, né? Como ele faz leitura labial e ainda ouve um pouco, eu preparo às vezes atividades até parecidas com a dos meninos mesmo, pra ele, de leitura e interpretação. Então ele não consegue, aí eu tenho que preparar atividade de alfabetização, eu tenho que voltar lá na alfabetização. Número de sílabas, junta, sabe? E aí isso incomoda ele demais, porque ele fala que não é criança. Então de qualquer forma é complicado, mas as atividades que eu preparo pra ele... às vezes eu falo pra ele: “Pra gente chegar nesse texto, a gente tem que passar por isso, né? Que são as sílabas, e que eu tenho que trabalhar com você”. Mas ele aceita na medida do possível (P2 – 21/10/2024).

Embora P2 reconheça as especificidades de cada estudante, as práticas relatadas ainda reproduzem métodos tradicionais voltados à alfabetização de ouvintes, com ênfase em repetições silábicas e fonológicas. Como observam Lacerda, Santos e Caetano (2018), esse tipo de prática restringe o desenvolvimento linguístico do estudante surdo, pois ignora as particularidades visuais e discursivas da Libras, sua primeira língua.

Strobel (2008) propõe uma concepção discursiva de alfabetização, em que a escrita se configura como espaço de interlocução e produção de sentidos, mediada pela Libras e por textos autênticos, ou seja, o planejamento deve privilegiar o trabalho com textos autênticos, o uso de recursos visuais contextualizados e o diálogo constante entre Libras e português, de modo que

a escrita deixe de ser mera decodificação e passe a representar um meio de expressão e participação social.

Sob essa ótica, o desconforto do estudante de P2 com atividades “infantis” revela um conflito entre maturidade cognitiva e nível de alfabetização – situação recorrente na Educação de pessoas surdas. Como observa Lima (2023, p. 7), muitos alunos “são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural”. Assim, a resistência do estudante aponta para a necessidade de práticas mais contextualizadas e dialogadas, que considerem sua identidade e subjetividade. Assim, a progressão não depende apenas da retomada de etapas iniciais, mas da reorganização das metodologias, de modo que o estudante participe de práticas de linguagem socialmente significativas.

Além disso, a tentativa da docente em explicar a função da atividade no processo de aprendizagem representa um esforço de negociação pedagógica, mas evidencia também os limites formativos enfrentados por muitos professores, que carecem de formação específica para lidar com os aspectos identitários, linguísticos e culturais dos alunos surdos.

O relato de P3 ilustra uma evolução no planejamento a partir da escuta do aluno, demonstrando sensibilidade às singularidades e aos interesses pessoais:

Um planejamento com material concreto, visual, que chamasse a atenção. Só que aí... Eu planejei com isso. Só que, quando eu fui para o primeiro atendimento, ele olhou e falou que era muito de criança. Ele se sentiu assim. E aí foi: “Cara, não é isso...” Só que, assim, eu não conhecia ele. E aí, o que é que eu fiz, que foi a sacada? Bom, ele ama futebol. Então, a partir daí, eu comecei a trabalhar com foco. E aí fui descobrindo outras coisas, outras coisas, aí pronto. Então, assim... Se eu trago atividades que ele vai construir frases, que ele vai construir algum texto... daí eu coloco, por exemplo, Neymar. Ele ama o Cristiano Ronaldo. Ele gosta de desenhar também, outras coisas. Cristiano Ronaldo. Vou escrever um texto sobre, né, ele vê e já traz. Ah, ele já ganhou tanto, ele já fez isso. E aí ele vai construindo (P3 – 01/10/2024).

Ao incorporar temas de interesse, como o futebol, a docente promoveu o engajamento e a construção de sentido, transformando o planejamento em um processo dinâmico e colaborativo. O uso de elementos visuais e da Libras como mediação linguística dialoga com as metodologias bilíngues propostas por Lacerda, Santos e Caetano (2018).

Além disso, P3 demonstra planejamento reflexivo e contínuo, articulado com a intérprete de Libras:

De 15 em 15, eu sento com a intérprete, né, e a gente conversa sobre os avanços. E aí, é, é um plano inicial, que eu vou mudando conforme a gente vê: “Olha, aqui tá legal, aqui ele está avançando”. E... a gente vai inovando a partir do que ela me fala também, como ele está em sala: “Olha, aqui ele, né, aqui ele ainda não tá... Ele tá com muita dificuldade aqui”. Então, a partir deste atendimento, sempre vou mudando (P3 – 01/10/2024).

Essa flexibilidade revela abertura para a reconstrução constante do planejamento, em consonância com Mantoan (2015), que defende o planejamento inclusivo como uma ação viva, em permanente reelaboração.

No caso de P4, o planejamento é construído em estreita parceria com o intérprete-pedagogo, que atua de forma colaborativa no desenvolvimento das atividades:

Então ele me auxiliou praticamente em tudo e sempre, assim que eu tinha uma atividade dentro da realidade dele, eu mandava para ele e ele falava: “Isso é bacana”. Ele também me auxiliou com vários arquivos para poder conduzir os meus atendimentos; livros também, né, várias bibliografias, ele me encaminhou... (P4 – 04/10/2024).

Essa sobreposição de funções evidencia tanto a colaboração quanto a falta de definição institucional entre as atribuições de professor e intérprete. Como apontam Valadão e colaboradores (2016), é necessário estabelecer fronteiras claras entre esses papéis, de modo que cooperação não se confunda com dependência. O caso descrito por P4 também envolve um estudante em processo inicial de aquisição da Libras, que demonstra resistência em utilizá-la:

Ele resiste muito em vir para cá, porque justamente é a dificuldade que ele apresenta, né? E, dentro dessa dificuldade, ele às vezes não quer vir. E aí tem o intérprete do período matutino que é bem centrado e coloca ele, mostra a necessidade de ele participar desse espaço, e aí ele vem. Chega aqui, ele não quer interagir, fica resistindo ou fica arrumando pretexto para ir ao banheiro ou para poder... (P4 – 04/10/2024).

Essa resistência reflete o desafio da constituição da identidade linguística da pessoa surda, marcada por trajetórias de oralização e ausência de contato precoce com a Libras. Strobel (2008) destaca que o pertencimento à comunidade surda e o reconhecimento da Libras como primeira língua são condições essenciais para o acesso ao conhecimento e à autonomia comunicativa.

Por fim, P5 descreve práticas centradas na exploração do canal visual como via privilegiada de aprendizagem:

Primeira coisa: eu acho que, como eles são muito visuais, né, então eu sempre tento trazer atividades ou adaptações nessa área visual para poder estar desenvolvendo um planejamento legal. Então eu trabalho com fichas, eu trabalho com os jogos, mas sempre chamando atenção na área visual, que aí eu posso trabalhar tanto a linguagem de sinais quanto também a escrita desse aluno. Então eu tento fazer adaptações de fichas (P5 – 11/10/2024).

Essa prática confirma o que afirmam Quadros e Schmiedt (2006): a aprendizagem de pessoas surdas deve se apoiar em recursos visuais não apenas como apoio, mas como elemento estruturante do processo bilíngue – por exemplo, a associação entre sinais, imagens e palavras escritas em contextos significativos, a produção de legendas em português para vídeos em Libras, ou a elaboração de materiais digitais bilíngues que favoreçam a compreensão conceitual e o uso ativo das duas línguas. Lima e Anchieta (2019) destacam ainda que estratégias como legendagem de vídeos em Libras ou produção de materiais bilíngues digitais potencializam a compreensão e a expressão em ambas as línguas.

Desse modo, o uso pedagógico intencional dos recursos visuais transcende o caráter ilustrativo e se converte em meio de construção de sentidos, de participação comunicativa e de acesso à cultura escrita. Ao observar o conjunto das falas, percebe-se que, embora todos reconheçam a importância de práticas bilíngues e visuais, as formas de planejamento ainda variam entre abordagens mais tradicionais e outras mais integradas à Libras. Essa heterogeneidade evidencia avanços na compreensão do ensino de escrita para pessoas surdas, mas também desafios persistentes na consolidação de práticas efetivamente bilíngues e discursivas no AEE.

Quadro 11 – Estratégias para o ensino da escrita para estudantes surdos

(Continua)

	Quais são as ações/estratégias que você tem desenvolvido para que os estudantes surdos tenham acesso à escrita?
P1	Relata que com estudantes já alfabetizados, o trabalho volta-se à compreensão de textos e à ampliação do vocabulário, como é o caso da estudante que já “lê e escreve superbém”. No entanto, reconhece que o ensino da escrita se torna mais desafiador com estudantes não alfabetizados, especialmente quando não dominam a Libras. Nesses casos, o planejamento inicial deve priorizar a aquisição da Libras como base para o aprendizado da LP escrita. Explica que utiliza materiais visuais e ilustrativos, como alfabeto sinalizado, fichas com imagens, sinais e palavras escritas, explorando temas do cotidiano – meses do ano, verbos e situações concretas. O ensino da leitura e da escrita deve ocorrer de forma simultânea, articulando o sinal, a imagem e a palavra. Enfatiza que “o surdo é visual” e, por isso, o uso de recursos iconográficos é indispensável para garantir o significado e a compreensão do conteúdo. Citou ainda o uso de fichas ilustradas com verbos e ações, que depois são reutilizadas para a construção de frases e pequenos textos, promovendo gradualmente a produção escrita. Destacou que para sua aluna “não é feita nenhuma adaptação nas atividades, ela acompanha o mesmo conteúdo da turma, com apoio da intérprete”.
P2	Afirmou utilizar materiais concretos e recursos visuais como principal estratégia pedagógica. Mencionou o uso de cartazes silábicos, jogos de alfabetização, dominós de sílabas, palavras e frases, além de fichas ilustradas que associam imagens, sinais em Libras e palavras escritas. Exemplificou uma atividade realizada recentemente com o estudante não alfabetizado: em um cartaz silábico, o aluno deveria identificar as sílabas correspondentes aos números apresentados, formar palavras (como “sapato”), tentar lê-las e, em seguida, realizar o sinal correspondente em Libras. Segundo a professora, essa prática permite integrar simultaneamente a leitura, a escrita e a Libras, favorecendo a aprendizagem bilíngue e ampliando a compreensão de significados. Além disso, destacou que o uso de jogos pedagógicos tem se mostrado uma ferramenta importante para estimular o interesse e reduzir a resistência dos estudantes, promovendo a aprendizagem de maneira lúdica e interativa.

Quadro 11 - Estratégias para o ensino da escrita para estudantes surdos

(Conclusão)

	Quais são as ações/estratégias que você tem desenvolvido para que os estudantes surdos tenham acesso à escrita?
P3	Suas estratégias baseiam-se em recursos visuais, conteúdos contextualizados e uso de tecnologias assistivas. Usa materiais concretos e visuais, vídeos e imagens que despertem o interesse do aluno. Ao abordar temas de seu cotidiano – especialmente futebol –, busca relacionar o conteúdo a situações reais, estimulando a produção textual. Também utiliza vídeos exibidos em <i>datashow</i> , associando-os a atividades de escrita, correção e revisão de frases, o que facilita a compreensão de estruturas linguísticas e amplia o vocabulário em LP. Além disso, traz “coisas do momento”, acontecimentos recentes ou assuntos de interesse do aluno, articulando-os a objetivos pedagógicos específicos (como verbos, pontuação ou coerência textual). Por fim, utiliza o computador, o celular e aplicativos educativos que associam jogos à escrita, além de cartões de comunicação com imagem e palavra.
P4	As estratégias articulam recursos, como tecnologias digitais – computadores e <i>tablets</i> , por exemplo – e materiais visuais, como o alfabeto móvel com figuras e sinais em Libras, de modo a aproximar o estudante da escrita de forma lúdica e visual. Além desses recursos, são utilizados jogos pedagógicos adaptados, como jogo da memória e dama em Libras, para promover a aprendizagem de forma prazerosa e estimular a interação. Explica que a leitura e escrita são trabalhadas simultaneamente, de maneira que o aluno identifique a figura, reconheça o sinal correspondente e, em seguida, escreva a palavra. Essa associação tem contribuído para avanços graduais, ainda que lentos, especialmente no reconhecimento de sílabas simples e pequenas palavras.
P5	As estratégias combinam materiais concretos, jogos educativos, recursos visuais e tecnologias digitais. Utiliza fichas ilustradas, com figuras, palavras e sinais em Libras, para trabalhar o reconhecimento de vocabulário e a construção de correspondências entre imagem, sinal e palavra escrita. A partir dessas fichas, o estudante é incentivado a repetir o sinal e escrever a palavra correspondente em português, exercitando simultaneamente a Libras e a língua escrita. Além disso, recorre a programas e recursos da internet, que apresentam o nome e a configuração de palavras em Libras, o que amplia as possibilidades de aprendizagem visual. O uso de vídeos e recursos audiovisuais também é frequente, favorecendo o ensino simultâneo de leitura, escrita e sinais. Outra estratégia é o uso de jogos adaptados em Libras, como damas e jogos da memória, que permitem uma aprendizagem mais lúdica e interativa.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As estratégias relatadas revelam que o ensino da escrita a estudantes surdos no AEE ainda se encontra em processo de consolidação. Embora todos os professores reconheçam a importância de práticas visuais e do uso da Libras, as abordagens oscilam entre adaptações de métodos voltados a ouvintes e tentativas de mediação bilíngue, o que evidencia tanto avanços quanto lacunas.

O ensino da língua portuguesa escrita a estudantes surdos constitui um processo específico, que não pode ser conduzido com base em práticas direcionadas a ouvintes. Como destaca Quadros (2006), o aprendizado da escrita deve partir da Libras como primeira língua (L1), pois é nela que se estruturam os processos cognitivos e discursivos que permitirão a apropriação do português escrito como segunda língua (L2). A autora propõe que o ensino da escrita se desenvolva a partir de situações visuais e interativas, nas quais a imagem, o gesto e a narrativa em Libras antecedem e fundamentam o registro textual.

Essa concepção aparece, de forma intuitiva, na fala de P1, que associa a escrita à experiência visual do estudante, utilizando imagens, sinais e palavras como elementos integrados de um mesmo processo:

A gente confecciona os materiais com... igual, os estudantes ouvintes, com o alfabeto, né? A gente... meses do ano, e aí a gente faz lá o sinal, né, e a escrita, com a imagem, dessa forma. Você vai fazendo todo o processo igual com os alunos ouvintes, só que com a Libras, não pode esquecer que tem que fazer. A gente já ensina, na verdade, Libras e língua portuguesa, né, porque você tem que o sinal que ele tem que fazer e a escrita, né? Então a gente utiliza todo esse material e principalmente ilustrativo, porque o surdo, ele é visual, entendeu? (P1 – 07/10/2024).

A prática descrita aproxima-se da metodologia de roteiros imagéticos e narrativas visuais proposta por Quadros (2006), em que o professor estimula a produção escrita a partir de gravuras, histórias em sequência e jogos, permitindo que o aluno construa significados em Libras antes de transpor suas ideias para o português. Tal abordagem evidencia uma compreensão, ainda que intuitiva, da escrita como prática bilíngue e discursiva.

Essa perspectiva também está em consonância com Lebedeff (2017), que afirma que a cultura surda é essencialmente visual e manifesta-se por meio de modos específicos de percepção, comunicação e expressão simbólica. Ou seja, a visualidade não é apenas um suporte didático, mas um princípio epistemológico que estrutura o modo de aprender e de estar no mundo do sujeito surdo.

Entretanto, embora haja a valorização desse aspecto visual, percebe-se que, em alguns relatos, a ênfase recai sobre a transposição direta de métodos usados com alunos ouvintes, mantendo a lógica da alfabetização oral como referência. Como observa Lebedeff (2017, p. 231), “ainda há uma imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua”. Essa constatação reforça a necessidade de uma abordagem que vá além da tradução ou da adaptação visual, e que considere as dimensões culturais e discursivas da Libras na construção da escrita em português.

Em outros relatos, como o de P2, observa-se uma adaptação mais mecânica de métodos voltados a ouvintes – uso de cartazes silábicos e atividades de correspondência letra-som –, apenas acrescidos de sinais em Libras. Essa prática, embora bem-intencionada, revela uma limitação teórico-metodológica:

Eu dei uma atividade pra ele na qual as sílabas estavam enumeradas, aí lá embaixo apareciam os números, aí ele tinha que buscar lá em cima. Ó, pasme, mas pra ele essa atividade é difícil. Ele tinha que ir lá em cima buscar o número e aí escrever a sílaba embaixo daquele número, a hora que o número aparecia lá embaixo, aí daí ia formar uma palavra. Vamos supor que formava lá a palavra sapato, aí o que eu pedia? Eu já usei as três e eu pedi pra ele procurar lá em cima, colocar lá embaixo os números, formar a palavra, tentar fazer a leitura da palavra, que pra ele também

é muito difícil, uma palavra de três sílabas, e depois fazer em Libras pra mim... a palavra, né? (P2 – 21/10/2024).

Ao centrar-se em exercícios silábicos e fonológicos, o ensino da escrita tende a reproduzir a lógica oralista, desconsiderando a estrutura visual e espacial da Libras. Como ressaltam Lacerda, Santos e Caetano (2018), práticas baseadas em decodificação de sílabas não promovem a compreensão da escrita como linguagem social, e sim como um código a ser memorizado. Gesueli (2015) também critica esse modelo, defendendo que o estudante surdo deve ser conduzido à escrita por meio de experiências visuais, tecnológicas e discursivas que valorizem sua forma própria de enunciação.

Um exemplo ilustrativo é o uso do *software* HagáQuê¹¹, analisado por Gesueli (2015), que possibilitou aos alunos surdos a produção de histórias em quadrinhos, articulando imagem e texto de modo autônomo. Essa proposta poderia inspirar práticas como as de P3, que busca aproximar o ensino da escrita do universo cultural e afetivo do estudante:

Partindo do foco do que ele gosta, né, é:: material que chame a atenção, muita coisa visual e atual, coisas do momento. Aconteceu essa semana, aconteceu algo no futebol ou em algum outro assunto que ele gosta, aconteceu isso... Eu trago para a aula dele, eu trago para o momento dele. E aí se ele não souber, eu utilizo muito vídeo também. Assistimos a vídeos, coloco no datashow para ficar maior, para chamar mais atenção. Então, assim... eu quero trabalhar tal assunto com ele, eu quero que ele produza isso. Ou a gente vai trabalhar verbos. A gente vai trabalhar isso, né, escrita... uma correção, pontuação, alguma coisa, qualquer coisa assim. Então eu coloco o vídeo mais dentro daquele assunto, que aí eu vou analisando com ele (P3 – 01/10/2024).

O uso de vídeos, temas esportivos e acontecimentos cotidianos cria oportunidades de engajamento e significação, em sintonia com a proposta de Gesueli (2015), que compreende a escrita como prática de enunciação situada, atravessada pela experiência visual e pelo contexto cultural do aluno. Ainda assim, a ausência de um trabalho sistemático com a estrutura textual e os gêneros discursivos indica que a mediação bilíngue nem sempre se concretiza de forma intencional.

A prática de P4, ao recorrer a tecnologias digitais, jogos e alfabeto móvel com sinais em Libras, reflete uma tentativa de articular o aprendizado das duas línguas:

Leitura e escrita é através das tecnologias, né, e através também do alfabeto móvel, que é onde eu vou mostrando, por exemplo, essa figura. Cada figura tem um sinal em

¹¹ HagáQuê é um *software* educativo desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para a criação de histórias em quadrinhos, permitindo a produção de narrativas por meio da articulação entre imagens, textos e outros recursos visuais, sendo amplamente utilizado em contextos pedagógicos.

Libras e a partir daí que a gente vai interagindo e vai fluindo as aulas (P4 – 04/10/2024).

Essa abordagem dialoga tanto com Quadros (2006), que valoriza a ludicidade e o uso de jogos bilíngues como mediadores, quanto com Pinto e Coelho (2017), que defendem a exploração de sistemas visuais e notacionais, como o SignWriting, para fortalecer a autonomia linguística do estudante surdo. Segundo os autores, representar graficamente a língua de sinais amplia a consciência linguística e a autoria da pessoa surda, permitindo-lhe produzir sentido em sua própria língua antes de transpor ideias para o português.

Entretanto, a descrição de P4 é breve e não deixa claro como se dá a progressão do ensino – há um risco de que a prática permaneça em um nível ilustrativo e não avance para o desenvolvimento de processos de apropriação da escrita mais complexos. Essa estratégia vai ao encontro da observação de Lebedeff (2017, p. 233) de que “professores surdos utilizam duas vezes mais soletração do que os professores ouvintes”, destacando que essa estratégia é uma boa opção para o desenvolvimento da consciência linguística, funcionando como ponte entre Libras e português.

Já o relato de P5 reforça o uso de programas e recursos digitais que associam imagem, palavra e sinal em Libras, evidenciando uma prática centrada no apoio visual e no uso de tecnologias como estratégia para favorecer a compreensão e a ampliação de vocabulário por parte do estudante surdo:

Eu trabalho muito também com ele com a parte visual, não de ficha, mas nós temos, é::: se você... na internet tem programas, é que::: dá, por exemplo, que::: ensina, fala o nome do que você quer aprender e a configuração daquela palavra (P5 – 11/10/2024).

No entanto, a ausência de menção a práticas discursivas e textuais mais amplas que promovam o uso da escrita em contextos reais e discursivos pode indicar uma prática voltada mais à memorização isolada de palavras, em vez de favorecer a construção de sentido e de autoria por parte do estudante. Lima e Anchieta (2019) afirmam que o ensino da escrita deve incorporar múltiplas linguagens e mídias – como filmes legendados, produções bilíngues e vídeos em Libras – para promover a aprendizagem significativa e crítica da língua portuguesa como L2. No entanto, o simples uso de recursos digitais e visuais não garante, por si só, uma abordagem bilíngue e culturalmente situada.

Quando o foco se concentra apenas em despertar o interesse imediato, sem um trabalho sistemático de construção textual e discursiva, o ensino da escrita corre o risco de se tornar fragmentado, perdendo a articulação necessária entre práticas pedagógicas, objetivos

formativos e produção de sentidos. Skliar (1998) problematiza abordagens que se limitam a “ajustar” conteúdos, defendendo que o ensino destinado a estudantes surdos deve ser estruturado com base no reconhecimento de suas especificidades linguísticas, garantindo-lhes o acesso efetivo aos códigos, aos usos sociais e aos gêneros discursivos da língua escrita.

Em conjunto, as falas analisadas evidenciam que os professores reconhecem a necessidade de práticas bilíngues e visuais, mas ainda carecem de referenciais metodológicos que orientem a integração de Libras e português de maneira coerente e discursiva. Em muitos casos, a Libras aparece apenas como apoio pontual, e não como língua de instrução capaz de estruturar o pensamento e mediar a aprendizagem. Isso resulta em práticas que, embora valorizem alguns elementos da cultura surda, oscilam entre a tradução literal e tentativas isoladas de mediação linguística.

Gesueli (2015) observa que a escrita do estudante surdo não deve ser compreendida como simples transposição da Libras, mas como espaço de negociação de sentidos entre duas línguas e dois universos culturais. Nessa perspectiva, o ensino da escrita precisa promover experiências que reconheçam o estudante surdo como sujeito enunciador, produtor de discurso e agente de seu próprio processo de aprendizagem.

Além das estratégias adotadas no ensino da escrita, é fundamental compreender as condições estruturais e colaborativas que moldam o trabalho pedagógico no AEE. As falas dos professores revelam que aspectos como o diálogo sistemático com a sala de aula comum, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante as atividades e os desafios vivenciados pelos próprios docentes influenciam diretamente a efetividade das práticas bilíngues. Para aprofundar essas dimensões, o quadro a seguir reúne os principais elementos mencionados pelos participantes, permitindo visualizar de que forma fatores organizacionais, comunicacionais e formativos incidem sobre o ensino da escrita de estudantes surdos.

Quadro 12 –Desafios no processo do ensino da escrita para estudantes surdos
(Continua)

Prof. entrevistados	Há um horário na semana para que você e os professores da sala de aula comum dialoguem sobre o desenvolvimento deste estudante? Você considera importante esse diálogo?	Quais são as maiores dificuldades que o(a) estudante apresenta para o desempenho das ações e as estratégias que você propõe para o ensino de escrita?	Quais são as principais dificuldades que você, na sua prática docente, enfrenta para ensinar a escrita para estudantes surdos?	Quais tecnologias assistivas são utilizadas em sala de aula para apoiar o ensino de escrita dos estudantes surdos?
P1	Não há um momento fixo devido à incompatibilidade de horários e à carga de	A principal dificuldade da estudante surda, já alfabetizada, está na	Seu maior desafio como professora é alfabetizar estudantes surdos	A SRM ainda não dispõe de equipamentos próprios para o AEE, como os <i>notebooks</i> adquiridos recentemente pela

Quadro 12 - Desafios no processo do ensino da escrita para estudantes surdos

(Continua)

Prof. entrevistados	Há um horário na semana para que você e os professores da sala de aula comum dialoguem sobre o desenvolvimento deste estudante? Você considera importante esse diálogo?	Quais são as maiores dificuldades que o(a) estudante apresenta para o desempenho das ações e as estratégias que você propõe para o ensino de escrita?	Quais são as principais dificuldades que você, na sua prática docente, enfrenta para ensinar a escrita para estudantes surdos?	Quais tecnologias assistivas são utilizadas em sala de aula para apoiar o ensino de escrita dos estudantes surdos?
P1	trabalho dos docentes em várias escolas. No entanto, a comunicação acontece de forma informal, por mensagens, conversas na sala dos professores ou diretamente na sala de recursos. Com a turma da estudante que tem três alunos com deficiência, esse contato é essencial. A intérprete facilita bastante o processo, pois acompanha a aluna em sala de aula e transmite as demandas diretamente para a professora do AEE, o que torna o planejamento mais eficaz.	matemática, possivelmente devido a lacunas na base da aprendizagem, agravadas pela dificuldade de comunicação no início da escolarização. Apesar disso, ela acompanha bem o conteúdo do ensino médio com o apoio da intérprete, sem necessidade de adaptações curriculares.	não alfabetizados, especialmente por causa da resistência deles a aprender a Libras formal e a língua portuguesa, já que muitos chegam com gestos caseiros e crenças enraizadas.	gestão e ainda não entregues. A docente recorre a alternativas como o uso dos <i>Chromebooks</i> e de seu próprio <i>notebook</i> pessoal. Usa para atividades de escrita digital, elaboração de trabalhos escolares, apresentações em PowerPoint e seminários. O aprendizado dessas ferramentas tecnológicas, segundo a docente, tem sido significativo para a estudante, que aprendeu a “montar PowerPoint”, fazer os trabalhos da forma solicitada. É acompanhado também pela intérprete que auxilia durante a sua hora atividade.
P2	Não há um horário fixo devido à incompatibilidade de horários. Esse contato acontece de forma pontual e informal, como em corredores, sala dos professores ou quando algum professor busca conversar diretamente sobre um aluno. Destaca que o diálogo com os intérpretes é mais frequente e valioso, especialmente com a intérprete da manhã, que fornece informações diárias sobre o comportamento e o desempenho dos estudantes surdos em sala de aula. Essas informações incluem recusas em fazer atividades, dificuldades de compreensão e aceitação da mediação do intérprete.	A estudante 1 não apresenta grandes dificuldades, pois lê bem e consegue interpretar textos com facilidade. Nas apresentações participa com frequência e entusiasmo. O estud. 2 enfrenta dificuldades na leitura e escrita, tornando o processo mais desafiador para ele. Nas apresentações de trabalhos tende a resistir em apresentar. Além disso, resiste ao apoio da intérprete em certos momentos, o que dificulta o andamento das atividades. No período de avaliações, os estudantes querem fazer as mesmas atividades dos colegas, mas necessitam de adaptações.	Sua maior dificuldade é com o estudante 2 devido a sua não aceitação como pessoa surda e como alguém que precisa ser alfabetizado. Por rejeitar suas atividades por considerá-las infantis, resiste ao processo de aprendizagem, o que dificulta o uso de estratégias adequadas.	Utiliza como tecnologias assistivas principalmente jogos pedagógicos (como dominó de alfabetização, damas) e recursos tecnológicos (como atividades em dispositivos eletrônicos). A tecnologia costuma ser bem aceita pelos estudantes, especialmente por ser algo de interesse deles. No entanto, o estudante mais velho às vezes demonstra resistência quando a atividade tecnológica proposta não corresponde ao que ele deseja fazer no momento, embora ainda aceite melhor do que atividades convencionais.

Quadro 12 - Desafios no processo do ensino da escrita para estudantes surdos

(Continua)

Prof. entrevistados	Há um horário na semana para que você e os professores da sala de aula comum dialoguem sobre o desenvolvimento deste estudante? Você considera importante esse diálogo?	Quais são as maiores dificuldades que o(a) estudante apresenta para o desempenho das ações e as estratégias que você propõe para o ensino de escrita?	Quais são as principais dificuldades que você, na sua prática docente, enfrenta para ensinar a escrita para estudantes surdos?	Quais tecnologias assistivas são utilizadas em sala de aula para apoiar o ensino de escrita dos estudantes surdos?
P3	<p>Não. Conta que no seu planejamento apenas alguns professores da sala de aula regular dão contribuições. Ela destaca a importância de sensibilizar os professores para que compreendam que o estudante precisa de flexibilizações e de uma mediação ativa por parte do docente, para que se sinta realmente incluído no processo de aprendizagem.</p>	<p>A dificuldade está na estruturação das frases na escrita, que segue a lógica da Libras, dificultando a compreensão textual convencional. Inicialmente, ele tinha resistência à escrita no papel, preferindo o computador. Com incentivo, passou a escrever, embora ainda apresente resistência. Quando é corrigido, aprende rápido.</p>	<p>Driblar a resistência dele para a prática da escrita.</p>	<p>Em relação às tecnologias assistivas, são usados computador, celular (com aplicativos educativos), jogos e cartões de comunicação com imagem e texto para estimular a leitura e escrita. Observa que, na sala de aula comum, poucos professores utilizam esses recursos. A maioria apoia-se apenas na presença do intérprete e não adapta as estratégias de ensino às necessidades do aluno surdo.</p>
P4	<p>Relata que existe um diálogo contínuo e estruturado com os professores da escola, como parte do cronograma pedagógico, e que os docentes demonstram acolhimento e flexibilidade frente à inclusão. A colaboração estende-se até os funcionários da escola (limpeza, cozinha, pátio), que buscam aprender o básico da Libras para se comunicar com o aluno surdo.</p>	<p>A aceitação da Libras. Inicialmente, ele resistia a participar das atividades na SRM, evitava interações e tentava sair da aula com pretextos. Essa resistência estava ligada à dificuldade com a Libras, pois ele ainda insistia na comunicação oral. Com o tempo, apoio do intérprete e da equipe psicossocial, o estudante passou a aceitar melhor a Libras, tornou-se mais assíduo e participativo, e hoje busca espontaneamente a SRM.</p>	<p>Sua principal dificuldade é a adaptação das atividades e a comunicação direta com o aluno devido à sua limitação na Libras. Depende do intérprete para explicar os conteúdos, o que compromete momentos importantes como o da escuta, que precisa ser feito via mãe do aluno, já que não consegue compreender diretamente os relatos dele.</p>	<p>Como mencionado, são os jogos em Libras. Além disso, a tecnologia é considerada essencial no atendimento. Ela é usada tanto para facilitar a compreensão do aluno quanto para permitir que ele se expresse.</p>

Quadro 12 - Desafios no processo do ensino da escrita para estudantes surdos
(Conclusão)

Prof · entrevistados	Há um horário na semana para que você e os professores da sala de aula comum dialoguem sobre o desenvolvimento deste estudante? Você considera importante esse diálogo?	Quais são as maiores dificuldades que o(a) estudante apresenta para o desempenho das ações e as estratégias que você propõe para o ensino de escrita?	Quais são as principais dificuldades que você, na sua prática docente, enfrenta para ensinar a escrita para estudantes surdos?	Quais tecnologias assistivas são utilizadas em sala de aula para apoiar o ensino de escrita dos estudantes surdos?
P5	Relata que há boa interação e articulação com os professores da sala regular, os PAPE (professores de apoio pedagógico) e a intérprete (quando presente). Ele se surpreendeu positivamente com o diálogo constante na escola, mesmo sem um horário fixo – os encontros ocorrem durante os turnos ou momentos de formação, por iniciativa própria.	Leitura e compreensão de textos. Apresenta falta de concentração, pois ele se distrai com facilidade, o que compromete o desenvolvimento das atividades. Apesar disso, ele gosta de escrever e demonstra interesse, embora, às vezes, confunda a escrita com os sinais da Libras, tentando transcrever o gesto em vez da palavra escrita.	Evitar que as atividades se tornem repetitivas e cansativas, especialmente porque o aluno ainda não é alfabetizado em Libras. Busca novas estratégias e adaptações, com apoio de intérpretes, para manter o interesse do estudante e garantir um bom desenvolvimento.	Além das fichas e do uso de tecnologias, o professor destaca o uso de jogos adaptados em Libras como estratégia eficaz que desperta o interesse do estudante surdo. Ele ressalta, porém, que é importante respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, já que está em fase inicial na língua de sinais. As tecnologias assistivas mais utilizadas incluem vídeos e recursos audiovisuais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise das falas evidencia que o trabalho colaborativo entre professores do AEE e docentes da sala comum enfrenta desafios relacionados, sobretudo, à incompatibilidade de horários e à organização do planejamento pedagógico. O entrevistado P1 aponta que a discrepância nos planejamentos, associada à atuação dos professores em múltiplas escolas e áreas, dificulta o alinhamento das práticas:

Aqui não bate o planejamento, né? Porque como eles são por área e muitos trabalham em várias escolas, não bate. [...] É mais fácil porque tem a intérprete, então a intérprete acompanha tudo, aí ela vem, me fala já no dia: “Olha, tem que fazer isso, professor diz que é para fazer assim, assim, assim (P1 – 07/10/2024).

Nesse contexto, a presença da intérprete é percebida como um elemento facilitador da comunicação, funcionando como mediadora das orientações e demandas. De forma semelhante, P2 destaca que o maior obstáculo não está no atendimento direto às crianças, mas na conciliação de agendas com os diferentes professores, o que leva à adoção de estratégias informais, como diálogos rápidos nos corredores ou visitas pontuais na sala de recursos:

O trabalho com as crianças é o mais fácil disso tudo, o difícil é esse trabalho aí, porque são vários professores, eles têm as atividades deles, eles têm os horários deles. Aí eu tenho o meu horário também. De repente, o horário que eu posso, os professores não podem, eles estão dando aulas, estão nas aulas deles. De repente, no horário que algum deles tem atividade, eu estou atendendo uma criança. Então esse, assim, especialmente para isso, ainda não consegui. Mas, assim, a gente faz o possível; a gente para no corredor e conversa; a gente conversa nas salas dos professores. E, assim, tem casos específicos, que é muito, que às vezes o próprio professor de sala de aula, às vezes, sobe um tempinho e eles vêm aqui (P2 – 21/10/2024).

Por outro lado, há experiências mais estruturadas de colaboração. O entrevistado P4 relata que o alinhamento com os docentes das áreas faz parte de um compromisso formal estabelecido no contrato, integrando-se ao cronograma da escola:

Temos, temos, sim. Isso daí já faz parte do nosso cronograma, já é um compromisso que a gente assina ao fazer o contrato, né, desse alinhamento com os professores das áreas (P4 – 04/10/2024).

Além disso, P5 reforça a importância do contato constante, viabilizado pelo conhecimento prévio dos horários de formação e pela exigência de alimentar instrumentos pedagógicos como o PEI, o que cria momentos de interação planejada:

Como aqui nós somos uma escola de três turnos, então a gente sempre está encontrando, né? E eu sei dos... eu procurei saber os horários que eles estão em formação na escola, então eu... e eu mesmo procuro, entendeu, os professores, até pela:::, como eles têm:::, o PEI para fazer, né, alimentar o PEI, então eles, e os PAPE, então sempre a gente está trabalhando em conjunto para ter essa adaptação certa das atividades (P5 – 11/10/2024).

A atuação colaborativa entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o docente da sala comum é condição fundamental para que o plano de atendimento se concretize de modo articulado e contribua, efetivamente, para a aprendizagem do estudante surdo. Essa colaboração possibilita que os recursos, apoios e estratégias necessários à eliminação das barreiras à participação sejam compreendidos e incorporados ao cotidiano da sala regular, o que demanda diálogo contínuo entre os profissionais envolvidos.

Entretanto, a efetivação desse trabalho colaborativo está diretamente condicionada às condições objetivas de exercício da docência. A elevada carga horária, a multiplicidade de funções, as demandas administrativas e a ausência de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo limitam as possibilidades de interlocução sistemática entre os professores. Nessas circunstâncias, o planejamento tende a assumir um caráter fragmentado e individualizado, sustentado mais pelo esforço pessoal do docente do que por uma organização institucional que reconheça o planejamento como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

Essa realidade evidencia que os desafios enfrentados na inclusão de estudantes surdos e na consolidação de práticas bilíngues não podem ser analisados de forma dissociada das políticas educacionais e da organização do trabalho escolar. Torna-se necessário que tais políticas assegurem condições de atuação que incluam tempos e espaços para planejamento, estudo e diálogo entre pares, de modo a sustentar práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes e, simultaneamente, comprometidas com a valorização e o bem-estar dos professores em seus espaços de trabalho.

Nesse contexto, para que a parceria entre AEE e sala comum se concretize, é fundamental que o docente da sala comum compreenda o uso adequado da tecnologia assistiva e dos demais recursos pedagógicos necessários ao estudante, entendidos, conforme Bersch (2017), como um conjunto de serviços, dispositivos e estratégias que ampliam habilidades funcionais, favorecem a autonomia e garantem o acesso ao currículo.

Cabe ressaltar que o ensino dos conteúdos curriculares se organiza, prioritariamente, no âmbito da sala comum, no interior do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente, enquanto ao docente do AEE compete ofertar recursos pedagógicos, estratégias e serviços de acessibilidade que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes no currículo escolar. No entanto, essas atribuições não se configuram como campos isolados, mas como dimensões complementares de um mesmo processo educativo, que exige articulação contínua entre os profissionais.

Para que essas responsabilidades se complementem de forma eficaz, é necessário que a escola organize processos institucionais que promovam o diálogo, o planejamento conjunto e a corresponsabilização pedagógica. Nesse sentido, Mantoan e Lanuti (2022, p. 72) esclarecem que:

Um bom Projeto Político-Pedagógico (PPP) articula o AEE com a proposta da escola comum e prevê a importância de momentos de formação docente em serviço, nos quais todos os profissionais da escola envolvidos, direta ou indiretamente, com uma situação de deficiência, têm a liberdade de dialogar a respeito e estudar quais são as melhores ações a serem tomadas.

Assim, percebe-se que, embora haja esforços para garantir a articulação entre o AEE e a sala comum, essa prática se alterna entre iniciativas sistematizadas e interações pontuais, dependendo da estrutura e organização escolar. A falta de tempo comum para o planejamento revela-se como a principal barreira, enquanto o compromisso institucional e a comunicação mediada por outros profissionais surgem como estratégias de superação.

Com relação às dificuldades dos estudantes surdos no desenvolvimento das atividades de escrita propostas pelos professores do AEE, os relatos evidenciam que tais desafios são

múltiplos e atravessam dimensões linguísticas, pedagógicas e identitárias. Não decorrem apenas de limitações individuais, mas das condições de acesso à língua, ao currículo e às mediações recebidas ao longo do percurso escolar. Como afirmam Quadros e Schmiedt (2006), o desenvolvimento da escrita por estudantes surdos depende diretamente da presença de uma língua plenamente acessível – a Libras – desde a primeira infância, constituindo-se como base para a aquisição do português como segunda língua.

No relato de P1, observa-se que a falta de acessibilidade linguística no início da escolarização repercutiu no desenvolvimento de conteúdos abstratos, como a matemática, e impactou a consolidação da escrita:

Eu acho que a dificuldade que ela tem hoje é um pouco na matemática, talvez por conta de que lá na base, não foi, é::: bem-feito, talvez por conta desses problemas que ela... é::: não sabia muito como tirar uma dúvida, né, por conta dela ter o problema auditivo... e talvez isso influenciou agora. Eu acho que o maior problema dela é só esse, porque o resto ela está evoluindo muito bem com a intérprete. Assim mesmo ela está conseguindo acompanhar a turma, não é feita nenhuma adaptação nas atividades dela, entendeu? Ela acompanha o mesmo conteúdo, tudo normal, com a intérprete, só que é assim, é ralado. Realmente, se tem um trabalho, a intérprete liga para a mãe, já combina, vem no contraturno junto com ela, vem aqui para a sala de recursos, pesquisa, faz tudo direitinho para não acumular muito (P1 – 07/10/2024).

A estudante, embora alfabetizada, demanda apoio constante da intérprete e da família, realizando estudos no contraturno para acompanhar o currículo sem adaptações. Esse cenário evidencia que as lacunas acumuladas nos anos anteriores – especialmente as relacionadas ao acesso à língua – exigem intervenções compensatórias posteriores, o que contraria os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva em Mato Grosso, que assegura ao estudante surdo condições adequadas de aprendizagem desde a Educação Infantil .

O caso descrito por P2, reforça a centralidade do acesso linguístico para o desenvolvimento da escrita:

Pra ela, é igual te falei, eu não vejo tanta dificuldade, porque como ela é leitora, como ela é capaz de interpretar um texto que você dá pra ela, como ela... ela tem isso, é mais fácil [...] Com ele, eu já acho difícil, a leitura e a escrita (P2 – 21/10/2024).

Enquanto uma estudante apresenta boa leitura e interpretação textual, outro estudante enfrenta dificuldades significativas nas habilidades de leitura e escrita, resistindo inclusive ao apoio da intérprete. Tal diferença de desempenho evidencia o papel central do acesso linguístico na aprendizagem do português escrito. Como ressaltam Lima e Senna (2023), é possível ensinar a todos os estudantes, desde que sejam considerados seus estilos cognitivos e necessidades

específicas, adotando procedimentos flexíveis e estratégias diferenciadas. Assim, o ensino da escrita para estudantes surdos demanda ajustes pedagógicos que respeitem sua trajetória linguística e as condições de aprendizagem que tiveram ao longo da vida escolar.

Os relatos de P3 e P5 evidenciam um aspecto bastante recorrente entre estudantes surdos: a transposição, para a escrita em português, da estrutura discursiva da Libras.

A maior dificuldade é, assim, por exemplo... É:: você sabe que eles têm a maneira... conforme eles vão falar uma frase, eles não têm, é:: a sequência. Não, por exemplo, ontem choveu, primeiro, a árvore e tal, vem... é:: em um sentido alternado, só que ele compreende corretamente, só que, quando vai escrever, eles escrevem assim também. E aí, mas vai certo, tudo certo... É ok. Então, se eles têm dificuldade de ler aquela frase e compreender... como assim, né? Qual é o sentido? Ou alguma palavra que ele não conheça. Então você tem que estar pronta para explicar para ele, e às vezes pode ser que ele não entenda, então você tem que usar um recurso de um vídeo e mostrar isso. Então é uma aula assim, você está aqui na aula, mas ele teve uma dúvida. 'Não! Eu não conheço! Eu não sei!' Você para tudo e vai. Porque se você não tirar a dúvida dele daquilo ali, ele não segue. Ele não vai. 'Não! Eu quero saber daquilo lá!' (P3 – 01/10/2024).

Eu não sei se é a questão da dificuldade de conseguir mesmo visualizar e responder o que está pedindo, mas o meu tem uma dificuldade muito grande de concentração. [...]Ele gosta, ele gosta de escrever, só tem que... É engraçado que ele, ele tem uma::, ele consegue... ele tenta passar na escrita o sinal, o sinal, que é da palavra ou do que eu estou querendo dizer que ele fale. Ele confunde um pouco, mas ele gosta. (P5 – 11/10/2024).

Os estudantes organizam suas frases seguindo a lógica da língua de sinais, ou tentam registrar graficamente o gesto em vez da palavra escrita. Esse fenômeno, destacado por Lima (2020), é característico da fase inicial de aquisição da L2 por pessoas surdas, quando o estudante ainda está construindo relações entre gesto, imagem mental e registro alfabético. Nesses casos, o papel do professor do AEE é decisivo.

Além disso, P3 destaca que, quando a mediação acontece de forma imediata e com recursos visuais adequados, o estudante avança rapidamente, evidenciando potencial cognitivo preservado e forte dependência de uma mediação bilíngue qualificada. Já P5 aponta desafios relacionados à atenção e à concentração, que dificultam o acompanhamento das atividades e exigem propostas mais curtas, visuais e estruturadas. Nesse caso, diferentemente de P3, o desafio ainda não está plenamente superado, revelando a necessidade de ações pedagógicas mais intensivas e continuidade na adaptação das estratégias.

Essas demandas dialogam diretamente com o que estabelece a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), ao atribuir ao professor do AEE a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e estratégias que respondam às necessidades específicas de cada estudante. Assim, enquanto o caso de P3 ilustra a efetividade dessas ações quando

implementadas de forma responsiva e imediata, o cenário de P5 revela justamente a importância dessa prerrogativa legal, especialmente quando as dificuldades persistem e exigem intervenções ainda mais individualizadas.

Em contraste, o relato de P4 apresenta uma dificuldade distinta: a resistência inicial à Libras. A recusa em frequentar a SRM e interagir nos atendimentos tinha impacto direto na aprendizagem, pois o estudante não reconhecia a Libras como língua legítima e, portanto, não dispunha de uma base linguística sólida para avançar na escrita. Esse processo, discutido por Strobel (2008) e Skliar (1998), evidencia que a constituição da identidade surda e o sentimento de pertencimento ao espaço bilíngue são condições prévias para o desenvolvimento acadêmico.

Foi nos primeiros momentos. Hoje não. Hoje ele já tem essa aceitação. Hoje, primeiro, assim, qualquer situação que ele se depara no pátio, a primeira coisa que ele faz é vir aqui na sala de recurso, porque ele sabe... (Pesquisadora: Que ele gosta que a gente vai intervir, vai mediar por ele, né, e vai conseguir resolver dentro do que for necessário. Tem a equipe psicossocial também, que já acompanha ele, que são a assistente social, uma psicopedagoga e a psicóloga. Então elas também fazem esse acompanhamento comigo (P4 – 04/10/2024).

A forma como a escola conseguiu reverter esse quadro encontra respaldo em Mantoan e Lanuti (2022), que apontam que o trabalho do professor do AEE envolve uma postura investigativa e articuladora, por meio da qual esse profissional identifica obstáculos, aciona diferentes setores da escola e promove ajustes nas práticas institucionais para assegurar que o estudante participe de maneira efetiva de todos os ambientes educativos. Dessa forma, com o apoio da equipe psicossocial, do intérprete e da professora do AEE, o estudante passou a aceitar a Libras e frequentar a SRM espontaneamente, o que fortaleceu sua participação e aprendizagem.

De maneira geral, os relatos analisados mostram que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não são meramente pedagógicas, mas essencialmente linguísticas e comunicacionais. A falta de acesso precoce à Libras, as lacunas na escolarização, a inconsistência nas práticas bilíngues, a resistência à língua de sinais e fatores emocionais interferem diretamente no desenvolvimento da escrita.

Diante desse cenário, torna-se evidente que tais obstáculos também repercutem diretamente no trabalho do professor do AEE, que precisa lidar com essas lacunas linguísticas, emocionais e escolares para conseguir ensinar a escrita de forma significativa. É nesse ponto que emergem as principais dificuldades vivenciadas pelos docentes em sua prática cotidiana. Os relatos de P1 e P3, por exemplo, demonstram que o maior desafio é lidar com a resistência do aluno:

É alfabetizar, quando eles são bem resistentes [...] A gente precisa ter alguma coisa bem atrativa para atrair eles (P1 – 07/10/2024).

Ele é um pouco resistente na escrita (P3 – 01/10/2024).

Para P1, a resistência dos estudantes ao processo de alfabetização – especialmente quando são confrontados com a diferença entre a estrutura da Libras e a do português – constitui um obstáculo central. A exigência de “algo bem atrativo” evidencia que o engajamento não é espontâneo e precisa ser continuamente construído. De forma semelhante, P3 destaca que a resistência à escrita tende a persistir quando o estudante não compreende a função da L2 no processo de escolarização. Assim, os relatos apontam que o desafio não é apenas ensinar o conteúdo, mas criar condições emocionais e motivacionais para que o estudante aceite aprender.

Na sequência, os relatos de P2 e P5 indicam uma problemática estruturante: a defasagem idade-ano somada à defasagem linguística, o que exige um planejamento altamente personalizado e sensível às dimensões identitárias e emocionais.

Olha... é como eu falei. Por exemplo, o... menino 2, ele não é leitor. É a não aceitação dele [...] como uma pessoa surda, e que não sabe ler e que se você for tentar ajudá-lo, ele vai... ele está sempre criticando a atividade, porque fala que aquela atividade é de criança. Aí ele não quer aquela atividade (P2 – 21/10/2024).

[...] Tento sempre estar em contato, assim, com as pessoas, os profissionais que eu falei, assim, de intérpretes, que eu tenho mais conhecimento, para me ajudar na questão das adaptações, para não se tornar algo muito repetitivo. Pelo estudante não ser alfabetizado ainda em Libras, eu tenho medo que aquilo se torne [...] aquele bê-a-bá cansativo, que não, que não vai, é:::, que não vai ter um bom desenvolvimento mesmo (P5 – 11/10/2024).

No relato de P2, o estudante, apesar de estar em uma etapa escolar avançada, não domina a leitura e rejeita atividades de alfabetização por considerá-las infantis. Essa tensão entre o nível esperado e o nível real gera um impasse pedagógico que exige do professor a construção de atividades visualmente e tematicamente mais maduras, sem perder o foco em conteúdos iniciais. De modo semelhante, P5 demonstra preocupação em evitar práticas repetitivas que poderiam intensificar a desmotivação, evidenciando a necessidade de buscar constantemente novos caminhos didáticos que conciliem maturidade temática e atenção às lacunas linguísticas.

Esse cenário dialoga com as reflexões de Anchieta e Lima (2019) que apontam que o ensino voltado a estudantes surdos deve responder à diversidade linguística e cultural, valendo-se, inclusive, de diferentes recursos tecnológicos. Em outras palavras, não se trata de manter um modelo tradicional e linear de alfabetização centrado apenas em textos, mas de promover um ensino de língua que se configure a partir das particularidades de cada estudante, reconhecendo suas trajetórias, ritmos e modos próprios de aprender.

Para P4, o principal desafio é adaptar conteúdos de modo que o estudante compreenda, o que envolve não apenas ajustes pedagógicos, mas também a mediação do intérprete:

Justamente de adaptação, de adaptar as atividades para que ele compreenda. E aí, na hora... de quando é para passar para ele também, para explicar, eu também tenho essa dificuldade [...]. Além da adaptação da atividade, a gente precisa do intérprete. Então, assim, é algo que acontece... é:::, não é só eu e ele, individual, como a gente pode aqui também, nós trabalhamos um pouco do cognitivo, nós temos o momento da escuta, né? E esse momento com ele não acontece (P4 – 04/10/2025).

O relato enfatiza, portanto, a ausência de um “momento de escuta”, revelando que a fragilidade no repertório linguístico em Libras compromete o próprio processo de interação pedagógica. Dessa forma, a dificuldade não se limita à adaptação de atividades, mas envolve construir sentido em um contexto no qual o estudante ainda não domina a língua de instrução – ponto amplamente discutido por Strobel (2008) e Lima (2020), que reconhecem a Libras como fundamento cognitivo e experiencial para compreender o mundo escolar e acessar o português como L2.

Além disso, tanto P4 quanto P5 mencionam a necessidade de buscar constantemente apoio – seja do intérprete, seja de outros profissionais experientes – para elaborar adaptações eficazes. Essa busca contínua por auxílio revela fragilidades na formação inicial e continuada de professores, bem como a inexistência de materiais didáticos bilíngues apropriados. Conforme argumentam Mantoan e Lanuti (2022), o trabalho do professor do AEE é investigativo, colaborativo e articulador, exigindo diálogo permanente com diferentes profissionais e linguagens pedagógicas. No contexto desta pesquisa, os relatos mostram que essa articulação não é opcional, mas condição de funcionamento do próprio atendimento.

Esses aspectos revelam que o ensino da escrita a estudantes surdos demanda um processo sofisticado de mediação bilíngue, sensível às experiências corporais, identitárias e linguísticas de cada estudante. E, sobretudo, mostram que as dificuldades enfrentadas pelos professores não resultam de fragilidades individuais, mas de barreiras linguísticas, estruturais e formativas que atravessam o contexto escolar – confirmando a compreensão de que o AEE, para surtir efeito, deve se fundamentar em práticas planejadas, colaborativas e centradas na singularidade linguística do estudante surdo.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a prática docente no AEE não se sustenta apenas na adaptação de atividades, mas também na escolha de ferramentas que tornem o processo de aprendizagem mais acessível e significativo. Assim, os relatos a seguir discutem

quais tecnologias assistivas vêm sendo empregadas para apoiar o ensino da escrita aos estudantes surdos no AEE.

Conforme exposto, as tecnologias assistivas utilizadas no AEE assumem um papel central no apoio ao ensino da escrita de estudantes surdos, embora sua disponibilidade e funcionalidade variem entre as salas, revelando tanto avanços quanto lacunas estruturais. De modo geral, nota-se que o seu uso se concentra em três dimensões principais: (1) dispositivos tecnológicos e digitais; (2) jogos e materiais visuais adaptados; e (3) mediação comunicacional em Libras.

A gente conseguiu ensinar ela, é::: montar PowerPoint, fazer os trabalhos dela da forma que o professor solicita para poder fazer o seminário, essas coisas. Ela aprendeu tudo aqui na sala de recurso. Então ela já faz todo o trabalho... foi ensinado tudo através dos Chromebook e o notebook que eu utilizo aqui (P1 – 07/10/2024).

No caso de P1, observa-se que a docente recorre ao Chromebook e ao próprio *notebook* pessoal como principais ferramentas para apoiar o processo de alfabetização e produção escrita da estudante, destacando que o uso desses dispositivos permitiu ensiná-la a elaborar apresentações em PowerPoint e a produzir trabalhos acadêmicos – habilidades valorizadas no contexto escolar. Esse relato demonstra que, quando o estudante dispõe de maior autonomia linguística, o acesso à tecnologia digital funciona como recurso de empoderamento e participação.

Por outro lado, P2 e P3 evidenciam um uso mais diversificado de tecnologias assistivas, combinando recursos digitais com materiais manipuláveis:

São os jogos, são os jogos do computador, são os jogos de montar, os jogos de memória (P2 – 21/10/2024).

Existem aplicativos que eles já têm jogos também, que você... é o jogo, mas tem a escrita também. Então estimula, né? E aí eu faço as duas coisas. Aqui, mas aqui também a escrita. Para poder estimular ele, né? É::: Eu uso muito também cartões de comunicação, que tem a imagem, a escrita e outras coisas (P3 – 01/10/2024).

Para P2, os jogos constituem um importante dispositivo motivacional, especialmente por atenderem à familiaridade dos estudantes com tecnologias. Já para P3, os aplicativos que articulam imagem e escrita são fundamentais para estimular a produção textual, fortalecendo a relação entre o canal visual e o processamento linguístico.

O relato de P4, por sua vez, descreve um ambiente repleto de materiais visuais adaptados em Libras – jogos de memória, alfabeto editado, quebra-cabeças —, além de destacar que a tecnologia digital é “fundamental” como meio de garantir a compreensão mútua entre docente e estudante.

Sim, aqui a gente tem vários recursos, tudo com a língua de sinais, são: quebra-cabeça, o alfabeto móvel, alfabeto editado. Temos também peças de montar, temos outros recursos também que a gente usa, tudo adaptado com a língua de sinais [...], vários recursos, principalmente a tecnologia, essa é fundamental. Sempre temos que trabalhar com ele junto com a tecnologia, até porque tem até que compreender, para que ele compreenda o que nós estamos propondo e nós compreendamos o que ele também está nos passando... (P4 – 04/10/2024).

Aqui a tecnologia não é apenas suporte, mas ponte comunicacional, sobretudo quando o repertório linguístico do aluno ainda está em construção. Além disso, o relato destaca a ampliação de rede comunicativa para além da escola, envolvendo a família, o que sugere uma circulação ampliada da Libras mediada por recursos tecnológicos.

Por fim, P5 destaca o uso de tecnologias audiovisuais e jogos adaptados em Libras, além de fichas e materiais produzidos manualmente.

Então eu trabalho com fichas, eu trabalho com os jogos, mas sempre chamando atenção na área visual, que aí eu posso trabalhar tanto a linguagem de sinais quanto também a escrita desse aluno. Então eu tento fazer adaptações de fichas [...] A tecnologia ajuda muito, ele prefere até do que as fichas que eu... as adaptações que eu faço, não sei se é porque o computador, apesar dele, eu não deixar acesso livre, mas ele tem mais... ele tem uma interação maior, ele fica mais curioso (P5 – 11/10/2024).

O relato revela que o envolvimento do estudante aumenta quando recursos digitais são utilizados, mesmo com acesso controlado. As ferramentas tecnológicas, nesse contexto, facilitam a articulação entre Língua de sinais e escrita, ampliando as oportunidades de acesso ao texto.

Em todos os relatos, observa-se a centralidade dos recursos visuais no processo de aprendizagem, aspecto discutido por Valadão e colaboradores (2016), que afirmam que as imagens desempenham papel decisivo na construção de significados para estudantes surdos. Segundo os autores, os recursos visuais ampliam possibilidades de compreensão ao favorecer o desenvolvimento do pensamento conceitual e do raciocínio abstrato, apoiando a formação de representações mentais mais estáveis. Por sua natureza polissêmica, as imagens permitem ao estudante acessar múltiplas camadas de sentido – inclusive elementos ambíguos ou contraditórios –, funcionando, portanto, como uma ponte para o aprendizado da segunda língua e para a assimilação de conteúdos escolares de maior complexidade.

Dessa forma, a análise dos relatos evidencia que o uso de tecnologias assistivas no AEE não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também se articula à visualidade que estrutura a experiência linguística dos estudantes surdos. Entretanto, as diferenças de acesso,

formação e infraestrutura mostram que esses recursos, embora essenciais, ainda são utilizados de maneira desigual e, por vezes, intuitiva.

Nesse movimento, torna-se visível que o ensino da escrita para estudantes surdos no AEE não se sustenta somente em técnicas isoladas, mas na construção contínua de práticas que dialoguem com suas trajetórias linguísticas, afetivas e escolares. Conquanto os professores reconheçam a centralidade da Libras e da visualidade no ensino da escrita, notam-se ainda lacunas formativas, dificuldades de articulação com a sala comum e carência de recursos que sustentem uma abordagem bilíngue de fato, ou seja, as estratégias ainda se organizam de forma dispersa, sem uma intencionalidade bilíngue sistemática.

Para que o AEE cumpra seu papel de complementar a escolarização dos estudantes surdos, é necessário que o planejamento pedagógico se fundamente em abordagens como as de Quadros (2006), Gesueli (2015) e Pinto e Coelho (2017), que expõem a relevância de práticas de escrita ancoradas na visualidade, no uso intencional de tecnologias e na mediação bilíngue entre Libras e português. Esses elementos permitem que o estudante compreenda a língua escrita como espaço de construção de sentido, expressão e participação social, superando a compreensão da escrita como mera adequação à norma da língua majoritária.

Além disso, evidencia-se que tais práticas ainda se desenvolvem de forma fragmentada e dependem fortemente da iniciativa individual dos professores, sem apoio de diretrizes institucionais claras. Quadros e Schmiedt (2006) defendem que a efetivação da Educação Bilíngue requer uma política linguística escolar que defina as funções de cada língua e assegure sua integração em todos os níveis do planejamento pedagógico.

Dessa forma, embora haja um esforço genuíno dos docentes em considerar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, o ensino da escrita no AEE ainda se encontra em processo de consolidação. Para que as práticas se tornem efetivamente inclusivas e bilíngues, é indispensável um planejamento pedagógico coletivo e articulado, no qual o AEE e a sala de aula comum compartilhem objetivos e metodologias, garantindo continuidade e coerência entre as atividades desenvolvidas em ambas as línguas. Como reforçam Mantoan e Lanuti (2022), “o aluno precisa existir no planejamento” – o que, no caso dos estudantes surdos, significa garantir-lhe acesso, significado e protagonismo em ambas as línguas que compõem seu universo cultural.

É justamente à luz desse princípio que se tornam mais evidentes as contradições presentes nas vivências relatadas pelos professores. Os relatos analisados indicam que as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita no Atendimento Educacional Especializado se constroem de forma heterogênea, fortemente condicionadas à iniciativa individual dos

professores. Embora haja o reconhecimento da Libras como elemento central para a aprendizagem dos estudantes surdos, tal reconhecimento nem sempre se materializa em uma organização pedagógica sistematizada, ancorada em princípios bilíngues. Observa-se, assim, um movimento contraditório: ao mesmo tempo que os docentes buscam garantir o acesso à escrita, suas práticas evidenciam limites relacionados à formação docente, à ausência de diretrizes institucionais claras e à fragilidade da articulação entre o AEE e o ensino comum.

As consequências desse modo fragmentado de organização pedagógica aparecem de forma concreta nos processos de aprendizagem dos estudantes. A análise dos relatos aponta que, quando o estudante surdo tem acesso consolidado à Libras e participa de um ambiente bilíngue funcional, sustentado por mediações pedagógicas consistentes, o processo de apropriação da escrita tende a ocorrer de forma mais fluida e significativa. Em contrapartida, situações marcadas por interrupções no acesso linguístico, ausência de estratégias bilíngues sistematizadas ou pela presença de barreiras emocionais e identitárias revelam dificuldades recorrentes na estruturação frasal, na compreensão textual, na leitura, no engajamento e na permanência nas atividades escolares. Esses achados evidenciam a necessidade de práticas bilíngues intencionalmente organizadas, do fortalecimento da articulação entre o AEE e a sala de aula comum, do uso de recursos visuais e tecnológicos e de acompanhamento pedagógico interdisciplinar, de modo a assegurar ao estudante surdo o acesso à língua e ao currículo como experiências plenas, significativas e culturalmente situadas.

6.6 Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE

Esta subseção busca compreender como os profissionais do AEE significam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos, os avanços percebidos ao longo do processo educativo e a avaliação que fazem do trabalho desenvolvido no AEE. As falas dos participantes permitem identificar concepções de aprendizagem, expectativas em relação aos estudantes surdos e modos de compreender o papel do AEE, evidenciando tanto práticas alinhadas a uma perspectiva inclusiva e bilíngue quanto tensões, limites e desafios que atravessam o cotidiano pedagógico. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta as respostas dos participantes, constituindo o *corpus* empírico a partir do qual se desenvolve a análise.

Quadro 13 – Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE

(Continua)

Prof. Entrevistados	Você acredita que seu(sua) estudante tem condições de aprender? Houve avanços na sua aprendizagem ao longo desse processo?	Qual a leitura que você faz, de um modo geral, do trabalho desenvolvido no AEE? E o seu trabalho com o estudante surdo, como você avalia?
P1	<p>Acredita que têm plenas condições de aprender, muitas vezes até com mais determinação, devido às dificuldades enfrentadas ao longo da vida, principalmente na infância, pela falta de apoio e acesso à Educação adequada. Destaca que muitos alunos surdos não passaram pela Educação Infantil, o que comprometeu etapas importantes do desenvolvimento. No caso da aluna atual, houve grande evolução desde que começou a ter apoio de uma intérprete, o que foi percebido também pela família. A estudante passou a se envolver mais nas aulas, inclusive nas de Educação física, emagreceu, ficou mais vaidosa e motivada. A mãe relata essas mudanças com orgulho. Apesar disso, a família ainda não aprendeu a Libras, mesmo após orientação da equipe da escola. Entende isso como parte de um processo de conscientização gradual, e acredita que, com o tempo e os acompanhamentos feitos pela escola, a família vai se conscientizar. Reconhece que talvez a família ainda esteja vivendo o “luto” da descoberta da deficiência, e que é necessário paciência e empatia nesse processo.</p>	<p>Avalia seu trabalho no AEE com entusiasmo e dedicação, apesar dos desafios enfrentados. Ela acredita que obstáculos existem em qualquer função, mas busca sempre manter o comprometimento com o que faz.</p>
P2	<p>Acredita que o estudante tem capacidade de aprender, mas ressalta que ele precisa de apoio adicional além da sala de aula e da sala de recursos, especialmente ajuda clínica. Ela destaca que ele tem um problema de fala, relacionado à dificuldade auditiva, o que gera muita repetição na fala, tornando essencial o acompanhamento clínico.</p>	<p>Avalia de forma positiva o trabalho desenvolvido pelo AEE, destacando que a sala é essencial para a vida das crianças. Enfatiza não apenas o próprio trabalho, mas principalmente a interação e os benefícios que o AEE proporciona aos alunos. Ao se autoavaliar, demonstra humildade e compromisso, afirmando que sempre faz o possível por seus alunos. Quando tem dúvidas ou percebe que eles não estão progredindo, busca ajuda e soluções. Apesar da insegurança ao falar sobre si mesma, ela mostra dedicação e esforço contínuo em seu trabalho.</p>
P3	<p>A professora acredita firmemente no potencial do estudante surdo, afirmando que ele tem plenas condições de aprender e destacando que vê nele um futuro brilhante. Ela relata que ele é muito desenvolvido, especialmente quando é estimulado por atividades diferentes e significativas; a exemplo, cita um momento em que houve uma roda de conversa com um jogador e um professor surdo. O estudante surdo se expressou com fluência em Libras, sem mediação da intérprete. Esse momento mostrou à turma que o estudante surdo pode ir além, que tem potencialidades reais e que, com suporte adequado, consegue avançar no aprendizado. A professora reforça que todos podem aprender, e destaca a importância de motivar o aluno e reconhecer suas capacidades para que ele se sinta valorizado e engajado.</p>	<p>Tem uma visão positiva do trabalho do AEE, enfatizando que sua abordagem parte sempre do humano, do ouvir, do diálogo e da valorização das potencialidades do aluno, e não apenas de suas dificuldades. Seu foco é eliminar barreiras, fortalecer a autoestima e promover a autonomia do estudante para que ele possa se desenvolver plenamente, inclusive em sua convivência na sociedade. Relata que muitos alunos chegam com rótulos e baixa autoestima, e que o trabalho do AEE é ajudá-los a superar essas marcas e a se reconhecerem como capazes. O atendimento inclui também o diálogo com a família e com os professores da sala de aula comum, gerando resultados positivos como maior participação, segurança e desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Destaca o avanço da Educação Especial</p>

Quadro 13 - Percepções sobre a aprendizagem e atuação no AEE

(Conclusão)

Prof. entrevistados	Você acredita que seu(sua) estudante tem condições de aprender? Houve avanços na sua aprendizagem ao longo desse processo?	Qual a leitura que você faz, de um modo geral, do trabalho desenvolvido no AEE? E o seu trabalho com o estudante surdo, como você avalia?
P3		nos últimos anos, especialmente com o maior envolvimento dos pedagogos. Finaliza dizendo que, apesar de alguns professores inicialmente resistirem, ao vivenciarem os resultados do trabalho com os alunos, mudam sua perspectiva e se engajam mais. Demonstra paixão pelo AEE e acredita no aprendizado contínuo dentro dessa área
P4	Acredita que o aluno pode aprender e afirma que ele já apresenta avanços significativos. Destaca que hoje ele aceita melhor sua condição, comparece espontaneamente às aulas e está mais envolvido no processo de aprendizagem. Contudo, ressalta que esses progressos só foram possíveis graças à atuação conjunta da família, intérprete, PAPE e equipe escolar, obtendo avanços significativos. Hoje, reconhece que houve evolução concreta no desenvolvimento do aluno, e mesmo que os desafios ainda existam, uma importante etapa foi superada.	Avalia que o trabalho no AEE deve estar centrado na inclusão verdadeira, respeitando e acolhendo o aluno como ser humano, independentemente de sua condição. Ela defende o uso de estratégias motivadoras e reconhece que nem sempre os profissionais estão preparados para lidar com todas as deficiências, inclusive ela mesma em determinados momentos. Destaca que seu trabalho com o estudante surdo ainda está em construção, mas tem sido um processo de aprendizado mútuo, tanto para ela quanto para o aluno.
P5	Acredita que o estudante surdo tem, sim, condição de aprender e já percebeu alguns avanços, ainda que modestos, desde que iniciou o atendimento. No entanto, destaca que a ausência da intérprete tem prejudicado significativamente o desenvolvimento do aluno, especialmente na sala de aula regular, onde as PAPs presentes não têm conhecimento em Libras. Apesar das adaptações feitas para tentar suprir essa falta, a comunicação está comprometida, gerando insegurança no aluno e até aumento das faltas. O professor enfatiza que um aluno surdo não pode ficar sem intérprete, pois isso compromete seriamente a aprendizagem e pode causar regressão.	Avalia de forma positiva e satisfatória o AEE, considerando-o essencial para desenvolver habilidades que não são possíveis na sala regular. Destaca que o trabalho é enriquecedor tanto para os alunos quanto para as famílias, especialmente quando há parceria entre escola e responsáveis. Contudo, aponta como desafio principal a baixa frequência dos alunos, muitas vezes pela falta de autonomia para irem sozinhos ou pela dificuldade dos pais em acompanhá-los no contraturno. Também menciona que, apesar dos avanços como o PEI e as adaptações curriculares, o engajamento contínuo das famílias ainda é fundamental para que o AEE funcione de maneira eficaz. Avalia que, ao longo dos anos, tem feito um bom trabalho no AEE, apesar das dificuldades da área da Educação Especial, sobretudo pela diversidade de deficiências atendidas. Neste ano específico, por ter assumido a sala tardiamente, não conseguiu desenvolver plenamente o que gostaria, sentindo a falta de tempo e continuidade no atendimento ao aluno surdo. Destaca que uma das maiores dificuldades do AEE é entender e atender a singularidade de cada estudante em pouco tempo, já que, como professor contratado, muda de escola com frequência, dificultando o acompanhamento longitudinal dos alunos. Essa falta de permanência compromete o aprofundamento e a eficácia do trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os cinco participantes confirmam que o estudante surdo tem plenas condições de aprender e, ao reconhecerem isso, deslocam a deficiência do campo do déficit e reafirmam, em consonância com Deleuze (2006), a diferença como potência produtiva, e não como limite. Essa visão se aproxima também de uma perspectiva inclusiva, coerente com Mantoan (2003), que defende que todos podem aprender desde que lhes sejam garantidas condições de acesso, participação e aprendizagem.

Entretanto, suas percepções revelam que a aprendizagem está profundamente condicionada às formas de mediação e às condições de acesso oferecidas pela escola. A confiança na aprendizagem existe, mas é acompanhada de explicações que apontam para barreiras prévias – como atraso no acesso à Libras, ausência de Educação Infantil, fragilidades comunicacionais e falta de apoio especializado –, que condicionam o ritmo e o tipo de avanço observado.

O relato de P1 destaca que muitos estudantes surdos chegam à escola com lacunas significativas decorrentes da ausência de estimulação na primeira infância e do atraso no acesso à língua de sinais, o que compromete desenvolvimentos motores, linguísticos e sociais que deveriam ter sido construídos em etapas anteriores. Por mais que reconheça o potencial do seu estudante, ressalta que ele “queimou etapas”, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma linear quando as bases linguísticas foram negadas no início da vida.

[...] A maioria nem fez Educação Infantil, né? Então, assim, muitas coisas que é de direito dele, ele queimou as etapas, né, porque aí não desenvolveu coordenação motora, ele não teve aquela interação com os colegas, e eles às vezes chegam na escola e apresentam a característica de ter até outras coisas, porque ele não desenvolveu lá na Educação Infantil ... (P1 – 07/10/2024).

Essa situação dialoga diretamente com o que Moura (2021) aponta ao destacar que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que, frequentemente, desconhecem a existência da Libras ou não têm acesso natural a essa língua no ambiente familiar. A ausência do contato precoce com a Libras compromete a constituição da linguagem e amplia as desigualdades no ingresso escolar, fazendo com que a escola assuma um papel central – e, muitas vezes, tardio – no processo de aquisição linguística.

Além disso, ao comentar que a família ainda não aprendeu Libras, sugere que esse movimento pode estar relacionado ao “luto” pela deficiência – expressão que dialoga com as análises de Bianchetti (2002) e Lima (2021) sobre como a sociedade, ainda orientada pelo paradigma médico, produz sentidos de perda associados à deficiência. Tal luto não é uma reação

natural, mas resultado da ideologia da normalidade, que leva as famílias a interpretarem a diferença como algo que precisa ser superado ou corrigido.

Na prática escolar, esse cenário se expressa na circulação ainda restrita da Libras nos diferentes espaços da escola, limitando-se, muitas vezes, à sala do AEE ou à presença pontual do intérprete. Diante da ausência de uma política linguística institucionalizada e do pouco envolvimento das famílias, os professores acabam assumindo, de forma isolada, a responsabilidade pela Educação do estudante surdo, o que intensifica os desafios pedagógicos e profissionais.

Em P2, a crença de que o estudante pode aprender vem acompanhada da compreensão de que ele necessita de apoios que extrapolam o espaço escolar, como intervenção clínica para questões de fala e comunicação. *“Ele tem condição de aprender, mas ele precisa de mais ajuda, além da sala de recurso e, além da sala de aula. Ele precisa de ajuda clínica”* (P2 – 21/10/2024).

Embora essa perspectiva reconheça o potencial de aprendizagem do estudante, ela revela uma compreensão ainda fortemente ancorada no modelo biomédico da deficiência, ao atribuir à intervenção clínica um papel central para que a aprendizagem se efetive. O diagnóstico clínico, embora relevante para fins de acompanhamento em saúde, não deve orientar ou limitar a condução do trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado ou na sala de aula comum. Conforme defendem Mantoan e Lanuti (2022), a aprendizagem não pode ser condicionada à correção da condição orgânica do sujeito, mas à eliminação das barreiras impostas pelo ambiente educacional. No caso do estudante surdo, a principal barreira identificada não reside na ausência da oralidade, mas nas dificuldades de acesso linguístico e comunicacional.

Desse modo, quando o professor reorganiza sua prática pedagógica, garantindo estratégias visuais, uso da Libras, recursos acessíveis e mediações adequadas, a barreira da comunicação é significativamente reduzida, possibilitando que o estudante surdo aprenda em condições de equidade com seus pares ouvintes. A aprendizagem, portanto, não depende prioritariamente de intervenções clínicas, mas de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam a diferença linguística como constitutiva do sujeito surdo, e não como um déficit a ser superado.

Essa análise evidencia que, embora P2 manifeste uma postura favorável à aprendizagem do estudante, sua fala ainda expressa uma compreensão em que a deficiência é parcialmente localizada no indivíduo. Tal entendimento tensiona os princípios do modelo social, que desloca a responsabilidade pela aprendizagem do campo clínico para o campo educacional, reafirmando

o papel da escola – e, especialmente, do professor – na construção de condições efetivas de acesso ao conhecimento.

A fala de P3 expressa uma visão profundamente afirmativa sobre a capacidade do estudante surdo, ancorada em experiências concretas de engajamento e participação. “*Eu acredito, eu comprovo, eu afirmo. Muito! Ele tem muita condição de aprender. Assim como todos! Eu acredito que todos podem aprender! Mas ele, em específico, ele... eu vejo um futuro brilhante*” (P3 – 01/10/2024).

Ao deslocar o discurso do campo da expectativa ou da crença para o campo da experiência vivida, P3 rompe com narrativas historicamente marcadas pela dúvida sobre o potencial cognitivo de estudantes surdos. Ao relatar situações em que o aluno se mostrou fluente, autônomo e capaz de dialogar diretamente em Libras, a docente evidencia que o desenvolvimento ocorre quando as interações são culturalmente significativas e quando há modelos surdos ou situações que valorizam sua identidade linguística, isto é, quando os estudantes encontram referências próximas às suas experiências e formas de existir no mundo.

A gente trouxe essa roda de conversa e a gente trouxe um professor e um jogador de futebol. Nossa! Ele ficou e fez muitas perguntas, e ele fazia perguntas diretamente para ele em Libras, ele se soltou. Ele se soltou e ali ele mostrou o quanto ele é fluente em Libras. Porque ele conversou, ele fazia perguntas. Ele já nem olhava mais para a intérprete. Ele já ia direto pro menino, porque representou ele, trouxe algo diferente pra turma. Ele mostrou à turma que o surdo, ele pode ir além, que ele tem potencialidade, que ele consegue. É:: Que ele precisa, né, desse suporte. Mas que ele vá, que ele vai, que ele avança, sim (P3 – 01/10/2024).

O episódio da roda de conversa é particularmente revelador. A presença de um professor e de um jogador de futebol que se comunicavam em Libras funcionou como um marcador identitário e cultural, possibilitando ao estudante reconhecer-se no outro. A fluência em Libras, evidenciada pela iniciativa de dirigir-se diretamente ao interlocutor surdo, sem mediação da intérprete, demonstra que a autonomia comunicativa emerge quando o ambiente legitima a língua de sinais como língua de interação plena, e não apenas como recurso de acessibilidade.

Além disso, o relato indica que a participação ativa do estudante não apenas favoreceu seu desenvolvimento individual, mas também produziu efeitos no coletivo, ao “mostrar à turma que o surdo pode ir além”. Tal aspecto revela o potencial das práticas pedagógicas inclusivas para desestabilizar estigmas, promover novas representações sociais sobre a surdez e ampliar as expectativas em relação às trajetórias educacionais de estudantes surdos.

Essa análise encontra ressonância na crítica de Adorno (2012), ao denunciar os processos educativos que reduzem os sujeitos a categorias abstratas e universais, descoladas de

suas experiências concretas. Para o autor, torna-se insuportável quando o indivíduo é mediado em sua totalidade por conceitos que o representam de forma genérica, anulando sua singularidade, sua voz e sua autonomia. No caso do estudante surdo, tal redução se manifesta quando sua aprendizagem é pensada apenas a partir de parâmetros ouvintes, ignorando sua língua, cultura e formas próprias de significação.

Desse modo, a cena descrita por P3 pode ser compreendida como uma forma de resistência pedagógica às adaptações forçadas criticadas por Adorno (2012), uma vez que possibilita ao estudante existir na escola sem precisar renunciar à sua identidade linguística. Garantir voz, participação ativa e reconhecimento aos sujeitos surdos não constitui um favor ou uma adaptação pontual, mas uma condição ética e política para a construção de uma Educação comprometida com a emancipação, em consonância tanto com uma pedagogia decolonial quanto com uma abordagem interseccional, ambas orientadas pela recusa da homogeneização e pela afirmação das diferenças.

Assim, o apoio pedagógico e linguístico deixa de ser interpretado como sinal de incapacidade e passa a ser compreendido como condição necessária para a equidade educacional. O reconhecimento da identidade linguística surda, aliado a práticas pedagógicas culturalmente significativas, revela-se elemento central para a promoção da aprendizagem, da autonomia e da projeção de futuros possíveis para estudantes surdos no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

No caso de P4, o avanço é descrito como resultado de um processo contínuo e colaborativo, no qual o progresso observado depende de atendimentos sistemáticos, mediação linguística e acolhimento emocional, reforçando que a aprendizagem é possível quando há um suporte integrado e coerente. “[...] *É praticamente quatro profissionais em torno da realidade dele para poder adquirir esses avanços*” (P4 – 04/10/2024).

Além disso, quando a família é envolvida de forma dialógica pela escola, cria-se uma rede de apoio capaz de favorecer o desenvolvimento do estudante surdo. Essa compreensão articula-se com a perspectiva da interseccionalidade proposta por Collins e Bilge (2021), ao considerar que a experiência educacional do aluno não é definida por um único marcador – como a surdez –, mas pela interação entre múltiplas dimensões sociais, familiares, institucionais e culturais que atravessam sua trajetória. A participação da família, do intérprete, da equipe pedagógica e dos demais profissionais constitui uma rede que opera na intersecção de diferentes sistemas de suporte, mostrando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas da articulação entre diferentes sujeitos e contextos, revelando um processo interseccional de

inclusão no qual cada dimensão, quando reconhecida e integrada, contribui para a construção de condições mais equitativas de aprendizagem.

Por fim, a fala de P5 estabelece uma relação direta entre o avanço do estudante surdo e o acesso efetivo à Libras, evidenciando o papel central da mediação linguística no processo de aprendizagem. Ao afirmar que o aluno “só não vai mais” em razão da ausência da intérprete, a participante desloca o foco da dificuldade do estudante para as condições institucionais de comunicação, apontando que a limitação não está no sujeito, mas na organização do contexto escolar.

Só não vai mais porque, com a ausência da intérprete, ele não consegue... é... atingir o que ele poderia atingir se a intérprete tivesse junto, né? Então a dificuldade, ele tem essa dificuldade de comunicação, só. Mas se você conseguir passar a mensagem para ele, do que está sendo ensinado, ele consegue desenvolver. Está aprendendo, porque a gente está adaptando as atividades em Libras (P5 – 11/10/2024).

Esse relato reforça que a aprendizagem ocorre, mas de forma parcial e restrita, quando a mediação linguística não é contínua em todos os espaços da escola, especialmente na sala de aula regular. A presença intermitente da intérprete compromete o acesso pleno aos conteúdos curriculares e às interações pedagógicas, produzindo barreiras comunicacionais que limitam a realização do potencial do estudante surdo.

Conjuntamente, esses relatos revelam que a crença dos professores na capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos não é abstrata, pois se fundamenta em evidências observáveis e em avanços concretos, mas também reconhece que tais avanços dependem de condições estruturais, linguísticas e institucionais que nem sempre estão disponíveis. A análise confirma o que autores como Lacerda (2018) e Quadros (2006) já apontam: o desenvolvimento linguístico e acadêmico do estudante surdo está diretamente relacionado ao acesso pleno à Libras, à mediação bilíngue qualificada e a práticas pedagógicas que considerem sua singularidade linguística e cultural. Assim, as percepções analisadas demonstram que a aprendizagem depende das condições linguísticas e pedagógicas oferecidas – e que, quando essas condições são respeitadas, os avanços são significativos, consistentes e transformadores.

Quanto ao trabalho desenvolvido no AEE, as respostas revelam um panorama multifacetado e, por vezes, contraditório, refletindo a diversidade de experiências e práticas pedagógicas vivenciadas por esses profissionais. De maneira geral, todos os depoimentos apontam uma percepção positiva e entusiástica em relação à importância do AEE, mas também trazem à tona desafios que ainda precisam ser enfrentados para garantir uma inclusão mais efetiva.

Mesmo com os desafios que a gente encontra pela frente, mas eu sempre procuro ser bem entusiasmada com tudo o que eu faço, com o que eu busco. E a gente sabe que o obstáculo tem, vai ter em qualquer lugar, e que a gente tem que saber permear por eles (P1 – 07/10/2024).

O relato de P1 destaca o entusiasmo e o compromisso pessoal no trabalho com o AEE, mesmo diante dos desafios. A postura positiva e o esforço contínuo para superar obstáculos são importantes, pois evidenciam uma prática pedagógica engajada. No entanto, essa resposta também sugere que sua motivação pode ser insuficiente para lidar com as complexidades do AEE sem o devido apoio institucional ou formação contínua. A falta de uma reflexão crítica sobre a estrutura da escola e do sistema educacional, além de uma visão mais ampla sobre as barreiras educacionais enfrentadas pelos alunos surdos, limita a análise dessa prática, que se concentra muito em aspectos pessoais de perseverança.

Do mesmo modo, P2 apresenta uma visão positiva e afetiva sobre o trabalho desenvolvido com os alunos surdos, destacando a importância da sala do AEE como um espaço “imprescindível” na vida das crianças. No entanto, sua fala revela certa insegurança e falta de confiança profissional: “*Eu não sei. Eu só posso falar para você, eu faço o possível. E quando eu tenho dúvida, eu corro atrás. E quando estão... estou sentindo que meus meninos não estão sendo... ou eu também corro atrás, sabe? Eu tento... (P2 – 21/10/2024).*”

Embora se perceba o esforço de correr atrás de informações e estratégias, a insegurança e a ausência de uma compreensão teórica mais profunda sobre a surdez podem dificultar a construção de uma prática pedagógica mais sólida e fundamentada.

Em contraste, P3 traz uma visão mais sensível do trabalho com o aluno surdo, focando a construção da autoestima, no diálogo e na escuta ativa do aluno.

[...] Eu tenho com ele uma postura de autoridade. Mas a autoridade de ele saber que eu, eu posso aprender com ele, mas eu também ensino ele. Então, é uma postura de respeito e a gente conquista esse estudante. Então, assim. Eu sou muito feliz porque eu estudei na minha graduação, é:: não é segredo para ninguém, eu sou estudante, sou uma pessoa que acredita muito na postura dialógica, sou um estudante de Freire e eu posso aplicar no meu trabalho. Então meu trabalho tem essa vertente dialógica. E aí, você associar teoria com a prática, não tem preço... (P3 – 01/10/2024).

Esse depoimento reflete uma prática pedagógica que considera o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e lutando para superar barreiras que vão além do ambiente escolar, como questões familiares e sociais. A abordagem dialógica, que conecta teoria e prática, é um ponto positivo destacado, mas também seria interessante aprofundar a reflexão sobre como essa perspectiva é traduzida em práticas pedagógicas concretas que garantam a acessibilidade curricular e o ensino de Libras.

O relato de P4, por sua vez, reafirma a importância da inclusão e a necessidade de o educador estar preparado para atender à diversidade presente na escola.

A leitura geral é a inclusão, né, independente da patologia, o que nós devemos olhar é o ser humano em si, em primeiro lugar, né, e aceitar ele do jeito que ele é. E sempre usar de estratégias motivadoras, né, que motiva a pessoa, mostrando que o obstáculo está na mente da pessoa, que nós, mesmo com deficiências... porque as deficiências não é somente o físico ou neurológica, tem várias deficiências que pessoas do dia a dia apresentam e às vezes passa batido, né? Então, o que eu acho, assim, minhas considerações finais é o povo estar aberto à inclusão e que a inclusão é feita de um modo geral. Não é só em cima de uma situação, mas de várias, e aceitação, não só dos profissionais da Educação, né? Mas em alguns requisitos, em alguns transtornos, mas, assim, procurar estar preparado para atender todo o público, o público-alvo, que é a comunidade. E dentro da comunidade apresenta todo tipo de realidade. E aí às vezes nós não estamos preparados para isso. Às vezes não, não estamos preparados, inclusive eu mesmo, das vezes que me deparei, eu não estava preparada e hoje, aqui, como estou vivendo com mais fluência e estou vivendo com profissionais, assim, praticamente o tempo todo ao meu redor... e eu não entendo muitas coisas. Então, assim, é um passo a mais dentro do meu profissional, aprender a língua de sinais para poder melhorar o meu trabalho (P4 – 04/10/2024).

Ao reconhecer que a inclusão vai além das deficiências físicas ou neurológicas, abrangendo múltiplas realidades vivenciadas pelos estudantes, P4 demonstra sensibilidade em relação à complexidade do público atendido pela escola. A ênfase na aprendizagem contínua do educador e na necessidade de aprimoramento em Libras revela uma postura ética e reflexiva sobre a própria prática, aspecto fundamental no contexto da Educação inclusiva.

Entretanto, a fala também revela certa indefinição quanto ao papel do AEE na prática pedagógica cotidiana, especialmente no que diz respeito à atuação docente para além da dependência exclusiva do intérprete ou de adaptações curriculares pontuais. A inclusão é mencionada de forma ampla e generalista, o que pode indicar dificuldades em operacionalizar, na prática, os princípios da Educação inclusiva no contexto da sala regular e do AEE.

Essa percepção encontra respaldo nas reflexões de Ramos e Lanuti (2023), ao problematizarem as dificuldades enfrentadas pelas escolas na compreensão e efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para os autores, tais impasses decorrem, em grande medida, da permanência de práticas que individualizam a deficiência e deslocam o foco do processo educativo para o estudante, em vez de promover a análise crítica das barreiras pedagógicas, comunicacionais e institucionais que atravessam o contexto escolar. Nessa lógica, o trabalho do AEE assume centralidade como espaço de articulação pedagógica voltado à identificação e ao enfrentamento dessas barreiras, contribuindo para a construção de condições mais equitativas de participação e aprendizagem.

Por fim, a fala de P5 desloca o olhar para um outro eixo igualmente decisivo: as condições de acesso e permanência no Atendimento Educacional Especializado, particularmente no que se refere à organização do contraturno e à parceria com as famílias. Esse deslocamento amplia a análise ao evidenciar que a inclusão não se sustenta apenas na prática pedagógica, mas também em fatores institucionais, logísticos e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Nós temos, sim, uma resposta muito satisfatória de ter o atendimento, do aluno poder vir no contraturno, oferecer esse atendimento, é... desenvolver essas habilidades com aluno aqui dentro da sala de aula, que ele não pode... que o professor não tem como desenvolver, não tem como... não tem um planejamento específico. Há pouco tempo, poucos anos que o PEI é cobrado, uma adaptação de currículo para estes alunos dentro de sala regular. Então, assim... mas o trabalho que a gente desenvolve aqui, eu acho que é muito enriquecedor, sim, para as famílias, para o aluno. É uma pena que ainda tem famílias que têm dificuldade de estar trazendo, estar vindo com esse aluno no contraturno, muitos são... têm autonomia para vir sozinho, mas a grande maioria não, né? Os pais têm que estar trazendo, têm que estar acompanhando. É... eu falo a parte da logística, né? Então, é:::, se o professor tem interesse de estar em cima cobrando da família esse atendimento, é um trabalho muito bonito e muito rico, assim, em relação... é um retorno gratificante, e a família vê isso. Só tem que... nós temos ainda uma grande dificuldade em relação às presenças, né, que seja cobrado, apesar de ter esse aluno dentro de sala de aula, porque quando é infantil, você consegue desenvolver. Eu acho que, às vezes, melhor do que a família trazer a criança, traz... o infantil fala-se até o fundamental, mas o ensino médio no nosso público, que é o maior... é... tem fundamental, mas a maioria é ensino médio. Então, é... eles têm essa abstenção em relação a estar frequentando, mas a cobrança da família, a família ajuda. Se não tiver essa parceria, não tem como desenvolver trabalho nenhum (P5 – 11/10/2024).

O caso de P5 destaca a importância do atendimento no contraturno como espaço privilegiado para o desenvolvimento de habilidades que, muitas vezes, não conseguem ser plenamente trabalhadas na sala regular, seja pela ausência de planejamento específico, seja pelas limitações impostas à prática docente. Ao reconhecer que o AEE possibilita uma resposta “muito satisfatória” para o estudante e para a família, P5 reafirma o papel do atendimento especializado como complemento indispensável ao ensino comum, especialmente no que diz respeito às adaptações curriculares e ao planejamento individualizado.

No entanto, a fala também evidencia uma dificuldade recorrente: a presença irregular dos estudantes no AEE e a fragilidade da parceria com as famílias, aspectos que acabam limitando a continuidade e a efetividade do trabalho desenvolvido. A menção às dificuldades logísticas, como o deslocamento dos alunos até a escola no contraturno e a dependência do acompanhamento familiar, revela barreiras estruturais que extrapolam o campo pedagógico e se inscrevem nas condições sociais e econômicas das famílias atendidas pela escola pública.

Além disso, ao comparar a maior adesão no período da Educação Infantil com a evasão mais acentuada no ensino médio, P5 salienta que o avanço da escolarização tende a ampliar os desafios de permanência no AEE. Tal cenário indica que, à medida que os estudantes ganham autonomia ou enfrentam novas demandas acadêmicas e sociais, o atendimento especializado passa a ser percebido como secundário, tanto por parte dos alunos quanto das famílias, o que compromete a continuidade do acompanhamento pedagógico.

A fala de P5 também aponta para a centralidade da corresponsabilização entre escola e família no processo de inclusão. Ao afirmar que “se não tiver essa parceria, não tem como desenvolver trabalho nenhum”, reconhece que o AEE, embora essencial, não é suficiente quando não há envolvimento familiar consistente. Contudo, esse reconhecimento também revela o risco de que a responsabilidade pela inclusão seja deslocada excessivamente para as famílias, desconsiderando as limitações objetivas que muitas enfrentam para garantir a frequência no contraturno.

Em síntese, as percepções dos professores entrevistados demonstram um consenso quanto à capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos, ao mesmo tempo que evidenciam que essa aprendizagem não se realiza de forma automática ou homogênea, mas é profundamente condicionada pelas mediações linguísticas, pelas práticas pedagógicas adotadas e pelas condições institucionais de acesso, permanência e apoio. Os relatos analisados mostram que, quando o AEE atua de forma articulada com a sala regular, com a presença efetiva da Libras, do intérprete, de práticas pedagógicas acessíveis e do envolvimento da família, os avanços tornam-se visíveis, consistentes e transformadores. Por outro lado, a ausência ou fragilidade desses elementos – seja pela descontinuidade do atendimento, pela precariedade das políticas linguísticas, pela formação insuficiente dos docentes ou pelas barreiras logísticas e sociais enfrentadas pelas famílias – limita o potencial educativo do AEE e produz processos de inclusão marcados por descontinuidades.

Assim, esta análise reafirma que a aprendizagem do estudante surdo não depende de atributos individuais, mas das condições coletivamente construídas pela escola e pelo sistema educacional, exigindo que o AEE seja compreendido não como espaço isolado de compensação, mas como parte de um projeto pedagógico comprometido com a eliminação de barreiras, com a valorização da diferença linguística e com a efetivação de uma Educação verdadeiramente inclusiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar, a partir dos relatos de professores do AEE, da rede estadual de Rondonópolis/MT, como as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita consideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos no contexto da Educação Inclusiva. À luz dos dados analisados, a pesquisa permite afirmar que as práticas pedagógicas de escrita desenvolvidas por professores nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) consideram as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos de forma parcial, fragmentada e, muitas vezes, dependente da iniciativa individual do professor.

Nesse contexto, as narrativas docentes evidenciam que a Libras é reconhecida e mobilizada como uma referência importante no trabalho pedagógico com os estudantes surdos, orientando a escolha de estratégias visuais e metodológicas no ambiente escolar. As decisões pedagógicas relatadas são construídas a partir das experiências profissionais e das condições concretas de atuação na escola, ainda que nem sempre se expressem sob a forma de um planejamento pedagógicos sistematizados que integrem de maneira consistente as dimensões linguísticas envolvidas no ensino da escrita.

Como desdobramento dessas condições, os processos de aprendizagem observados tendem a ocorrer de maneira desigual. Em contextos nos quais há maior circulação da Libras, articulação com o intérprete, planejamento intencional e continuidade pedagógica, observam-se avanços mais significativos no desenvolvimento da escrita. Por outro lado, quando predominam práticas compensatórias, ausência de mediação linguística adequada e fragilidade institucional, tais processos tornam-se mais limitados.

Desse modo, a relação entre as práticas pedagógicas de escrita e os processos de aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva revela-se direcionada às condições linguísticas, formativas e estruturais oferecidas aos estudantes surdos. Quando o AEE se configura como espaço de mediação linguística, de reconhecimento da identidade surda e de construção de sentidos por meio da Libras, observa-se maior engajamento, avanço na escrita e ampliação da autonomia dos estudantes. Por outro lado, quando o ensino da escrita se reduz à adaptação de metodologias pensadas para estudantes ouvintes ou à mera transposição de conteúdos, sem considerar a surdez como diferença linguística e cultural, os processos de aprendizagem tornam-se limitados e excludentes, reafirmando desigualdades historicamente produzidas no interior da escola.

A investigação também permitiu compreender as concepções dos profissionais acerca da aprendizagem dos estudantes surdos, bem como as estratégias mobilizadas no AEE, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as articulações estabelecidas com outros profissionais e com as políticas públicas educacionais. Os resultados evidenciam que os professores do AEE reconhecem, de forma unânime, que os estudantes surdos possuem plenas condições de aprender. Essa crença, contudo, não se apresenta de maneira abstrata ou idealizada, mas fundamenta-se em avanços concretos observados na prática pedagógica, ainda que tais avanços ocorram de forma desigual e condicionada às possibilidades de mediação linguística, pedagógica e institucional oferecidas pela escola.

As falas analisadas indicam movimentos de compreensão que tensionam a visão da surdez restrita ao campo do déficit, aproximando-se de perspectivas que reconhecem a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, em diálogo com abordagens associadas ao modelo social da deficiência e aos estudos culturais da surdez.

Em alguns momentos, contudo, observa-se também a presença de concepções que ainda reproduzem uma lógica medicalizante. Quando, por exemplo, o progresso do estudante é atribuído exclusivamente à atuação de especialistas, como no relato de P2, há uma tendência de reduzir o papel docente e deslocar o processo educativo para o campo terapêutico. Romper com essa lógica implica compreender que a aprendizagem é atravessada por múltiplas variáveis — políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas — que precisam ser analisadas de forma integrada no contexto educacional.

A pesquisa revelou ainda que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no desenvolvimento da escrita não podem ser atribuídas a limitações individuais, mas decorrem, sobretudo, de barreiras linguísticas, pedagógicas, estruturais e atitudinais que atravessam suas trajetórias escolares. Entre essas barreiras, destacam-se o acesso desigual a conhecimentos socioculturais, discursivos e linguísticos — frequentemente compreendidos como “conhecimento de mundo” — que permitem ao sujeito contextualizar os textos, estabelecer relações de sentido e mobilizar experiências para a compreensão da escrita.

No caso dos estudantes surdos, esse acesso ocorre, historicamente, de forma restrita, em razão do acesso tardio à Libras, da limitada circulação da língua de sinais nos espaços escolares e sociais, da fragilidade das políticas linguísticas institucionais, da participação ainda incipiente das famílias no aprendizado da Libras e da insuficiência de práticas pedagógicas efetivamente bilíngues. Assim, as dificuldades na apropriação da língua escrita não se vinculam, exclusivamente, à surdez em si, mas às condições sociais e educacionais que historicamente restringem o acesso pleno à linguagem e à produção de sentidos. Nesse sentido, reconhecer a

escrita como um dos eixos centrais de exclusão escolar implica deslocar o foco da deficiência para as condições de ensino oferecidas aos estudantes, valorizando práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação social e de produção de sentidos pelos sujeitos surdos (Mantoan; Lanuti, 2022).

A esse cenário soma-se ainda a ausência de políticas públicas sistemáticas que incentivem e apoiem o aprendizado da Libras por parte das famílias, o que limita as possibilidades de interação comunicativa no ambiente doméstico e restringe o acesso precoce dos estudantes surdos à linguagem.

No que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, observa-se que, embora os professores reconheçam a centralidade da Libras e da visualidade no ensino da escrita, as estratégias ainda oscilam entre adaptações de métodos voltados a estudantes ouvintes e tentativas de mediação bilíngue. Em muitos casos, a Libras aparece como recurso de apoio pontual, e não como língua que organiza as interações pedagógicas e sustenta a construção de sentidos no processo de aprendizagem. Essa constatação evidencia lacunas formativas importantes, especialmente no que diz respeito à compreensão da escrita como prática discursiva e cultural, e não apenas como domínio de habilidades mecânicas ou de vocabulário isolado.

Os relatos também indicam que estudantes que se comunicam fluentemente em Libras tendem a apresentar maior autonomia, engajamento e interação no contexto do AEE, o que favorece práticas pedagógicas mais dialógicas e significativas, ampliando as possibilidades de participação e construção de sentidos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, diferentes recursos pedagógicos podem contribuir para ampliar essas possibilidades de mediação linguística e de acesso ao conhecimento. Entre eles, destacam-se as tecnologias assistivas, cujo papel no contexto do AEE revela-se ambíguo. Quando utilizadas de forma intencional e articulada às experiências linguísticas dos estudantes surdos, essas tecnologias potencializam o acesso ao conhecimento, a autonomia e a participação social. No entanto, seu uso desigual, frequentemente condicionado à iniciativa individual do professor, evidencia a precarização das condições de trabalho e a ausência de políticas institucionais que assegurem infraestrutura adequada e formação continuada sistemática.

Nesse cenário, as ações relatadas pelos docentes revelam não apenas compromisso, criatividade e sensibilidade no atendimento às singularidades dos estudantes surdos, mas também escancaram a ausência de condições institucionais adequadas, como vínculos profissionais estáveis, planejamento coletivo sistemático e oferta contínua de recursos pedagógicos acessíveis. Embora a criatividade e a iniciativa docente, como propõe Quadros

(2006), sejam fundamentais para o êxito das práticas pedagógicas, a centralidade do professor como principal responsável pelas adaptações evidencia uma sobrecarga que ultrapassa o campo da criatividade pedagógica. Tal cenário revela a precarização do trabalho docente e reforça a urgência de políticas públicas mais robustas, capazes de assumir de forma corresponsável o compromisso com a Educação Inclusiva em suas dimensões pedagógica, estrutural e ética.

Nesse sentido, a centralização das responsabilidades no professor tende a ocultar a omissão do Estado na provisão das condições materiais, formativas e institucionais necessárias à efetivação do direito à Educação. Como estabelece a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015 – (Brasil, 2015), é dever do poder público assegurar às pessoas com deficiência plena acessibilidade comunicacional, pedagógica e institucional. Tal garantia somente se concretiza quando a formação para o trabalho com a diferença deixa de ser um esforço solitário do professor e passa a constituir um compromisso coletivo e estruturante do projeto educativo das escolas.

Outro aspecto relevante diz respeito ao trabalho colaborativo entre os profissionais do AEE, os docentes da sala comum e os Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS). Embora haja experiências exitosas de colaboração, os relatos evidenciam que a falta de tempo para planejamento conjunto, a rotatividade de profissionais e a descontinuidade no acompanhamento do intérprete comprometem a efetividade das ações inclusivas. A ausência ou não substituição do TILS configura-se como uma grave violação do direito à comunicação e à Educação dos estudantes surdos, revelando fragilidades na implementação das políticas inclusivas.

Nesse cenário, o professor do AEE assume, muitas vezes, o papel de mediador entre a escola e a família, buscando sensibilizar os responsáveis quanto à importância do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento integral do estudante, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, essa mediação tende a produzir efeitos mais consistentes quando acompanhada de ações institucionais que fortaleçam a articulação entre escola, família e comunidade surda, bem como de políticas linguísticas que reconheçam a Libras como primeira língua do estudante surdo, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

No campo da formação docente, a pesquisa evidencia que, apesar de todos os participantes possuírem formação inicial em Pedagogia e especializações na área da Educação Especial ou Libras, ainda há uma lacuna significativa no que se refere à formação específica para o ensino da escrita de estudantes surdos. As formações ofertadas concentram-se, majoritariamente, em aspectos básicos da Libras, sem aprofundar discussões metodológicas,

linguísticas e culturais que sustentem práticas bilíngues consistentes. Tal cenário reforça a necessidade de políticas de formação continuada que articulem teoria e prática, considerando a complexidade do ensino da escrita para sujeitos surdos e contemplando aspectos linguísticos, metodológicos e culturais que sustentem práticas pedagógicas sensíveis à experiência visual e bilíngue desses estudantes.

Nesse sentido, a análise desenvolvida ao longo desta pesquisa também evidencia a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais que assegurem a presença e a circulação da Libras nos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar e no Atendimento Educacional Especializado, superando seu uso restrito a recurso de apoio. Isso implica repensar a organização do AEE, o trabalho colaborativo com a sala comum e a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras, bem como investir em processos formativos que compreendam a escrita como prática discursiva, cultural e socialmente situada. Tais medidas são importantes para que o ensino da escrita deixe de operar sob lógicas compensatórias e passe a se constituir como direito linguístico efetivamente garantido aos estudantes surdos.

Do ponto de vista social, esta pesquisa contribui para problematizar concepções ainda hegemônicas que naturalizam a exclusão escolar de estudantes surdos e responsabilizam o indivíduo por dificuldades que são, essencialmente, produzidas pelas estruturas educacionais. Ao dar voz aos professores do AEE, o estudo evidencia tanto o compromisso ético e pedagógico desses profissionais quanto os limites impostos por um sistema educacional que ainda opera sob lógicas normalizadoras, medicalizantes e pouco sensíveis à diversidade linguística e cultural.

Assim, espera-se que os achados desta pesquisa possam subsidiar reflexões críticas sobre as políticas públicas de Educação Inclusiva, fortalecer a defesa de uma Educação bilíngue de qualidade para estudantes surdos e contribuir para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua fundamental nos processos de comunicação, ensino e aprendizagem, bem como a escrita em língua portuguesa como um direito linguístico e social. Ao reafirmar a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos e na produção de sentidos, este estudo reforça que a inclusão escolar não se efetiva pela mera presença física do estudante na escola, mas pela garantia de condições pedagógicas, linguísticas e institucionais que promovam a aprendizagem, a participação e o pertencimento em sua plenitude.

Nessa perspectiva, as contribuições teóricas discutidas ao longo da pesquisa também apontam caminhos para a resignificação das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita para estudantes surdos. Strobel (2008), por exemplo, propõe uma concepção discursiva de alfabetização, na qual a escrita se configura como espaço de interlocução e produção de

sentidos, mediada pela Libras e pelo contato com textos autênticos. Tal perspectiva indica a importância de planejamentos pedagógicos que privilegiem o trabalho com gêneros textuais reais, o uso de recursos visuais contextualizados e o diálogo constante entre Libras e língua portuguesa, de modo que a escrita deixe de ser compreendida como mera decodificação e passe a representar um meio de expressão, participação social e construção de identidade.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limites, especialmente no que se refere ao número de participantes e ao recorte contextual adotado. Tais limites, no entanto, não diminuem sua relevância, mas apontam para a necessidade de novas investigações que ampliem o debate sobre o ensino da escrita para estudantes surdos, explorem outras realidades educacionais e aprofundem a análise das práticas pedagógicas no AEE, contribuindo para o avanço de uma Educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

Por fim, reafirma-se que discutir o ensino da escrita para estudantes surdos significa, sobretudo, discutir o direito à linguagem, à participação social e à produção de sentidos no espaço escolar. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de um compromisso ético, político e social com a construção de uma escola que reconheça a diferença linguística como parte constitutiva da experiência humana. Nesse horizonte, garantir condições para que estudantes surdos aprendam, escrevam, expressem suas ideias e participem plenamente da vida escolar não representa apenas uma estratégia de inclusão, mas a afirmação de que a educação só se realiza plenamente quando todos os sujeitos têm assegurado o direito de aprender, comunicar-se e produzir conhecimento em condições de equidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ADORNO, Theodor. Ludwig Wiesengrund. **Introdução à Sociologia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2008.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f>. Acesso em: 22 maio 2024.
- ANCHIETA, Ester Vitória Basílio; LIMA, Ezer Wellington Gomes. A escola inclusiva: aspectos gerais para a alfabetização de surdos. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 3, p. 12-23. DOI: 10.22533/at.ed.6031910072.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENTO, Nanci Araújo. **O trabalho investigativo para a adaptação e validação do protocolo palavras e gestos para a Língua Brasileira de Sinais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Bahia: UFBA, 2016.
- BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva e Educação. In: GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. L. (org.). **Tecnologia Assistiva: da teoria à prática**. Porto Alegre: CEDI, 2017. p. 13-28.
- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382002000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2024.
- BIANCHETTI, L., CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2020
- BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reinaldo Meurer. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Lisboa: Ed. 70, 1982.
- BRASIL. [(Constituição de 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF: Presidência da República, 24 de abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 8 jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios do público-alvo da educação especial a fim de assegurar o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nota-tecnica-04-2014-secadi-dpee-pdf&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações de acesso público que possam identificar sujeitos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF: Presidência da República, 6 de jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 8 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil**. Produto II. Consultora: Daniela Antonello Lobo D'Avila. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2022. Disponível em: https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/pesquisa_nacional_aee_mec_unesco_2022.pdf. Acesso em: 31 jan. 2026.

CASTILHO, Ataliba T.; PRETI, Dino. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. 2. São Paulo: T. A. Queiroz / FAPESP, 1986.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1129–1147, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.14593. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2007.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2023. (Coleção Primeiros Passos).

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65–77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em 09 jan 2026.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo educação? **Educativa**, Goiás, v. 13, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1253>. Acesso em 1 nov. 2024.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Cerreta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 3, p. 127–150, 4 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B. de; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173–188.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez 2012.

LACERDA, C. B. F. de, SANTOS, L. F. dos, CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F e SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação dos surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018, p. 185-200.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 2, p. 1189-1203, jun. 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8583276>. Acesso em: 8 jul. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175 - 195, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 18 dez. 2024

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual da surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK, 2017

LIMA, Ezer Wellington Gomes. **A escrita de surdos na educação básica: um estudo das práticas pedagógicas na rede estadual de ensino de Mato Grosso**. 2020. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2020.

LIMA, Ezer W. Gomes. A história dos surdos nas páginas das temporalidades. *In*: GONTIJO, Túlio Adriano Alves; MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; BARROS, Solange Maria de (org.). **A surdez e a Libras no cenário investigativo-científico: contribuições da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 15-30.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; SOUZA, Janaína M. Pacheco de.; PINTO, Loide Leite Aragão; MARTINS, Júlia Pereira. O aluno surdo e a escola bilingue: desafios e

possibilidades. **Revista Mais Educação**, v. 4, p. 833-848, 2021. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n4-junho-2021/75>. Acesso em: 2 nov. 2024.

LIMA, E. W. G. **Educação e surdez**: a língua escrita como instrumento de exclusão social. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 148–159, abr./jun. 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74259.

LIMA, E. W. G.; SENNA, L. A. G. O estudante surdo e a língua escrita: Entre modos de representação do pensamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023076, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.18475. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18475>. Acesso em: 2 ago. 2025.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação. 2013. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida. A Língua Materna no Ensino Médio: Finalidades e organização curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 49, p. 40–58, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.26704. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/26704>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão**: entendimento, proposições e práticas. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes; Moderna, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v.10, n. 2, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/laisv/Downloads/grmb,+art-03-inc.soc.v8-n2-art-03.pdf>. Acesso em: 10 jul 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola hospitaleira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364940811_UMA_ESCOLA_HOSPITALEIRA. Acesso em 1 nov 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 010**, de 27 de novembro de 2023. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá, 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP)**. Cuiabá, 2025a. Disponível em: <https://ava.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 5 nov 2025.

MATO GROSSO. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, n. 28.945, 30 out. 2025b. (Publicação: Férias e atribuição de professores da rede estadual de ensino). Disponível em: <https://diariooficial.mt.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas 2025: educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2025c.

MOREIRA, Joana da Rocha; CABRAL, Rosangela Costa Soares; LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; DAMASCENO, Allan Rocha. Interseccionalidade: Sensibilidades analíticas para/na construção de políticas públicas inclusivas para o público da educação especial. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 130-140, set./dez. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista brasileira de Educação**, n. 23, mai.-ago, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/#>. Acesso em 2 nov. 2024.

MOURA, Maria Cecília Rafael. **Vozes do silêncio: a educação do surdo entre a ciência e a fé**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 4. Reimp. 2021. Cap. 1, p. 13-26.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 57, p. 31-44, jan./dez. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**. v. 26, n. 01, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 308-315, 2016. Disponível em: <https://revel.inf.br/files/428359286f9172bc9778942a033c563e.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

PAINEL de Indicadores da Educação Especial. **Diversa**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 4 nov. 2025

PAIVA, Thaís. Pesquisa aponta dez principais desafios para a oferta de AEE no Brasil. **Diversa**, São Paulo, 16 abr. 2024. Disponível em: <https://diversa.org.br/pesquisas/pesquisa-aponta-dez-principais-desafios-para-a-oferta-de-ae-no-brasil/>. Acesso em: 31 jan. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 62-67, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3494>. Acesso em: 9 jan. 2026.

PINTO, Lidiane de Lima de Albuquerque; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Sujeito surdo – a questão visual no desenvolvimento da linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, e0032, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0179>. Acesso em: 9 jan. 2026.

PINTO, Jorge; COELHO, Orquídea. O SignWriting enquanto proposta pedagógica assente na experiência visual do surdo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017. p. 68-90.

POTENTE, Ronia Carla de Oliveira Lima; FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Patologização e medicalização da vida escolar e o direito social à educação no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 14, e024022, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602024000100212&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2025.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali Lourdina Pacini. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC; Seesp, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242293512_Ideias_para_ensinar_portugues_para_alunos_surdos. Acesso em: 6 nov. 2025.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis T. T. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280104>. Acesso em: 1 fev. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RUSSO, Luciana; PEREIRA, Luciana Paiva. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Inclusão Educacional de Estudantes com Deficiência**. (Caderno 3). Instituto Paradigma, 2024. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/o-atendimento-educacional-especializado-ae-e-a-inclusao-educacional-de-estudantes-com-deficiencia/>. Acesso em 16 jul 2025.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. Manaus: INEP, 2006.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília**: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES. M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 23. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. *In*: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). Implementação de políticas públicas: teoria e prática. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Editora UNESP, 2021. p. 29–60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jul 2025.

SPONCHIADO, Laercio Francisco; WOLFF PAIM, Marilane Maria. A formação de professores e a inclusão dos estudantes com deficiência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 45–56, 2023. DOI: 10.12957/teias.2024.74040. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74040>. Acesso em: 2 ago. 2025.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STROBEL, Kátia de Oliveira. Educação bilíngue e direitos linguísticos da pessoa surda. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker (org.). **Libras e os direitos linguísticos da pessoa surda**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2022. p. 15 –35.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. São Paulo: Atlas, 2015.

VALADÃO, Michelle Nunes; MENDONÇA, Ana Cristina Viana; DO CARMO, Adriana Jesus; SILVA, Flavia de Sousa. Ensino-aprendizagem e metodologias de ensino da língua portuguesa para surdos na perspectiva da Educação Inclusiva. **Línguas & Letras**, [s. l.], v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11642>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set, 2017.

WITCHS, Pedro Henrique. Políticas de línguas de sinais: a inclusão linguística em uma perspectiva transnacional. **Travessias interativas**. São Cristóvão (SE), n. 22, v. 10, p. 352–365, jul.-dez./2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/travessias/article/view/14352>. Acesso em: 31 jan. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – APROVAÇÃO DA PESQUISA

02/05/2025, 08:13 Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro |
 principal  sair


Lais Vitorino do Nascimento Almeida - | V4.0.7 - RC03
Sua sessão expira em: 35min 55

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO ESPAÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).
 Pesquisador Responsável: Ezer Wellington Gomes Lima
 Contato Público: Ezer Wellington Gomes Lima
 Condições de saúde ou problemas estudados:
 Descritores CID - Gerais:
 Descritores CID - Específicos:
 Descritores CID - da Intervenção:
 Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 25/05/2024



— DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
 Cidade: RONDONÓPOLIS

— DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 126 - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
 Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, Iteco, sala 1
 Telefone: (66)3410-4153
 E-mail: cep@ufr.edu.br

— CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

— CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: UMA REFLEXÃO ACERCA DO TRABALHO DESENVOLVIDO NO ESPAÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Pesquisador: Ezer Wellington Gomes Lima

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada, "Estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento: uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido no espaço de atendimento educacional especializado (AEE)", a ser desenvolvida pelo Professor Dr. **Ezer Wellington Gomes Lima**, portador do CPF 00581066189, RG 23233079 SSP/MT, telefone (66)992170558, e-mail ezer.lima@ufr.edu.br, docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondonópolis.

A pesquisa tem por objetivo, desenvolver um estudo acerca das práticas educacionais desenvolvidas pelos professores nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede Municipal e Estadual de educação do município de Rondonópolis - MT. O motivo que nos leva a estudar esse assunto concentra-se em investigar a maneira pela qual o processo de inclusão, assim como as ações metodológicas adotadas no AEE estão desenvolvendo o lado social e cognitivo dos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, suplementando e complementando o trabalho do professor da sala regular e, portanto, contribuindo para a melhoria do processo de escolarização desses estudantes.

Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável e integrará o acervo da pesquisa. Em caso de recusa, ou se resolver, a qualquer momento, desistir de participar você não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

Sua participação nesta pesquisa é totalmente **voluntária**, com a previsão de apenas 03 encontros, que consistirá em responder algumas questões em entrevista individual sobre o tema da pesquisa, que poderá, a seu critério, ser filmada, fotografada e/ou gravada em áudio. Sendo assim, você terá o direito de decidir se sua identidade será



divulgada através das imagens e vídeos. Também poderá definir quais informações e imagens fornecidas ao longo das entrevistas e dos registros audiovisuais poderão ser publicadas. Em seguida os dados levantados com a entrevista serão salvos em um HD externo (dispositivo eletrônico local), sob a responsabilidade do pesquisador. Em função disto, é importante esclarecer que todos esses registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio dos participantes. E, por ocasião da publicação dos resultados, você decidirá se sua identidade será divulgada ou não. Caso determine que o seu nome NÃO seja divulgado, sua identidade será mantida em sigilo absoluto e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você receberá um registro aleatório de identificação e seu nome será substituído por um fictício (um nome inventado, que você mesmo poderá inventar/sugerir ao pesquisador). **Este estudo apresenta risco mínimo como, desconforto, possibilidade de constrangimento, cansaço, disponibilidade de tempo em responder ao instrumento e divulgação de dados confidenciais.**

As medidas protetivas são:

- Garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos.
- Garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa e liberdade para não responder questões constrangedoras.
- Garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato.
- Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.
- Garantir explicações necessárias para responder as questões.
- Garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção do autopreenchimento das respostas e não enviar o formulário, caso desista de participar da pesquisa.
- Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e



participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

- Orientar aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com o pesquisador e a Universidade de origem.
- Garantir uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças.
- Garantir o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual.
- De garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.
- O pesquisador responsável, após a conclusão da coleta de dados, fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".
- Direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são: expressões e reflexões pessoais sobre o sentido que as práticas educativas têm para você. Além disso, é possível contribuir para a comunidade escolar e comunidade científica para novas pesquisas nessa área.

O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa, nos canais de comunicação mencionados neste documento. Você receberá uma via deste Registro (que pode ser solicitado sempre que necessário) onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Atenciosamente,

Ezer Wellington Gomes Lima
(66) 992170558

Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
Avenida dos Estudantes, nº 5055 - Cidade Universitária, Rondonópolis/MT

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:**

Secretária: Natália Araújo Souza Neves

Endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Cidade Universitária. Rondonópolis/ MT,

CEP: 78736-900.

Telefone: (66) 3410-4153

Email: cep@ufr.edu.br

Horário de funcionamento: terça, quarta e quinta-feira, das 13h às 17h.

Coordenadora: Aline Pereira Marques

Considerando os dados acima, eu,,
CONFIRMO ter sido informado(a) por escrito e verbalmente dos objetivos do estudo proposto, dos procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que a pesquisador responsável me cientificou de que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, **DECLARO** o meu consentimento em participar da pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, **AUTORIZO** a publicação para fins científicos (divulgação em eventos e publicações) e a gravação da entrevista.

Rondonópolis, xx de mes de 202.

Assinatura do/a participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTIONÁRIO – DOCENTE

IDENTIFICAÇÃO

Nome.....

Idade.....

Local e data de nascimento.....

Endereço.....

Telefone

Atividade atual.....

Quantos anos trabalha com a Educação Especial

FORMAÇÃO EDUCACIONAL

- a) Ensino Superior Completo: Curso/Instituição formadora
- b) Especialização / Instituição formadora
- c) Mestrado / Instituição formadora:
- d) Doutorado / Instituição formadora

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

- a) Situação funcional.....
- b) Ano em que iniciou sua carreira profissional.....
- c) Local onde iniciou a carreira profissional.....
- d) Escola (as) onde trabalhou.....
- e) Local.....
- f) Tempo de experiência como professor (a).....
- g) Tempo de experiência em Educação Especial/Inclusiva.....
- h) Tempo de experiência em Educação Especial/ estudante surdo
- i) Tempo de experiência em Educação Especial/Inclusiva nessa instituição.....
- j) Número de pessoas com deficiência com quem interage.....

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

AMBIENTE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:

1. Por que você está atuando na Sala de Recursos? Foi por livre escolha ou era a opção que você tinha para atribuir no momento? Conte-me como você chegou até aqui.
2. O que é o AEE?
3. No que tange o estudante surdo, qual é a sua função enquanto professor do AEE?
4. Quais recursos estão disponíveis na SRM para o atendimento ao estudante surdo? Na sua opinião, supri as suas necessidades formativas?

CONHECENDO O ESTUDANTE SURDO:

5. Me fale um pouco sobre sua experiência no AEE com estudante surdo.
6. Quando você soube que teria um estudante surdo, qual foi a sua reação? você se sentiu apreensiva ou com medo? Conte-me um pouco.
7. Você tem contato com a família? Foi uma iniciativa sua, da gestão ou da própria família?
8. Conte um pouquinho sobre o primeiro diálogo com a família. Qual era a preocupação/expectativa inicial da família do(a) estudante. E hoje? A conversa se deu apenas entre vocês ou alguém mais acompanhou? (gestão, intérprete, professor regente)
9. Seu(sua) estudante se comunica em Libras?
10. Você sabe se no seio familiar do(a) seu(sua) estudante, a libras é praticada? Se sim, desde qual idade? Se não, como ocorre a comunicação em casa?
11. Como é feita a comunicação deste estudante nos demais contextos da escola? São utilizadas outras formas de comunicação? Como ele interage?
12. Quais são as barreiras (atitudinais, físicas...) que impedem o seu estudante de participar das atividades escolares ou da sua vida em geral?

FORMAÇÃO DOCENTE:

13. Qual a sua fluência em Libras? Básico, intermediário ou avançado? Você tem o atesto?
14. Você já teve alguma formação em Libras? Quantas? Quem ofertou? Se não teve formação em libras, qual o motivo? Não quis, falta de oferta pela rede, falta de tempo?
15. Como tem buscado aperfeiçoamento acerca das suas práticas para o ensino de surdos?
16. Existe algum programa de formação continuada relacionada aos estudantes surdos e que seja oferecido pela escola/SEDUC?

PRÁTICAS DOCENTES:

17. O profissional intérprete (TILS), acompanha seu atendimento ao estudante surdo?

18. Você considera importante a participação deste profissional em parceria com seu trabalho no AEE com o estudante surdo?
19. O ensino para o estudante surdo acontece por meio de grupos de alunos ou é individualizado? Explique.
20. Como você constrói seu planejamento para o ensino de surdos referente as práticas de leitura e escrita?
21. Seu planejamento inicial atendeu as suas expectativas? Se não, por que não atendeu? Se atendeu, comente sobre...
22. Você considera que as singularidades pessoais do seu aluno são levadas em conta no planejamento das aulas? Se sim, como isso é feito? Considera ser pertinente?
23. Quais as ações/estratégias que você tem desenvolvido para que os estudantes surdos tenham acesso à leitura e a escrita?
24. Há um horário fixo na semana para que você e os professores da sala de aula comum dialoguem sobre o desenvolvimento deste estudante? Você considera importante esse diálogo?
25. Quais as maiores dificuldades, que o seu(sua) estudante apresenta, para o desempenho das ações e estratégias que você propõe para o ensino de leitura e escrita?
26. Quais as principais dificuldades que você, na sua prática docente enfrenta e/ou percebe, para ensinar práticas de leitura e escrita para surdos?
27. Quais tecnologias assistivas são utilizadas em sala para apoiar o ensino de leitura e escrita dos estudantes surdos?
28. Como você avalia a eficácia dessas tecnologias no processo de aprendizagem dos estudantes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

29. Você acredita que o seu(sua) estudante tem condições de aprender? Houve avanços na sua aprendizagem ao longo desse processo?
30. Qual a leitura que você faz de um modo geral do trabalho desenvolvido no AEE? E o seu trabalho com o estudante surdo, como você avalia?
31. Já pensou em deixar o AEE? Se sim, quais os motivos?
32. Gostaria de complementar algo que você considera importante e não foi abordado por mim?