



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



EDITH VIEIRA VANNI PENHA VEL MARMOS

**PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

**SINOP - MT
2026**

EDITH VIEIRA VANNI PENHA VEL MARMOS

**PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Dra. Luciene Neves

**SINOP-MT
2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

M352p Marmos, Edith Vieira Vanni Penhavel.

PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS / Edith Vieira Vanni Penhavel
Marmos. - Cáceres, 2026.

187f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Luciene Neves.

1. práticas inclusivas. 2. pedagogia visual. 3. ensino médio;
estudantes surdos. I. Neves, Luciene. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 376

EDITH VIEIRA VANNI PENHA VEL MARMOS

**PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA
EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa em 27 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Luciene Neves (UNEMAT)
(Orientadora)

Professora Dra. Ivone de Jesus Alexandre (UNEMAT)
(Avaliadora)

Professor Dr. Victor Hugo de Oliveira Henrique (UECE)
(Avaliador)

Dedico este trabalho aos educadores, dedicados, sensíveis e corajosos que no seu dia a dia transformam o ideal da inclusão em realidade de fato. E mesmo enfrentando desafios, superam barreiras e promovem um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso. Que sua luta, empenho e paixão pela inclusão inspirem a construção de uma escola cada vez mais humana, justa e plural, onde todo estudante tenha voz, vez e oportunidade de construir sua identidade e conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por me guiar até aqui.

A todos da minha família, que sempre acreditaram em minha capacidade, em especial ao meu esposo Gilson e filha Vânia, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência. As minhas irmãs Consuelo, Rosana e Jane, que sempre me incentivaram.

A Professora Dra. Jailma Maria Oliveira (Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco Campus Cabo de Santo Agostinho e Técnica em Promoção dos Direitos da Mulher na Secretaria da Mulher do Recife SEMUL), que desde o momento que resolvi concorrer ao mestrado (um ano antes de ser aprovada), me deu as mãos, me encorajou e nunca me deixou pensar em desistir.

Meus sinceros agradecimentos a Professora Dra. Luciene Neves, minha orientadora, pelas orientações, ensinamentos e por me conduzir durante todo o processo.

A todo corpo docente e técnico do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI, que contribuíram com seus saberes, importantes ao desenvolvimento desta pesquisa.

A Professora Dra. Ivone de Jesus Alexandre e ao Professor Dr. Victor Hugo de Oliveira Henrique, membros da banca examinadora, por contribuírem de forma especial para o aprimoramento desta dissertação.

As gestoras da Escola onde desenvolvi este trabalho, Professoras Jacilda e Solange, bem como os professores e professoras que participaram da pesquisa, por contribuir voluntariamente, minha eterna gratidão.

Ao colega de turma do mestrado Luiz Soares, pelas trocas de experiências, amparo nos momentos de dúvidas, angústias, por ser um apoio no aprendizado, por toda ajuda compartilhada.

A todos, gratidão eterna!

Língua de mãos que fala ao coração. Sem voz, sem som, mas com movimentos e expressões que tomam forma e trazem comunicação, união e inclusão! (Marcela Granha de Moraes, 2020).

MARMOS, Edith Vieira Vanni Penhavel. **PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS**. 2026. 187 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estadual do Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), teve como objetivo geral investigar estratégias pedagógicas inclusivas no contexto escolar bilíngue e visual no Ensino Médio, é possível analisar não somente os métodos utilizados, mas também como eles dialogam com a Libras e com a visualidade, evidenciando as barreiras e potencialidades que surgem na prática cotidiana. Como objetivos específicos, buscou-se verificar os desafios encontrados por docentes para o ensino a estudantes surdos de Ensino Médio em uma escola pública estadual no município de Diamantino; identificar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes, apontando quais concepções de educação inclusiva tem sido praticadas; investigar possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem do estudante surdo no Ensino Médio; e desenvolver um caderno pedagógico com estratégias e formas de atuação para docentes no contexto bilíngue e visual. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida em escola pública estadual de Diamantino-MT, com uso de observações e questionários analisados por meio de análise de conteúdo. Constatou-se que, embora existam iniciativas voltadas à inclusão de estudantes surdos, ainda há desafios relacionados à formação docente, ao uso de estratégias adequadas e à articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Verificou-se, também, a relevância da Pedagogia Visual como estratégia potencializadora da aprendizagem, contribuindo para práticas mais acessíveis e inclusivas. Conclui-se que a adoção de estratégias pedagógicas fundamentadas na Pedagogia Visual, aliada à formação continuada dos professores e ao fortalecimento do trabalho colaborativo, pode favorecer a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Palavras-chave: práticas inclusivas; pedagogia visual; ensino médio; estudantes surdos.

ABSTRACT

This master's research, linked to the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI), aimed to investigate inclusive pedagogical strategies within a bilingual and visual school context at the secondary education level. The study sought not only to analyze the methods employed but also to examine how these methods interact with Brazilian Sign Language (Libras) and visuality, highlighting the barriers and potentialities that emerge in everyday educational practice. The specific objectives were: to identify the challenges faced by teachers in educating deaf students in secondary education at a public state school in the municipality of Diamantino, Mato Grosso; to examine the teaching strategies adopted by educators and identify the conceptions of inclusive education reflected in their practices; to explore possibilities for pedagogical practices aimed at enhancing the learning of deaf students in secondary education; and to develop a pedagogical guide containing strategies and practical approaches for teachers working in bilingual and visual educational contexts. Methodologically, this qualitative, exploratory, and descriptive study was conducted in a public state school in Diamantino, Mato Grosso, using classroom observations and questionnaires. The collected data were analyzed through content analysis. The findings revealed that, although initiatives aimed at the inclusion of deaf students are in place, significant challenges remain regarding teacher training, the use of appropriate instructional strategies, and the coordination among professionals involved in the educational process. The study also demonstrated the relevance of Visual Pedagogy as a learning-enhancing approach, contributing to more accessible and inclusive educational practices. It is concluded that the adoption of pedagogical strategies grounded in Visual Pedagogy, combined with continuous teacher professional development and strengthened collaborative work, can promote the effective implementation of inclusive practices in school settings, thereby expanding learning opportunities for deaf students.

Keywords: inclusive practices; visual pedagogy; high school; deaf students

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I.....	23
1. INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS NO BRASIL.....	23
1.1 - Educação Inclusiva e suas políticas públicas em ação.....	26
1.2 - Breve histórico sobre o sujeito surdo.....	29
1.2.1 - Identidade da pessoa surda no Brasil.....	32
1.3 - Os avanços nas políticas educacionais inclusivas dos surdos no Brasil	35
1.4 - A Lei nº 10.436 e a língua brasileira de sinais como língua materna do surdo	39
CAPÍTULO II.....	43
2. CAPACITISMO E INCLUSÃO: ROMPENDO BARREIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS	43
2.1 - O Conceito de capacitismo: para além do preconceito individual	44
2.2 - Do Modelo Médico ao Modelo Social: uma transição necessária	44
2.3 - O Ouvintismo: a face do capacitismo na Educação de surdos.....	45
2.4 - Inclusão <i>versus</i> Integração: distinções fundamentais na contemporaneidade.....	46
2.5 - A Pedagogia Visual como enfrentamento ao capacitismo.....	47
2.6 - Formação Docente Anticapacitista: desafios e urgências	50
CAPÍTULO III.....	52
3. FORMAÇÃO CONTINUADA E AS METODOLOGIAS PARA ALUNOS SURDOS	52
3.1 - A formação continuada como pilar na construção de uma cultura inclusiva.....	54
3.2 - Desafios e oportunidades na formação de professores para ambientes inclusivos	55
3.3 - Desafios na adaptação curricular e metodológica para estudantes surdos.....	57
3.4 - Metodologias ativas e significativas no ensino de libras: estratégias para a inclusão	59
3.5 - O potencial das plataformas digitais para a inclusão educacional	62
3.6 - Requisitos das plataformas digitais para o ensino de surdos	66
CAPÍTULO IV.....	69

4. PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	69
4.1 - Campo da Pesquisa	71
4.2 - Participantes da Pesquisa	74
4.3 - Etapas da pesquisa	74
4.3.1 - Primeira etapa	75
4.3.1.1 - Critérios de Inclusão e Exclusão.....	76
4.3.2 - Segunda etapa	77
4.3.2.1 - Inclusão: profissionais da educação.....	77
4.3.2.2 - Exclusão: profissionais da educação.....	78
4.3.2.3 - Riscos envolvidos e as ações mitigadoras.....	79
4.3.2.4 - Instrumentos de coleta de dados.....	80
4.3.3 - Terceira etapa.....	82
4.3.4 - Quarta etapa	83
4.3.4.1 - Tratamento e análise dos dados.....	83
CAPÍTULO V	85
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	85
5.1 - Panorama das pesquisas sobre Pedagogia Visual de surdos.....	85
5.2 - Caracterização dos docentes participantes: perfil, trajetória e formação	90
5.3 - A prática pedagógica na inclusão do estudante surdo: entre estratégias e desafios.....	95
5.4 - Os desafios cotidianos: a barreira da comunicação e a complexidade pedagógica	98
5.5 - A centralidade da Pedagogia Visual como resposta pedagógica	100
5.6 - A rede de apoio colaborativa: um pilar de sustentação das práticas inclusivas	103
5.7 - Percepções sobre a política de inclusão e o preparo da escola	105
5.8 - Discussão geral dos resultados.....	107
CAPÍTULO VI.....	114
6. RECURSO EDUCACIONAL DENTRO DO CONTEXTO PEDAGOGIA VISUAL.	114
6.1 - O Recurso Educacional: Caderno Pedagógico por uma Pedagogia Visual	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	134

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	135
APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	136
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	137
APÊNDICE D: FOTOS DA SALA DE RECURSOS	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Diamantino – MT	72
Figura 2 - Vista geral da Escola Estadual Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, Diamantino (MT).....	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos procedimentos e focos das observações em campo.....	81
Quadro 2 - Produções de Teses e Dissertações em Programas (CAPES).....	86
Quadro 3- Produções Dissertações sobre Pedagogia Visual pelo PROFEI.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos participantes (N=6)	91
Gráfico 2 - Participantes Idade	91
Gráfico 3 – Experiência	92
Gráfico 4 - Participantes Cor/Raça	92
Gráfico 5 - Colaboração com AEE e Pares.....	103
Gráfico 6 – Posicionamento dos Participantes quanto ao preparo das Instituições	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Abordagem Baseada em Projetos

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVADEP - Ambiente Virtual de Apoio ao Desenvolvimento de Estudos Profissionais

CAS- Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo

CASIES- Centro de Apoio e Suporte da Inclusão Especial

CEADADA - Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo

CEB - Câmara da Educação Básica

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

DR - Doutor

DRA - Doutora

DRE - Diretoria Regional de Ensino

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE- Escola Estadual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

IESP - Instituto Educacional São Paulo

INES - Instituto Nacional Educação de Surdos

L1 - Língua Primeira

L2 - Língua Segunda

LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LBi - Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MT - Mato Grosso

OCPEES-MT - Orientações Curriculares e Pedagógicas da Educação Especial - MT

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas.

PEE - Plano Estadual de Educação - MT

PEI - Plano Especializado Individual

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional

SEDUC - Secretaria Estadual

SP - São Paulo

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UECE - Universidade do Estado do Ceará

UFs - Universidades Federal

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO - *World Health Organization*

APRESENTAÇÃO

Nesta seção, peço licença aos leitores para apresentá-la com a escrita na primeira pessoa do singular, tendo em vista a intenção de narrativa na perspectiva de memorial, articulando minha trajetória com o tema desta pesquisa. Busco, assim, discorrer um pouco sobre minha trajetória no campo da educação, conectando-a com o tema em discussão.

Escrever o memorial é uma técnica que nos envolve em um voltar em tudo aquilo que está guardado em nós. Pensar o memorial acadêmico formativo, articulá-lo com as experiências profissionais nos permite colocar as palavras no papel, mas também nos convida a refletir sobre cada passo dado no trilhar de um caminho e perceber que o mesmo traz curvas, retas, subidas, descidas e que em cada ponto desta caminhada há um processo intrínseco de ensinar e aprender.

Portanto, neste movimento dialético dos meus pensamentos e rememorar das lembranças, percebo que há memórias que permanecem como pequenos lampejos de luz.

Assim, quando penso na minha própria infância, não a recordo como uma etapa cronológica marcada por fases do desenvolvimento, mas como um conjunto de experiências que ainda me atravessam. Carrego dessa época a sensação de que o mundo podia ser sempre reinventado.

Sempre estudei na rede pública e sempre na mesma escola, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio na Escola Estadual “Plácido de Castro”, entre os anos de 1977 e 1988. Mesmo antes de finalizar o ensino médio, ingressei na rede municipal de ensino, em 1988, a convite de uma professora para auxiliá-la com uma sala do antigo pré-escolar, hoje educação infantil. A vida toda me dediquei aos estudos e sabia que aquele era um momento ímpar, numa cidade pequena com poucas oportunidades. Ao auxiliar essa professora, aprendi muito, pois ela tinha muitos anos de experiência em sala de aula.

Para o pesquisador Carlos Brandão, no seu livro “O que é Educação”, aprendemos com os outros, sim, e há aprendizados que nos marcam. Quando olho para minha trajetória profissional, descubro que minha escolha pela educação não nasceu apenas de uma decisão racional, mas de um chamamento afetivo, ético e epistemológico.

E nesta escrita sucinta do memorial, revisitando meus arquivos emocionais, percebo que minha experiência profissional começou de forma singela, porém, muito significativa na educação básica. Há 37 anos dedico-me à educação do meu município, período no qual acompanhei mudanças na organização dos níveis de ensino, especialmente no ensino fundamental, que anteriormente se estruturava em séries e, atualmente, organiza-se em anos. Nesse percurso, desempenhei diferentes funções no campo educacional. Fui auxiliar de educação infantil, antes chamado Pré-escolar (início da carreira), professora na educação

infantil, no fundamental (1º ao 6º ano), antes chamado Primário, na sala de reforço, informática aplicada à educação, bem como Coordenadora Pedagógica, Diretora escolar, assessora pedagógica na secretaria de educação e Secretária Municipal de Educação (2017/2020).

Hoje, sou formada em Pedagogia, com especialização em Metodologia do Ensino Fundamental, Informática aplicada à educação e em Coordenação Pedagógica, encontrando-me em fase final do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Minha experiência profissional está fortemente vinculada ao campo da educação básica, especialmente no atendimento a estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, contexto no qual vivenciei os desafios e as potencialidades da inclusão escolar.

Iniciei minha vida docente entre meados e o final da década de 1980, com minha primeira sala de aula, na educação infantil da Escola Municipal “Castorina Sabo Mendes”. Posteriormente, tomei posse como concursada em duas cadeiras, uma em 1991, na mesma escola onde iniciei, e em 1994, em outra escola da rede municipal de educação, a Escola Municipal “Brás Maimoni”, onde alguns anos depois pedi remoção e assim permaneci com os dois concursos na mesma instituição, onde me encontro até hoje.

Vale salientar que, em 2021, ao retornar ao cargo de professora na Escola Municipal “Brás Maimoni”, após período afastada da sala de aula desempenhando outras funções na educação, senti vontade e necessidade de retomar os estudos. Naquele período, estávamos no auge da pandemia, com aulas presenciais suspensas, atendimento apenas online. Dessa maneira, realizei diversos cursos gratuitos nas plataformas do governo federal e das UFs de vários estados, despertando em mim a vontade de pleitear um curso de mestrado. Na época, tinha consciência de que não seria fácil, uma vez que o mestrado é uma realidade muito longe dos professores do interior, embora hoje eu tenha outra percepção em relação a isso. Após mais de um ano de preparação, fui aprovada no PROFEI, no ano de 2023, com previsão de conclusão em 2026, o que representou uma conquista significativa em minha trajetória.

A minha relação com a temática da surdez e da pedagogia visual tornou-se mais próxima com a temática da surdez e da pedagogia visual, quando trabalhei como professora de articulação, onde atendia estudantes com dificuldades na aprendizagem ou com alguma deficiência. Nessa época, tive vivências próximas com um estudante surdo e percebi a necessidade de ampliar minhas estratégias pedagógicas, integrando recursos visuais, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e materiais adaptados, com a intenção de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Essas experiências despertaram em mim inquietações e reflexões que, posteriormente, fundamentaram a escolha do presente objeto de pesquisa.

Ao longo dos últimos seis anos, venho construindo uma trajetória profissional marcada pelo compromisso ético, político e pedagógico com a educação inclusiva, especialmente no que tange ao direito de aprendizagem da população surda. Minha percepção docente tem sido guiada pela convicção de que a escola, enquanto espaço de formação humana e social, deve assegurar não somente o acesso, mas também a permanência qualificada dos estudantes que compõem a diversidade linguística e cultural do país.

Compreendo que ensinar estudantes surdos exige mais do que boa vontade: exige estratégias pedagógicas intencionais, baseadas em abordagens visuais, recursos multimodais e práticas contextualizadas que respeitem a singularidade da experiência visual como via predominante de acesso ao conhecimento.

Entendo que cada estudante surdo que passa pela escola reforça, cotidianamente, a importância de uma postura pedagógica sensível às especificidades linguísticas e culturais que atravessam sua constituição identitária. Portanto, para mim, ser professora comprometida com a educação inclusiva significa assumir uma postura de defesa intransigente da equidade, enfrentando barreiras atitudinais e estruturais que historicamente silenciaram e invisibilizaram sujeitos surdos no espaço escolar. Meus esforços têm sido dirigidos à construção de práticas que rompam com modelos capacitistas e que valorizem o estudante surdo como sujeito de direitos, produtor de cultura, língua e formas singulares de ver o mundo.

Portanto, sigo com uma trajetória marcada pela escolha consciente de atuar com sensibilidade e rigor pedagógico na promoção de uma escola bilíngue e inclusiva. Continuarei comprometida com a construção de estratégias que ampliem o repertório visual, linguístico e cognitivo dos estudantes surdos, reafirmando a educação como via de emancipação humana e social.

Deste modo, recorro a Jorge Larrosa (2002) para dizer que o memorial no contexto acadêmico compreende um gênero narrativo em que o narrador revisita sua própria trajetória, não somente para enumerar fatos vividos, mas para dar inteligibilidade à própria experiência. Ou seja, consiste em um exercício de hermenêutica de si, em que a vida é revisitada não como linha reta, mas como trama, percursos e diálogos que nos constituem como sujeitos pensantes.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Visual propõe uma abordagem educacional centrada na visualidade, reconhecendo a importância da linguagem imagética como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Campello (2007), destaca que, para os surdos, a imagem não é apenas um recurso auxiliar, mas a própria linguagem, sendo essencial para a construção do conhecimento e da subjetividade desses indivíduos.

Entretanto, não basta apenas recorrer a recursos visuais. Para Skliar (1998, p. 54) “a visualidade não é apenas uma adaptação didática, mas a própria condição de existência linguística do estudante surdo”. Em outras palavras, as práticas pedagógicas baseadas na visualidade devem incorporar movimentos, expressões faciais, localização espacial, vídeos, objetos tridimensionais, mapas mentais, esquemas e toda forma de representação que valorize a percepção visual como eixo estruturante da aprendizagem.

Portanto, é necessário que esses recursos estejam inseridos em práticas que respeitem a identidade visual dos alunos surdos e fortaleçam seu pertencimento cultural. Assim, cabe aos educadores e às educadoras o compromisso de criar metodologias sensíveis às vivências dos surdos, garantindo um processo de ensino inclusivo, no qual o olhar do surdo seja não só respeitado, mas colocado como ponto de partida para o aprendizado.

Vale destacar que a educação de estudantes surdos, no contexto das políticas inclusivas e da perspectiva bilíngue, tem exigido a revisão de concepções pedagógicas historicamente assentadas na primazia da oralidade. Nesse cenário, a Pedagogia Visual desponta como fundamento epistemológico e metodológico essencial para pensar práticas de ensino que reconheçam a importância da experiência visual na constituição dos processos cognitivos, linguísticos e culturais da pessoa surda (Skliar, 1998, p. 32). Tal abordagem, ancorada no princípio da acessibilidade linguística e comunicacional, reafirma que a aprendizagem ocorre quando as condições de mediação são organizadas de acordo com as especificidades sensoriais do sujeito.

Portanto, abordar as implicações da adoção da Pedagogia Visual nas práticas inclusivas é igualmente relevante, uma vez que sua implementação demanda políticas públicas que garantam a presença de professores bilíngues, intérpretes de Libras, materiais pedagógicos acessíveis e infraestrutura adequada. Nesse contexto, a Educação Especial na perspectiva inclusiva exige que os sistemas de ensino compreendam que a inclusão não se resume à matrícula do aluno surdo, mas à efetivação de condições reais de aprendizagem.

De acordo com Perlin (2016, p. 41), “a inclusão só se realiza quando o aluno surdo tem assegurada a possibilidade de aprender dentro de sua experiência linguística natural”. Assim, a Pedagogia Visual se apresenta como um compromisso com o direito linguístico, cultural e educativo do estudante surdo. Trata-se de um fundamento indispensável para uma educação inclusiva e bilíngue, pois reconhece a singularidade perceptiva e linguística dos sujeitos surdos. Ao fundamentar-se em bases científicas e pedagógicas que respeitam a experiência visual, essa abordagem não somente facilita o acesso ao currículo, mas promove equidade, em consonância com as políticas e práticas contemporâneas de inclusão escolar.

Diante do exposto, nesta pesquisa busca-se analisar as possibilidades que podem auxiliar o/a professor/a em sua prática pedagógica inclusiva no contexto escolar bilíngue e visual, a partir de estratégias fundamentadas na Pedagogia Visual que viabilizem a aprendizagem de estudantes surdos. Partindo dessa problemática principal, a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e do tipo descritiva, considerando a complexidade dos fenômenos educacionais, das interações humanas e dos significados produzidos no ambiente escolar.

Desse modo, a abordagem qualitativa mostra-se epistemologicamente coerente com o objeto investigado, uma vez que a educação de surdos envolve dimensões linguísticas, culturais, identitárias e subjetivas que não podem ser traduzidas por números ou variáveis isoladas, mas exigem a interpretação das experiências, das práticas docentes e das interações comunicativas estabelecidas no ambiente escolar.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 51), a pesquisa qualitativa prioriza a compreensão dos processos e das percepções dos sujeitos envolvidos, permitindo ao pesquisador “captar o significado que as pessoas atribuem às situações e às suas próprias vidas”. A complexidade do contexto bilíngue reforça a necessidade de uma abordagem qualitativa, pois contribui para a produção de conhecimentos que devolvem à escola reflexões críticas sobre sua própria prática.

De acordo com Minayo (2015, p. 19), a pesquisa qualitativa busca compreender as relações e práticas sociais, oferecendo ao campo educacional elementos que “possibilitem transformação e intervenção qualificada”. Assim, ao investigar estratégias pedagógicas voltadas ao ensino inclusivo de estudantes surdos, o estudo busca construir subsídios para a formação docente e o planejamento pedagógico.

Neste sentido, ao estabelecer que o cerne da pesquisa consiste em investigar estratégias pedagógicas inclusivas no contexto escolar bilíngue e visual no Ensino Médio, é possível analisar não somente os métodos utilizados, mas também como eles dialogam com a Libras e com a visualidade, evidenciando as barreiras e potencialidades que surgem na prática cotidiana.

Para alcançar este propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: verificar os desafios encontrados por docentes para o ensino a estudantes surdos de Ensino Médio em uma escola pública estadual no município de Diamantino; identificar as estratégias de ensino adotadas pelos docentes, apontando quais concepções de educação inclusiva tem sido praticadas; investigar possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem do estudante surdo no Ensino Médio; e desenvolver um caderno pedagógico com estratégias e formas de atuação para docentes no contexto bilíngue e visual.

Sendo assim, a organização textual deste trabalho apresenta-se capítulos, iniciando pela discussão do contexto político no âmbito do campo teórico e legal, percorrendo a legislação e a história da educação inclusiva dos surdos no Brasil, bem como perpassando pelo aspecto da formação continuada do professor e da professora e a implementação de metodologias adaptadas, discutindo desafios e potencialidades. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa e a análise dos dados produzidos, dialogando com a fundamentação teórica à luz das evidências empíricas.

Por fim, apresenta-se o capítulo dedicado à delineação do recurso educacional resultante da pesquisa: um caderno pedagógico. Conclui-se com as considerações finais, que sintetizam as reflexões e contribuições do estudo, apontando possíveis desdobramentos.

Desta feita, a finalidade desta dissertação é contribuir para a ampliação do conhecimento acerca da Pedagogia Visual como estratégia no contexto das práticas inclusivas para estudantes surdos, compreendendo-a como elemento significativo no processo de ensino e aprendizagem, bem como fundamentar as discussões que permeiam o cenário educacional do Ensino Médio no contexto dos estudantes surdos.

CAPÍTULO I

Neste capítulo, discutem-se os aspectos da inclusão de pessoas surdas no âmbito escolar, em diálogo com a legislação brasileira e com o percurso histórico dos movimentos surdos no contexto da educação inclusiva. A discussão também aborda as políticas educacionais relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1. INCLUSÃO ESCOLAR DOS SURDOS NO BRASIL

O termo inclusão é amplo e abrange diversas questões sociais, sendo construído por mobilizações voltadas ao rompimento de paradigmas historicamente responsáveis pela exclusão das pessoas com deficiência do acesso a direitos fundamentais. Nesse sentido, esta seção apresenta aspectos históricos da inclusão e discute as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao longo desse processo.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência recebiam tratamentos desumanos, eram muitas vezes abandonadas e tinham suas vidas ceifadas, pois se acreditava que um corpo com malformação era a morada de uma mente igualmente malformada (Fernandes, 2011). A partir do século XVI, sob influência de concepções cristãs e de mudanças socioculturais, essas condições passaram a se modificar, uma vez que a decisão sobre manter ou não a vida de crianças com deficiência passou gradualmente a ser atribuída às famílias.

Ainda assim, em grande parte dos casos, essas pessoas eram afastadas do convívio familiar e encaminhadas para instituições como manicômios e asilos, onde permaneciam segregadas do restante da sociedade (Cechin, 2015). De fato, até meados do século XIX, pessoas com deficiência não tinham acesso à educação, uma vez que a sociedade acreditava que elas eram incapazes de aprender. As poucas tentativas para educá-las eram realizadas por médicos, o que demonstra que a deficiência era compreendida predominantemente sob uma perspectiva clínica e patologizante (Mantoan, 2015).

Na Europa, as primeiras iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência surgiram por meio de obras publicadas, manuais e instituições como internatos, que ofereciam treinamentos. No entanto, no final do século XIX, essas instituições perderam credibilidade devido à falta de avanços nas condições de vida das pessoas com deficiência. As atividades educacionais passaram a ser repetitivas e manuais, sem foco no desenvolvimento integral, refletindo a desvalorização da capacidade das pessoas com deficiência para realizar tarefas mais técnicas ou intelectuais (Damazio, 2017).

Ainda no século XIX, de acordo com Mantoan (2015), intelectuais, profissionais da saúde, educadores e gestores de instituições públicas e filantrópicas passaram, gradativamente, a reconhecer que as formas como as pessoas com deficiências eram tratadas não resolveria os reais problemas por elas vivenciados. Compreendeu-se que o problema não se resumia apenas a uma questão de abrigo, de simples atenção e tratamento, de esmola ou de providências paliativas similares, pois tais medidas não tinham a finalidade de resolver ou melhorar a situação de fato. Ou seja, percebeu-se que a atenção especializada necessária não era encontrada nos abrigos e hospitais.

Contudo, foi no século XIX que a pessoa com deficiência passou a ser vista como força de trabalho, apesar de ainda ser denominada “inválida”. A Constituição Política do Império do Brasil de 1824, por meio do artigo 179, determinou a instrução primária gratuita para todas as pessoas e a criação de instituições de ensino. No entanto, na prática, esse direito pertencia somente à minoria, pois muitas pessoas não tinham acesso a esse direito, como ocorria com as pessoas com deficiência (Cechin, 2015).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 trouxe um avanço no campo educacional ao ser a primeira a tratar da educação como direito de todos e dever da família e dos Poderes Públicos. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946 reafirmou os princípios da Constituição de 1934 e acrescentou, em seu artigo 168, a determinação de ensino primário gratuito para todos os cidadãos (Gohn, 2018).

Porém, na prática, o Estado se manteve omissos quanto à oferta de educação especial para pessoas com deficiência, deixando essa incumbência para instituições privadas e filantrópicas, as quais assumiram esse papel por décadas. Nesse contexto, em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cuja atuação se voltou inicialmente ao atendimento educacional e assistencial de crianças com deficiência e, progressivamente, à promoção de seu desenvolvimento, inclusão social e defesa de direitos (Aranha, 2018).

Em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº. 4.024, na qual permaneceu o incentivo à manutenção de entidades privadas e assistencialistas por parte do Estado, conforme expresso no artigo 89 que diz que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961, p. 22).

A Constituição Federal de 1988 determinou algumas questões a respeito da integração da pessoa com deficiência, em seu artigo 203, ao estabelecer que a assistência social teria como

objetivos “IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (Brasil, 1988, s.p).

Além dos instrumentos legais, a metodologia adotada para tratar pessoas com deficiência também passou por mudanças conceituais e sociais, em virtude da necessidade de se adequar as terminologias utilizadas e a própria forma de relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Segundo Sassaki (2012), até a década de 1980, era comum o uso de termos pejorativos como “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado” e “inválido” para se referir a indivíduos com deficiência. No entanto, em 1981, influenciado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes, passou-se a adotar a expressão “pessoa deficiente”. Essa mudança representou um avanço significativo, pois ao transformar “deficiente” em um adjetivo e dar ênfase à palavra “pessoa”, gerou, à época, surpresa entre muitos, que se espantaram com a ideia de que os deficientes eram, de fato, reconhecidos como pessoas.

Ainda conforme as ideias de Sassaki (2012, p. 77), aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Observa-se, pois, que Sassaki (2012) adota a expressão “pessoa com deficiência”, termo que passou a ser amplamente utilizado a partir da década de 1990 e que permanece vigente até os dias atuais.

Portanto, essa terminologia está alinhada aos princípios defendidos internacionalmente, especialmente aos definidos por acordos globais de direitos humanos. Nessa perspectiva, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de caráter duradouro e que, ao se deparar com barreiras sociais, pode ter comprometida sua participação plena e igualitária na sociedade.

Assim, percebe-se que houve uma evolução na trajetória de como denominar a pessoa com deficiência. Conforme Ferreira (2021), essa modificação aconteceu devido à necessidade de se acompanhar as inovações ocorridas no âmbito da saúde e também as mudanças nas formas de relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Sendo assim, a evolução da abordagem utilizada para denominar a pessoa com deficiência teve início no modelo médico, posto que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade.

Posteriormente, essa abordagem ganhou uma nova concepção a partir do sistema com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (*World Health Organization* - WHO), em 2001, que compreende a incapacidade como resultado tanto das limitações corporais quanto das barreiras

sociais e ambientais. Monte e Santos (2005) evidenciam que esse modelo, que considera a patologia física ao invés da abordagem social e cultural, também esteve presente durante muito tempo no âmbito da educação infantil e especial.

[...] a democratização do ensino traz consigo o conceito de educação como direito social, passando do modelo médico do cuidar, do clínico e terapêutico para a abordagem social e cultural que valoriza a diversidade como forma de aprendizagem, de fortalecimento e modificação do ambiente escolar e da comunidade para a promoção de aprendizagem. Nesse enfoque sociológico, o meio, o ambiente inadequado e a falta de condições materiais são também fatores produtivos de limitação e determinantes do fracasso escolar (Monte; Santos, 2005, p. 10-11).

Não obstante, embora haja avanços na esfera conceitual, as representações míticas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência construídos culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente (Monte, Santos, 2005). Logo, a negação das possibilidades dessas pessoas leva à criação de barreiras atitudinais evidenciadas pelos mecanismos fortemente firmados no contexto de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio. De acordo com as autoras, esse é o grande desafio que a educação inclusiva se propõe a romper.

1.1 - Educação Inclusiva e suas políticas públicas em ação

Tendo em vista as demandas específicas das pessoas com deficiência, foram elaborados vários documentos legais ao longo dos anos com a finalidade de assegurar direitos e promover condições de acesso e permanência educacional. Em dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou o direito de cada pessoa à educação por meio do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que se consagrou como marco internacional na consolidação da educação como direito fundamental (Fernandes, 2011).

A inclusão, no âmbito educacional, é um tema amplamente debatido desde a década de 1990, período marcado por transformações significativas nas concepções educacionais em razão das críticas ao modelo segregacionista vigente à época, baseado na perspectiva da educação integrada (Strobel, 2009).

A educação integrada, que se baseava na educação especial em salas exclusivas, separava as pessoas com deficiência dos demais alunos, o que resultava em sua exclusão social. Esse modelo não oferecia as condições necessárias para um aprendizado de qualidade e

cidadania, pois não atendia adequadamente às necessidades educativas especiais dos alunos, evidenciando os limites de uma proposta pautada na segregação institucional (Sasaki, 2012).

Santos (2014) destaca que as diferenças devem ser consideradas a partir das limitações e potencialidades de cada estudante. Entretanto, as instituições de ensino precisam assegurar igualdade de direitos e oportunidades, promovendo condições para que as pessoas com deficiência desenvolvam suas capacidades e demonstrem suas habilidades. Nessa perspectiva, a inclusão não se fundamenta em práticas assistencialistas, mas na promoção da equidade e da participação social efetiva

Deste modo, a educação integrada e seu modelo de educação especial foi sendo incorporada pelo modelo de educação inclusiva, que é mais abrangente e passou a ser considerada mais adequada no campo das políticas educacionais contemporâneas, de modo que as políticas públicas educacionais começaram a se voltar em torno da real tentativa de inclusão das pessoas com deficiência (Mantoan, 2015).

Para Correia e Fernandes (2019), atualmente o principal obstáculo não é integrar aqueles alunos que foram excluídos, mas sim garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e permanência, criar um espírito de comunidade e apoio recíproco, de modo que a inclusão extrapole o ambiente escolar e subsista na vida social como um todo dessas pessoas. Com isso, Correia e Fernandes (2019, p. 103) resgatam a nota da redação do editor da revista *Exceptional Parent*, de 1993:

Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado – é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para denunciar situações em que a criança é “atirada” para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes “despejos” chamando-lhes inclusão.

A escola inclusiva, segundo Correia e Fernandes (2019), é baseada essencialmente no fundamento de comunidade, na receptividade das diferenças e no tratamento individualizado, conforme as necessidades de cada aluno. Além disso, é necessário que haja uma mudança na cultura escolar, no currículo, na didática de ensino e na estrutura da escola, de modo que sejam reavaliados e se adequem para melhor atender às demandas dos alunos, o que implica uma transformação estrutural e não somente pontual nas práticas pedagógicas.

A expressão “educação inclusiva” também foi questionada durante muito tempo por alguns autores como uma utopia. Ademais, esta expressão é adotada de forma unânime no

cenário internacional, como é o caso da Alemanha, Itália e Espanha que preferem manter o termo “educação integrada”, porém, utilizam-na com a mesma significância do termo educação inclusiva em determinados contextos normativos e culturais. Essa busca pela integração educacional no âmbito internacional ocorreu por meio de iniciativas e movimentos de pais e familiares de pessoas com deficiência.

No Brasil, o tema da educação para pessoas com deficiência passou a ser regulamentado de forma mais efetiva a partir da Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 208, o qual determina: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 03). Esse dispositivo representa um marco jurídico relevante ao estabelecer o dever do Estado na garantia do acesso à educação inclusiva. No entanto, a consolidação da perspectiva inclusiva intensificou-se em meados da década de 1990, em virtude de pressões internacionais, uma vez que outros países já vinham desenvolvendo políticas voltadas à educação inclusiva.

Em março de 1990, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos foram reafirmados em Jomtien, na Tailândia, durante a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A conferência defendia a educação para todos sem distinção (ONU, 1948; UNESCO, 1990). Em junho de 1994, foi realizada, em Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO. A Conferência e a Declaração de Salamanca constituíram marcos importantes para a promoção da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino (UNESCO, 1994), ao defenderem o princípio da escola para todos e da valorização da diversidade.

Conforme previsto no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir da publicação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorreu um marco importante no artigo 58, o qual estabelece que a pessoa com deficiência deve ter educação especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Não se ignora, também, que conforme a LDB, Lei nº 9.394/1996, artigo 59:

- [...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não evidenciarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem

como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, s.p.).

Ainda, cabe salientar que, de acordo com Sassaki (2012), o termo original “necessidades educativas especiais” está incorreto, uma vez que o termo “educativo” significa algo que educa, e as necessidades não educam; elas são educacionais, ou seja, relativas à educação. Assim, a expressão correta é “necessidades educacionais especiais”, termo oficialmente adotado pelo Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 17/2001.

Porém, e apesar das mudanças representarem avanços relevantes, elas não suprem integralmente as demandas das pessoas com deficiência, evidenciando que os avanços normativos não se traduzem automaticamente em práticas inclusivas efetivas, o que impõe às instituições educacionais o desafio de criar meios e condições que permitam a superação dessas barreiras. Antes, porém, de aprofundar em tal questão, é necessário abordar o histórico sobre o sujeito surdo, objeto da próxima seção.

1.2 - Breve histórico sobre o sujeito surdo

Conforme apontam os estudos de Strobel (2008) e Skliar (1997), compreender o atual cenário da Educação de Surdos exige uma análise histórica e crítica sobre as diferentes formas pelas quais a surdez foi concebida ao longo do tempo, bem como sobre os métodos educacionais e as concepções teóricas que influenciaram esse percurso. Assim, torna-se necessário revisitar o passado para compreender os marcos que estruturaram a trajetória das pessoas surdas, reconhecendo que tais concepções são social e historicamente construídas.

Em termos históricos, registros iniciais sobre pessoas surdas remontam à Lei Hebraica, ainda na época do povo hebreu. Já no Egito Antigo, os surdos eram vistos com reverência: considerados figuras sagradas, acreditava-se que atuavam como intermediários entre as divindades e os faraós, sendo por isso respeitados por toda a sociedade (Rabelo, 2014).

Ainda assim, desde os primórdios a sociedade apresenta uma visão negativa a respeito da surdez, mantendo os surdos à margem de uma sociedade excludente e segregadora. Os

surdos já foram vistos de diversas maneiras na sociedade, como primitivos, retardados, castigados pelos deuses, pessoas enfeitiçadas, incapazes, ineducáveis, coitadinhas, vistos com piedade e compaixão. Essas representações evidenciam a predominância de uma visão patologizante da surdez, centrada na deficiência e não na diferença. Por muito tempo, os pais de crianças surdas as abandonavam ou as sacrificavam em penhascos, por terem nascido com uma “anormalidade” (Lacerda; Santos, 2014).

Em relação à educação de pessoas surdas, um dos primeiros registros data do século XVI, na Espanha, quando o monge beneditino Pedro Ponce de León desenvolveu um método de ensino para crianças surdas que utilizava a datilologia, isto é, o uso manual de letras alfabéticas, associado a práticas voltadas à escrita e à oralidade (Lacerda; Santos, 2014).

Após importantes avanços na área, diversos estudiosos passaram a desenvolver métodos educacionais voltados para pessoas com surdez. Na França, Charles L’Epee utilizou a língua de sinais e fundou uma escola pública para surdos. Na Alemanha, Samuel Heinicke adotou o método oralista e criou a primeira escola com essa abordagem. Nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet e Laurent Clerc fundaram a primeira escola permanente para surdos, utilizando o francês sinalizado adaptado ao inglês (Rabelo, 2014), evidenciando a disputa histórica entre diferentes concepções de ensino para surdos.

O método oralista defendia exclusivamente o uso da linguagem oral, proibindo o uso de sinais, gestos ou qualquer outra tentativa de comunicação por parte dos surdos, o que implicava a negação de sua língua natural e de sua identidade linguística. Esse método ganhou força sobretudo após o Congresso de Milão, em 1880, que oficializou a defesa da oralização em detrimento das línguas de sinais na educação de surdos, consolidando uma perspectiva clínico-reabilitadora e hegemonicamente ouvinte (Strobel, 2009).

No Brasil a educação de surdos foi marcada pela criação do Imperial Instituto de Surdos-mudos, fundado no Rio de Janeiro em 1857, pelo Imperador D. Pedro II. Anos depois o Instituto passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que atendia crianças surdas com idade entre 7 e 14 anos (Côrtes, 2012). Após esse marco surgiram vários outros institutos em que se trabalhava e se pensava o atendimento educacional para pessoas com deficiência, principalmente com surdez.

Não há como negar que esse período foi marcado pela institucionalização do atendimento educacional especializado, ainda que em uma perspectiva segregadora. Todavia, durante a adolescência, muitos estudantes permaneciam no instituto sob o regime de internato, onde recebiam formação acadêmica e profissional. De acordo com Rabelo (2014, p. 21):

Para o atendimento a deficientes auditivos em, 1929 em Campinas (SP), foi criado o Instituto Santa Terezinha, fundado após a ida de duas freiras à Paris para se especializarem no ensino de crianças surdas; A escola municipal de Educação infantil e de 1 grau para deficientes auditivos Helen Keller, foi criada em 1951 em São Paulo; e o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 1954, em São Paulo, especializado no ensino de deficientes auditivos.

Muitos métodos de ensino foram desenvolvidos para a educação de pessoas surdas. Contudo, os estudos de Schiavon (2012) e Côrtes (2012) evidenciam que os métodos mais difundidos ao longo do tempo foram o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo, como já mencionado, defendia exclusivamente o uso da linguagem oral e rejeitava a utilização da língua de sinais, perspectiva que ganhou forte adesão entre estudiosos e instituições educacionais da época.

Já o método da comunicação total apresentava maior flexibilidade, permitindo o uso simultâneo da oralidade, da língua de sinais, da datilologia e de outros recursos comunicativos utilizados pelo sujeito surdo.

Essa corrente ganha força na década de 1970, privilegiando a comunicação em detrimento da língua, utilizando vários recursos comunicativos, como sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto datilológico, entre outros. Essa proposta, envolvendo uso simultâneo da fala e dos sinais, valoriza a comunicação, desvalorizando as características históricas e culturais das línguas de sinais. (Côrtes, 2012, p. 45).

Entretanto, fora dessas iniciativas, os surdos permaneciam amplamente excluídos do convívio social e educacional, sendo impedidos de frequentar escolas regulares e encaminhados compulsoriamente para classes ou escolas especiais. Tal compreensão reforçava o paradigma segregacionista que historicamente marcou a educação especial. Essas instituições frequentemente proibiam o uso da língua de sinais, sob a crença de que a oralização seria facilitada caso os estudantes surdos não utilizassem sua língua materna (Rabelo, 2014).

Não serão aprofundadas as discussões que embasam cada método de ensino direcionado aos surdos, pois esse não é o nosso objetivo, delimitação necessária para manter o foco do estudo. No entanto, faz-se necessário destacar o método bilíngue, abordando o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que sanciona o direito dos surdos em terem uma educação bilíngue, se alfabetizando precocemente em sua língua materna, a Libras, e recebendo concomitantemente a língua portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita (Santos, 2014).

Além do Decreto nº 5.626/2005, que assegura o direito à educação bilíngue com Libras como primeira língua e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, mais recentemente a educação bilíngue de surdos foi reconhecida como modalidade de ensino no

Brasil pela Lei nº 14.191/2021, reforçando a importância da Libras e da perspectiva visual-linguística na organização dos sistemas educacionais (Brasil, 2021).

Nesse sentido, o bilinguismo na educação de surdos compreende a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Para Quadros (1997; 2004) e Lacerda e Santos (2014), a educação bilíngue deve garantir o desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo por meio do uso pleno da língua de sinais, favorecendo o processo de escolarização e a aprendizagem do português escrito como segunda língua. Tal concepção considera ainda o contexto linguístico visual do sujeito surdo e a necessidade de adequação curricular às suas especificidades.

Dessa maneira, o método bilíngue “passa a ser a bandeira de luta dos surdos, como própria de sua cultura” (Gonçalves; Santos, 2012, p. 232). Tal perspectiva representa uma mudança paradigmática, ao reconhecer a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural a ser valorizada. Esse método de ensino marcou de forma muito significativa a história desses sujeitos.

1.2.1 - Identidade da pessoa surda no Brasil

Como seria incrível descobrir que a condição de ser surdo nunca foi considerada um problema ou que ninguém jamais a olhou com maus olhos. Todavia, tal perspectiva assume um caráter mais reflexivo do que histórico, uma vez que a surdez foi, por longos períodos, compreendida sob uma ótica patologizante e excludente.

Lacerda e Santos (2014) apresentam uma ideia poética da surdez e de como se é ser surdo, porém nem sempre a surdez foi pensada dessa forma, muitos tentavam escondê-la por vergonha, já outros a sacrificavam-na por medo do isolamento social. O autor aqui mencionado faz uma reflexão crítica e até utópica, pois enxerga a surdez como uma maneira diferente de estar no mundo, bem como uma experiência visual e cultural própria, também como identidade, não como deficiência a ser corrigida.

A surdez, decorrente de problemas auditivos, consiste na ausência total ou parcial de sons (Schiavon, 2012), definição está alinhada à perspectiva clínica da surdez. A partir dessa definição clínica da surdez, os surdos passaram a ser considerados sujeitos com deficiência e que deveriam ser expostos a uma cura, a busca pelo reparo do problema, da doença. Durante as intensas buscas por essa cura, os surdos sofreram por muito tempo, sem direitos, sem respeito e sem se perceberem enquanto sujeitos de uma cultura e donos de uma língua.

Diante de uma visão ainda marcada por preconceitos sobre a surdez, Schiavon (2012) destaca que ela não deve ser tratada como uma deficiência a ser corrigida, mas sim como uma particularidade que precisa ser reconhecida e respeitada. Nesse sentido, ocorre um deslocamento da perspectiva médica para a sociocultural, passando-se a compreender a surdez como expressão de identidade linguística e cultural.

Visto que ao longo desse estudo apresenta-se o termo “surdo” em sua predominância, com o aparecimento do termo “deficiente auditivo”, percebe-se a necessidade de abordar o conceito de cada terminologia, pois isso se faz importante para melhor entendimento das próximas discussões nas seguintes subseções.

Muitos ouvintes confundem os termos “surdo” e “deficiente auditivo”, acreditando que o último é menos ofensivo. Por isso, frequentemente optam por utilizá-lo, temendo que o termo “surdo” cause desconforto. No entanto, grande parte da comunidade surda prefere ser chamada de “surdo”, pois se identifica com uma língua, cultura e comunidade próprias, e não com uma deficiência. Essa distinção reflete a visão de que a surdez é uma diferença linguística, não uma deficiência. Cada termo traz um conceito distinto e destaca diferentes aspectos da surdez (Rabelo, 2014).

Dito isso, percebe-se que muitas pessoas ao buscar usar tipos variados de nomenclaturas para referir-se ao sujeito surdo, acabam tentando negar as diferenças e isso não pode acontecer, pois o reconhecimento das diferenças é um elemento principal para a efetivação de práticas inclusivas, o que deve acontecer é que se reconheçam as diferenças e as respeitem em suas especificidades, com isso o poder público também buscará maneiras de atender esses sujeitos política e socialmente (Lima, 2014).

Retomando os conceitos mencionados anteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, define no art. 2º que a pessoa surda é aquela que, em decorrência da perda auditiva, interage com o mundo por meio de estímulos visuais, utilizando predominantemente a Libras como forma de expressão e pertencendo a uma cultura visual-linguística específica (Brasil, 2005).

Ainda segundo o mesmo artigo, em seu parágrafo único, entende-se por deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, igual ou superior a 41 decibéis (dB), aferida por exame audiométrico nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz (Brasil, 2005). A partir dessas definições legais, é possível explorar diferentes dimensões da surdez, refletindo sobre suas classificações e o processo de construção das identidades surdas.

Nesse contexto, Schiavon (2012) observa que o termo “surdo” é o mais adequado para designar aqueles que possuem a característica de não ouvir, destacando que, assim como

qualquer ser humano, os surdos são diversos entre si. A autora também explica que existem distintas formas de compreender e categorizar a surdez, sendo as mais recorrentes a abordagem clínica e a perspectiva cultural. Pela ótica clínica, a surdez é tratada como uma condição patológica, algo a ser diagnosticado e, muitas vezes, corrigido. Em contrapartida, a abordagem sociocultural compreende a surdez como uma diferença linguística e identitária, e não como uma deficiência a ser reparada.

Ainda sobre essa temática, Schiavon (2012) ressalta que, ao tratar da surdez e da educação de pessoas surdas, é imprescindível considerar uma série de elementos relevantes sobre esse público. A autora, referenciando Marchesi (2004), acrescenta que a surdez ou perda auditiva pode ser entendida como qualquer alteração que afete tanto o órgão auditivo quanto o percurso das vias auditivas. Assim, conhecer essas especificidades é fundamental para uma atuação educativa consciente, respeitosa e eficaz junto a estudantes surdos.

Percebe-se até aqui os diferentes aspectos que abordam as discussões sobre surdez, dentre esses aspectos um dos mais importantes de se discutir é o grau da perda auditiva, pois a investigação desse aspecto possibilitará estudar as especificidades de cada aluno e garantirá um melhor atendimento educacional aos sujeitos com surdez. Os graus de perda auditiva podem contribuir com a definição da identidade do sujeito surdo (Lima *et al.*, 2020).

Gonçalves e Santos (2012) apresentam quatro tipologias da surdez de acordo com o grau de perda auditiva: leve, moderada, severa e profunda. Segundo os autores:

[...] a primeira é caracterizada pelo fato do sujeito não perceber fonemas, ele altera a compreensão e a voz é fraca. O segundo ocorre atraso na linguagem e a voz é intensa. O terceiro se apresenta no aumento da tonalidade da voz, que se manifesta como grave. Além disso, existe uma grande aptidão visual. E por último, a surdez profunda, onde o sujeito não percebe sua voz, e tem pouco estímulo. (Gonçalves; Santos, 2012, p. 227).

Para Gonçalves e Santos (2012), existe um universo diversificado de identidades no interior da comunidade surda. Os autores identificam cinco tipos de identidades surdas: o surdo flutuante, o surdo incomodado, o surdo em transição, a identidade híbrida e a identidade surda propriamente dita. Tais classificações demonstram que a experiência da surdez não é homogênea, mas marcada por diferentes formas de pertencimento cultural e linguístico.

Diante disso, é necessário compreender que a pessoa surda possui autonomia para escolher a cultura com a qual se identifica, podendo aproximar-se tanto da cultura surda quanto da cultura ouvinte, bem como definir a identidade que deseja assumir enquanto sujeito social. Ressalta-se, mais uma vez, que o surdo, neste estudo, não é compreendido como sujeito

deficiente, mas como sujeito marcado por diferenças linguísticas e culturais, em consonância com a perspectiva bilíngue defendida nesta pesquisa (Mendonça *et al.*, 2018).

Levando em consideração as diferenças linguísticas existentes entre surdos e ouvintes, desenvolveu-se, ao longo da história, uma intensa luta pelo direito à educação bilíngue, voltada ao reconhecimento da língua de sinais e à valorização do sujeito surdo. Contudo, até alcançar esse direito, a comunidade surda enfrentou longos períodos de invisibilidade e exclusão social e educacional.

1.3 - Os avanços nas políticas educacionais inclusivas dos surdos no Brasil

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que assegura o direito de todos à educação, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças, sem exceção (Brasil, 1988). Todavia, embora esse direito esteja formalmente assegurado, sua efetivação para as pessoas com deficiência, especialmente os estudantes surdos, ocorreu de forma gradual e marcada por lutas sociais e reivindicações históricas. Mesmo após a promulgação constitucional, os surdos ainda enfrentaram longos períodos de exclusão educacional e dificuldades para ingressar nas salas comuns do ensino regular.

A garantia do direito à educação para todas as crianças, sem distinção, encontra respaldo em importantes marcos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, assegura que todo menino e menina tem direito ao acesso e permanência na escola, com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento, sua formação para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Esse documento representa uma mudança significativa na maneira como a infância é percebida e nas diretrizes de atendimento destinadas a esse público, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e igualitária (Brasil, 1990).

Nesse mesmo sentido, a Declaração de Salamanca, proclamada em 1994, reforça o entendimento de que toda criança tem direito inalienável à educação e deve receber oportunidades para alcançar seu potencial de aprendizagem. Esse documento reconhece que cada aluno possui singularidades, como interesses, capacidades e necessidades específicas, e orienta os sistemas de ensino a adotarem o princípio da inclusão como diretriz política e legal, priorizando a matrícula de todos os estudantes em escolas comuns, salvo em casos excepcionais devidamente justificados. Com isso, fortalece-se uma nova concepção de educação inclusiva no Brasil (UNESCO, 1994).

A partir dos anos 2000, o país passou a consolidar políticas educacionais mais específicas voltadas às pessoas com deficiência. Um dos avanços nesse cenário foi a promulgação da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que define critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Essa legislação tem como foco a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas e comunicacionais, permitindo que indivíduos com deficiência ou mobilidade reduzida tenham igualdade de acesso aos espaços públicos, edificações, transporte e meios de comunicação (Lima, 2014).

No ano de 2001, foi publicado um documento fundamental para o fortalecimento da inclusão escolar: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes estabelecem que todos os sistemas educacionais devem acolher os alunos sem qualquer forma de exclusão ou discriminação, reconhecendo à escola o papel de centro articulador das ações pedagógicas voltadas para os estudantes com deficiência. Dessa forma, enfatiza-se o compromisso das instituições de ensino em adaptar-se às necessidades específicas desses educandos (Santos, 2013).

Um marco relevante ocorreu em 2002, com a sanção da Lei nº 10.436, que oficializou a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Essa legislação reconhece a Libras como uma língua com estrutura gramatical própria e função essencial na transmissão de pensamentos e informações no âmbito da comunidade surda, reforçando sua legitimidade no contexto educacional e social (Brasil, 2002).

Entretanto, um avanço ainda mais expressivo veio com o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamenta a referida lei e estabelece que a educação das pessoas surdas deve ser bilíngue (Brasil, 2005). Isso significa que a Libras é considerada a primeira língua (L1) dessas pessoas, sendo a Língua Portuguesa, em sua forma escrita, a segunda (L2). Esse decreto determina que a educação bilíngue deve iniciar-se na Educação Infantil e estender-se até o Ensino Superior, incluindo ainda a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno diverso ao das aulas regulares, como forma de apoiar o processo de aprendizagem em sua totalidade (Lima, 2014).

Como já apontado anteriormente, mais recentemente, a educação bilíngue de surdos foi reconhecida como modalidade de ensino no Brasil pela Lei nº 14.191/2021, que acrescenta dispositivos à LDB para assegurar a oferta de escolarização em Libras como primeira língua e português como segunda língua em todas as etapas da educação básica e no ensino superior, reforçando a centralidade dos direitos linguísticos da comunidade surda (Brasil, 2021).

Com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, articulada ao Decreto nº 6.571/2008, o Brasil passa a organizar os

princípios necessários à inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares da educação básica. Essa política também define a oferta do AEE como um direito complementar à escolarização comum (Barboza *et al.*, 2015). Além disso, consolida a educação especial como modalidade transversal, articulada ao ensino comum e voltada à superação de práticas historicamente segregadoras.

No ano seguinte, em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.949, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, e junto à Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, reforça o dever do Estado em garantir o acesso igualitário aos ambientes físicos, aos serviços de transporte, à comunicação e à informação, promovendo a autonomia e a participação plena dessas pessoas na sociedade (Santos, 2013).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), entrou em vigor em 2016 e representa um marco significativo na garantia de direitos e na promoção da dignidade das pessoas com deficiência no Brasil. Inspirada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI estabelece diretrizes para eliminar barreiras e promover a igualdade de oportunidades em diversas áreas, com destaque para o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com os recursos e adaptações necessários (Cananea, 2019).

No âmbito educacional, a LBI assegura a matrícula de estudantes com deficiência em escolas regulares e proíbe qualquer forma de discriminação. Além disso, destaca a importância da formação de professores capacitados para práticas pedagógicas inclusivas, incluindo o uso de Libras e tecnologias assistivas. Com isso, a LBI fortalece o compromisso com uma educação acessível, equitativa e que valorize a diversidade humana como base para uma sociedade mais justa (Ferreira, 2021).

As políticas educacionais adotadas pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso seguem diretrizes estabelecidas por importantes documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Convenção de Guatemala (OEA, 1999). Esses documentos orientam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, alinhando as ações do estado com as recomendações nacionais e internacionais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE 2006-2016) estabeleceu metas voltadas para o acesso e a permanência de todos os estudantes na educação, incluindo a formação continuada de professores para o atendimento especializado a alunos com surdez. O plano também previu parcerias com centros de capacitação e a expansão dos núcleos de atendimento, como o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo (CAS). Contudo, o PEE inicial

não contemplava uma formação específica para uma educação bilíngue voltada a alunos surdos (Inácio, 2022).

Em 2008, por meio da Lei nº 8.962/2008, foi criado o Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo (CAS) no estado de Mato Grosso, com a missão de qualificar profissionais e professores para atender alunos surdos, focando no desenvolvimento pleno das potencialidades desses estudantes. O CAS organiza-se em vários núcleos, conforme as Orientações Curriculares e Pedagógicas da Educação Especial de Mato Grosso (OCPEES-MT) de 2012, buscando ampliar seu alcance e atuação (Mato Grosso, 2008).

Contudo, devido à grande extensão territorial do estado, que possui 142 municípios, as formações oferecidas pelo CAS não atendem a todos os profissionais, especialmente porque poucas capacitações são realizadas de forma virtual. Além disso, o CAS é o único centro que realiza exames de proficiência para profissionais da área, o que exige longas viagens para a realização dos testes, dificultando o acesso. Esse cenário evidencia desafios estruturais na efetivação das políticas públicas, sobretudo no que se refere à formação continuada e à interiorização dos serviços especializados.

Além do CAS, o Estado dispõe do Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo (CEAADA), que promove o atendimento educacional especializado para alunos surdos por meio de uma proposta de educação bilíngue. O CEAADA também oferece cursos de formação continuada para professores e profissionais da educação especial, auxiliando as unidades escolares que atendem esse público. Em 2015, o CEAADA ofertou 250 vagas em cursos de Libras, com ampla participação de professores buscando aprimoramento, alinhado à política da Secretaria de Educação para formação de intérpretes e docentes bilíngues. O estado estabelece ainda critérios específicos para a formação de profissionais que atuam com alunos surdos, exigindo formação continuada em Libras e em português para surdos, conforme a Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT, sendo esses requisitos fundamentais para contratação na área (Mato Grosso, 2017).

No caso específico deste estudo, a cidade de Diamantino/MT apresenta um cenário significativo para a análise das políticas e práticas de educação inclusiva, sobretudo pela estrutura administrativa local e pelos compromissos legais firmados na Lei Orgânica do município e no Plano Municipal de Educação.

Diamantino possui uma rede educacional que busca articular o atendimento especializado dentro da própria rede regular de ensino, em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais voltadas à inclusão. Essa integração é essencial para que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou

superdotação tenham suas necessidades educacionais atendidas de forma adequada, por meio de apoio pedagógico específico e de recursos que potencializam seu processo de aprendizagem.

Para garantir a efetividade dessa inclusão, o município investe na formação continuada dos profissionais da educação, conforme estabelecido pela Lei Orgânica. Esse investimento visa qualificar professores e demais colaboradores para que possam compreender e responder às especificidades do atendimento inclusivo, adotando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todos os alunos.

A Lei Orgânica do município de Diamantino aborda a inclusão de modo abrangente, ou seja, a perspectiva inclusiva abrange outras dimensões da diversidade. O artigo 201 determina a inclusão no currículo escolar conteúdos relacionados a história e luta da mulher, do negro e do indígena, bem como temas relacionados aos direitos humanos, saúde, meio ambiente e a história local. Por sua vez, em seu artigo 200, assegura atendimento pedagógico diferenciado aos alunos da zona rural, respeitando suas especificidades culturais, econômicas e sociais.

Outro ponto de destaque em Diamantino é a atenção dedicada aos alunos surdos, que recebem um cuidado especial previsto no Plano Municipal de Educação. O município assegura a oferta de serviços especializados e a presença de intérpretes de Libras, o que demonstra um compromisso em promover uma educação bilíngue e inclusiva, alinhada às diretrizes nacionais, para o público-alvo dessa pesquisa, reconhecendo a importância da cultura e da língua de sinais para o desenvolvimento educacional e social desses estudantes.

Portanto, a política em comento reforça a necessidade de valorizar a diversidade linguística e cultural dentro das escolas, promovendo o direito dos alunos surdos a um aprendizado pleno e participativo. Ao garantir esses recursos, Diamantino amplia as possibilidades de inclusão efetiva, proporcionando aos estudantes surdos oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades e integrar-se plenamente à comunidade escolar.

1.4 - A Lei nº 10.436 e a língua brasileira de sinais como língua materna do surdo

Os avanços nos estudos linguísticos passaram a demonstrar que a língua de sinais é uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria, razão pela qual deveria ser legitimada e adotada na instrução de estudantes surdos ao longo de todo o processo de escolarização. Nesse contexto, o movimento político surdo teve como um de seus principais marcos a conquista da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002).

Segundo Schiavon (2012) esse reconhecimento legal representa um passo essencial para a valorização da identidade surda e para o fortalecimento da Libras como instrumento de acesso ao conhecimento e à cidadania. A autora destaca ainda que essa conquista não se limita ao campo da comunicação, mas também implica a reformulação das práticas pedagógicas e a necessidade de formação de professores capacitados para atuar em uma perspectiva bilíngue e inclusiva.

Com a Lei nº 10.436/2002, a Libras passou a ser reconhecida como principal meio de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil. Com isso, fortaleceu-se juridicamente a compreensão da Libras como primeira língua da comunidade surda. Logo, tem-se que a abordagem bilíngue propõe que estudantes surdos desenvolvam inicialmente a Libras como língua de base. Somente após essa aquisição é que devem ter contato com a língua portuguesa, que será aprendida como segundo idioma. Ferreira (2021, p. 55) defende que as escolas devem promover a aprendizagem da Libras e o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.

Conforme observa Gohn (2018), essa estratégia possibilita que a criança surda tenha um desenvolvimento linguístico tão natural e eficiente quanto uma criança ouvinte tem ao aprender a linguagem oral. Ao ser exposta desde cedo à Libras, a criança surda consegue se expressar com fluência, o que lhe permite mais tarde compreender e aprender a língua portuguesa de forma mais estruturada.

A consolidação desse direito se fortaleceu com a regulamentação da Lei nº 10.436 pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu diretrizes para sua aplicação prática. Entre essas diretrizes, destacava-se a exigência de que, dentro de um prazo de dez anos a partir da regulamentação, todos os profissionais que ensinassem Libras, fossem surdos ou ouvintes, deveriam possuir formação superior em cursos específicos como Letras Libras ou similares (Lacerda; Santos, 2014).

A fim de regularizar a atuação dos profissionais que já trabalhavam com a Língua de Sinais antes da regulamentação da lei, o Ministério da Educação instituiu o Exame Nacional de Proficiência em Libras, conhecido como Prolibras. Esse exame, criado em 2006, passou a ocorrer anualmente, servindo como uma forma de certificar intérpretes e docentes que atuam com estudantes surdos.

Os candidatos ao exame devem apresentar formação mínima de nível médio ou superior. Uma vez aprovados, estão preparados para ensinar Libras ou para exercer a função de intérprete, tanto em instituições de ensino superior quanto na educação básica (Rabelo, 2014).

Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação, em sua sétima edição realizada em 2015, o Prolibras contou com quase sete mil participantes em todo o país. Desses, mais de trezentos eram provenientes do estado da Bahia, o que evidencia a crescente mobilização em torno da formação de profissionais capacitados para atender a comunidade surda (Rocha; Lima; Queiroz, 2018).

O Decreto nº 5.626/2005 também estabeleceu como obrigatória a presença de intérpretes de Libras em salas de aula que tenham alunos surdos matriculados. Além disso, incentivou as instituições de ensino a promoverem cursos introdutórios de Libras voltados para os demais estudantes e funcionários. Essas medidas têm como objetivo ampliar a comunicação e possibilitar uma convivência mais inclusiva entre ouvintes e surdos dentro do ambiente escolar (Lima, 2014).

Dito isso, ressalta-se a importante função da escola, enquanto articuladora e mobilizadora social, devendo se comprometer constantemente com o bem-estar e aprendizagem dos sujeitos surdos no ambiente escolar, educação que respeite a diferença linguística.

Percebe-se que os debates sobre a importância e os direitos do surdo de receber uma educação que respeite sua diferença linguística são, de todo modo, urgentes e inesgotáveis. O sujeito surdo deve ser exposto a uma educação que lhe possibilite desenvolver capacidades sociais, linguísticas e culturais que estimule o desenvolvimento dos processos mentais e linguísticos desse sujeito e que fortaleça sua autonomia e interação com os demais componentes da escola.

Quadros e Karnopp (2004, p. 41) defendem que a Libras organiza não somente a comunicação, mas também a própria estrutura cognitiva do sujeito, afirmando que “é pela língua de sinais que o surdo internaliza conceitos, desenvolve pensamento abstrato e interage plenamente com sua comunidade”. Dessa forma, a defesa da Libras ultrapassa o campo comunicacional, alcançando também o reconhecimento da cultura e da identidade surda. Contudo, neste trabalho, adota-se ainda a perspectiva da Pedagogia Visual como estratégia complementar para o fortalecimento da educação de pessoas surdas no contexto educacional.

De acordo com Skliar (1998, p. 27) “a surdez não pode ser compreendida como uma falta, mas como uma experiência visual e cultural que reorganiza o modo como o sujeito significa o mundo”. Assim, garantir uma educação que respeite e valorize a experiência visual é assegurar condições reais de desenvolvimento linguístico e cognitivo, especialmente quando a Libras é reconhecida como língua primeira do estudante.

Nesse contexto, a Pedagogia Visual pode contribuir diretamente para qualificar as práticas inclusivas na escola, oferecendo parâmetros para o planejamento docente, para a

formação de professores e para o desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes com os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda. Essa abordagem apoia-se no uso de tecnologias da informação, materiais bilíngues e na convivência entre alunos, contribuindo para complementar os estudos desenvolvidos nas classes comuns do ensino regular, considerando os aspectos linguísticos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, e encerrando as reflexões apresentadas neste capítulo, percebe-se que, apesar dos avanços históricos, legais e pedagógicos relacionados à educação inclusiva de estudantes surdos, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais que dificultam a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar o olhar para além das garantias normativas, problematizando práticas e concepções que ainda reforçam processos de exclusão, questão esta abordada no próximo capítulo a partir das noções de capacitismo e da análise das barreiras presentes no ambiente escolar, discutindo caminhos para a construção de uma educação inclusiva.

CAPÍTULO II

Este capítulo objetiva discutir o capacitismo enquanto uma estrutura social, histórica e cultural que impacta diretamente os processos de inclusão escolar, especialmente no que se refere à educação de estudantes surdos. Parte-se da compreensão de que as barreiras enfrentadas por esses sujeitos não se limitam à dimensão física ou comunicacional, mas estão profundamente enraizadas em concepções normativas que hierarquizam corpos, linguagens e formas de aprendizagem. Nesse sentido, serão analisadas as manifestações do capacitismo no contexto educacional, suas implicações nas práticas pedagógicas e suas relações com a exclusão simbólica. Por fim, se estabelece um diálogo com a perspectiva da educação inclusiva, evidenciando a necessidade de construção de práticas anticapacitistas como condição para a efetivação de uma escola verdadeiramente para todos.

2. CAPACITISMO E INCLUSÃO: ROMPENDO BARREIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

A construção de uma educação inclusiva exige mais do que a garantia de acesso físico à escola ou a presença pontual de intérpretes de Libras em sala de aula. Exige, fundamentalmente, uma revisão crítica e profunda das concepções que estruturam o olhar da sociedade e da escola sobre a deficiência. Nesse contexto, torna-se imperativo discutir o capacitismo como uma barreira estrutural, pedagógica e atitudinal que se manifesta no cotidiano escolar e que, muitas vezes de forma silenciosa e naturalizada, impede a plena participação e o desenvolvimento dos estudantes surdos.

Este capítulo propõe-se a analisar o fenômeno do capacitismo, suas raízes históricas e suas manifestações no ambiente escolar, estabelecendo um diálogo crítico e necessário com os princípios da Educação Inclusiva. Busca-se compreender como a superação da lógica capacitista é condição para que práticas pedagógicas, como a Pedagogia Visual, possam efetivamente florescer e garantir o direito à aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se que, se o recurso visual se configura como ferramenta pedagógica, a postura anticapacitista é o fundamento que sustenta sua efetividade no processo educativo inclusivo, contribuindo para a construção de práticas que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento constitutivo do processo educacional.

2.1 - O Conceito de capacitismo: para além do preconceito individual

O termo capacitismo (tradução do inglês *ableism*) tem ganhado força nos debates acadêmicos brasileiros entre os anos de 2019 e 2024, especialmente a partir dos Estudos da Deficiência (*Disability Studies*). Gesser, Block e Mello (2020) definem o capacitismo não somente como uma atitude isolada de discriminação, mas como uma estrutura de poder que hierarquiza corpos e mentes. Essa estrutura estabelece um padrão de “normalidade” funcional - a corponormatividade - como o único aceitável, desejável e produtivo.

Nessa racionalidade excludente, a pessoa com deficiência é lida a partir da “falta”, do “erro” ou da “doença” que precisa ser consertada, reabilitada ou, na impossibilidade de cura, tutelada. Para Gesser, Block e Mello (2020), o capacitismo opera na desumanização do sujeito, retirando-lhe a agência e a autonomia. No contexto escolar, isso se traduz na crença, muitas vezes inconsciente, de que estudantes com deficiência são ontologicamente inferiores aos estudantes sem deficiência, possuindo um suposto limite previamente estabelecido para a aprendizagem.

É fundamental entender que o capacitismo é estrutural e interseccional, atravessando as relações sociais assim como o racismo, o machismo e a homofobia. Ele está entranhado na arquitetura das cidades (que privilegia quem anda), na comunicação (que privilegia quem ouve e fala oralmente) e nos currículos escolares (que privilegiam quem aprende dentro de um padrão cognitivo e sensorial hegemônico), evidenciando que as barreiras não estão no sujeito, mas nas estruturas sociais que o cercam.

Gesser, Block e Mello (2021) alertam que, na escola, o capacitismo se manifesta sutilmente na baixa expectativa pedagógica. Quando um professor assume, a priori, que o estudante surdo “não vai entender” conceitos complexos de Filosofia ou Física, ele está operando sob uma lógica capacitista. Essa baixa expectativa não é fruto da realidade cognitiva do aluno, mas da projeção da incapacidade que o olhar docente lança sobre ele.

2.2 - Do Modelo Médico ao Modelo Social: uma transição necessária

Para compreender a persistência do capacitismo na escola contemporânea, é necessário revisitar os paradigmas que orientaram a compreensão da deficiência. Historicamente, predominou o Modelo Médico da Deficiência. Sob essa ótica, a deficiência é entendida como uma tragédia pessoal, uma patologia biológica que reside exclusivamente no corpo do sujeito.

A resposta social a esse modelo é a reabilitação, a cura ou a normalização, o que, segundo Gesser, Block e Mello (2020), reforça a perspectiva individualizante do problema.

No cotidiano escolar, o modelo médico sustenta discursos como: “ele não aprende porque é surdo” ou “o problema é que ele não tem audição”. A “culpa” do fracasso escolar é depositada integralmente na condição biológica do estudante. As práticas pedagógicas, nessa perspectiva, voltam-se para “consertar” o aluno, aproximando-o o máximo possível do padrão “normal”, desconsiderando suas especificidades linguísticas e culturais (Strobel, 2016).

No caso dos surdos, isso se traduziu historicamente no oralismo e na proibição da língua de sinais, numa tentativa violenta de fazê-los “falar como ouvintes” (Strobel, 2016), o que evidencia práticas pedagógicas marcadas pela negação da diferença linguística e cultural.

Em contraposição, e ganhando renovada força nas pesquisas da última década, o Modelo Social da Deficiência propõe uma inversão radical desse olhar. Autores contemporâneos como Gesser, Block e Mello (2020) e Pletsch (2020) reafirmam que a deficiência não é apenas uma lesão ou impedimento corporal, mas o resultado da interação entre corpos com impedimentos e barreiras sociais (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas) que obstruem sua participação plena.

Nesse sentido, a deficiência passa a ser compreendida como um fenômeno produzido socialmente, e não como atributo exclusivo do indivíduo. Um estudante surdo, por exemplo, não encontra dificuldades de aprendizagem em razão da ausência de audição, mas porque a escola opera a partir de uma lógica majoritariamente ouvintista, utiliza uma língua de instrução inacessível e ainda restringe o uso de recursos visuais e estratégias bilíngues. Logo, essa mudança de perspectiva desloca o foco da limitação individual para as barreiras institucionais e pedagógicas, abrindo espaço para uma leitura anticapacitista da prática docente.

Dessa forma, a transição entre os modelos médico e social evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos são historicamente produzidas e não naturais. No contexto educacional, isso exige atenção às formas específicas pelas quais tais barreiras se estruturam, especialmente no que se refere ao ouvintismo, que será analisado no próximo tópico como uma das principais expressões do capacitismo na escola.

2.3 - O Ouvintismo: a face do capacitismo na Educação de surdos

No contexto específico da surdez, o capacitismo assume uma faceta particular denominada ouvintismo (ou audismo). O conceito, originalmente formulado por Skliar (1998), permanece atual e é retomado por autores contemporâneos como Rezende (2022) para

problematizar a hegemonia da audição nas práticas sociais e educacionais. O ouvintismo pode ser compreendido como um conjunto de representações e práticas que posicionam a experiência ouvinte como norma, produzindo a surdez como deficiência a ser corrigida ou compensada pela oralização.

Nesse contexto, o sujeito surdo é frequentemente interpretado a partir de uma lógica de incompletude, na qual sua legitimidade comunicacional estaria condicionada à aproximação do padrão ouvinte, especialmente por meio da fala oral. Portanto, essas representações se materializam em práticas pedagógicas que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano escolar, tais como:

- Hierarquização linguística: valorizar a oralização e a escrita da Língua Portuguesa em detrimento da sinalização e da estrutura gramatical da Libras, desconsiderando-a como língua legítima de instrução.
- Negligência comunicacional: ministrar aulas de costas para a turma, falando enquanto escreve no quadro, impedindo a leitura labial e a conexão visual, fundamentais para o estudante surdo.
- Organização espacial excludente: dispor as carteiras em fileiras, modelo que privilegia a audição (onde o som chega a todos), em vez de em círculos ou em “U”, que favorecem a visão, essencial para o sujeito surdo, limitando a interação e o acesso visual às informações.
- Didática logocêntrica: ensinar conteúdos apoiados exclusivamente na explanação oral, sem suporte visual, pressupondo que a palavra falada é universal, ignorando a centralidade da visualidade no processo de aprendizagem do estudante surdo.

Portanto, o ouvintismo pode ser compreendido como uma forma de violência simbólica que, de maneira contínua e muitas vezes sutil, produz a desvalorização da experiência surda e da sua forma própria de comunicação. Combater o capacitismo na educação de surdos implica, portanto, reconhecer a legitimidade da cultura surda, da identidade surda e, sobretudo, da Pedagogia Visual como direito, e não como concessão, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

2.4 - Inclusão versus Integração: distinções fundamentais na contemporaneidade

Para avançar na perspectiva anticapacitista, é necessário estabelecer com precisão conceitual o que se compreende por inclusão. Autores como Mantoan (2015) e Pletsch (2020),

por exemplo, destacam a distinção entre inclusão e integração como paradigmas que, embora frequentemente confundidos, assentam-se em lógicas educacionais distintas e, em muitos aspectos, opostas.

No paradigma da integração, o aluno com deficiência é aceito na escola regular, mas a estrutura escolar permanece inalterada. Espera-se que o aluno se adapte, se “normalize” e acompanhe o ritmo da turma. Se ele falha, a responsabilidade é atribuída à sua deficiência. A integração é, portanto, capacitista em sua essência, pois condiciona o acesso à capacidade normativa do indivíduo, mantendo práticas excludentes sob a aparência de inserção escolar. Dessa forma, a integração pode ser compreendida como uma estratégia que tende a reproduzir dinâmicas capacitistas, ao condicionar a participação à adequação prévia do estudante ao sistema escolar existente.

A inclusão, por outro lado, implica uma mudança estrutural na forma como a escola se organiza. Conforme Mendes (2006), não se trata de exigir que o aluno esteja preparado para a escola, mas de promover transformações institucionais capazes de acolher a diversidade em sua totalidade. Nesse sentido, a deficiência passa a ser entendida como uma das expressões da diversidade humana, o que exige reorganização curricular, pedagógica e atitudinal por parte da instituição escolar.

Portanto, a escola inclusiva parte do princípio de que não existe um único modo legítimo de aprender. No caso dos estudantes surdos, por exemplo, isso implica reconhecer que o acesso ao conhecimento não se dá pela via auditiva, mas por meio da visualidade e da língua de sinais. Assim, adaptações curriculares e metodológicas não devem ser interpretadas como concessões ou simplificações do conteúdo, mas como estratégias de equidade que asseguram o acesso ao mesmo currículo, com o mesmo nível de exigência acadêmica, por diferentes vias sensoriais e linguísticas.

2.5 - A Pedagogia Visual como enfrentamento ao capacitismo

Nesta pesquisa, defendemos que a Pedagogia Visual é uma das mais potentes ferramentas de enfrentamento ao capacitismo na educação de surdos. Essa compreensão não se limita ao campo metodológico, mas assume também uma dimensão política e epistemológica, ao questionar os modos tradicionais de produção e validação do conhecimento na escola.

De fato, ao centrar o processo de ensino na visualidade, utilizando imagens, mapas mentais, vídeos legendados, artefatos culturais surdos e a própria Libras, o professor opera um deslocamento epistemológico: sai do eixo do “déficit auditivo” para o eixo da “potência visual”.

Tal deslocamento implica reconhecer que não há uma única forma legítima de aprender, mas múltiplas possibilidades que devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Esse movimento rompe com a lógica historicamente construída de adaptação do estudante surdo ao modelo ouvinte de ensino, reafirmando, ao contrário, que é a escola que deve se reorganizar para atender à diversidade dos sujeitos (Skliar, 1998).

Nesse sentido, a Pedagogia Visual não se limita a um conjunto de técnicas ou recursos didáticos, mas configura-se como uma perspectiva teórico-metodológica que questiona as bases do pensamento capacitista presentes na educação. Ao tensionar a relevância da oralidade, essa abordagem evidencia que a exclusão do estudante surdo está menos relacionada à sua condição sensorial e mais vinculada às escolhas pedagógicas adotadas pela escola.

Como aponta Skliar (1998), compreender a surdez como diferença implica reconhecer que os modos de aprender e significar o mundo são diversos, e que a centralidade da linguagem oral não pode ser tomada como padrão universal. Assim, ao valorizar a experiência visual como via legítima de construção do conhecimento, a Pedagogia Visual promove uma ruptura com práticas pedagógicas excludentes e homogêneas.

Estudos recentes, como os de Lebedeff e Grützmann (2021) e Silva (2022), reforçam que a Pedagogia Visual valida o modo de ser surdo. Ela comunica ao estudante: “sua forma de perceber o mundo é legítima e será o nosso ponto de partida”. Esse reconhecimento não é apenas simbólico, mas produz efeitos concretos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Ademais, esse movimento impacta diretamente nas expectativas docentes, rompendo com a lógica da baixa expectativa pedagógica historicamente atribuída aos estudantes surdos, ao evidenciar que as dificuldades de aprendizagem não decorrem da surdez em si, mas das barreiras impostas por práticas pedagógicas ouvintistas (Silva, 2021).

Ainda, como discutido por Campello (2007), a imagem, para o sujeito surdo, não é um recurso complementar, mas elemento estruturante da linguagem e do pensamento. Dessa forma, ao incorporar estratégias visuais de maneira intencional e planejada, o professor não somente favorece a compreensão dos conteúdos, mas também potencializa processos cognitivos complexos, como análise, síntese e abstração. Isso contraria diretamente pressupostos capacitistas que associam deficiência à limitação intelectual, evidenciando que o acesso ao conhecimento depende das condições oferecidas, e não de uma suposta incapacidade do sujeito.

Não há como negar que essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica ao capacitismo, uma vez que desloca o foco da limitação para a potencialidade, reconhecendo que

diferentes formas de acesso ao conhecimento são igualmente válidas e eficazes. Nesse sentido, quando um professor do Ensino Médio utiliza um esquema visual complexo para explicar um processo biológico ou um evento histórico, ele não está “empobrecendo” o currículo para o aluno surdo, mas ampliando as possibilidades de aprendizagem para toda a turma, inclusive estudantes ouvintes com perfil visual.

Portanto, essa compreensão aproxima-se dos princípios do desenho universal para a aprendizagem, ao propor estratégias que beneficiam todos os estudantes, e não somente aqueles com deficiência. Logo, esse movimento está em consonância com os princípios da educação inclusiva, que defendem a construção de práticas pedagógicas universais, capazes de atender à diversidade dos estudantes sem hierarquizar formas de aprendizagem.

Nesse contexto, a Pedagogia Visual também se articula com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à cultura digital e ao uso de diferentes linguagens. Ao incorporar recursos visuais, multimodais e tecnológicos, o professor amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Dessa forma, a visualidade deixa de ser compreendida como adaptação pontual e passa a ser entendida como estratégia pedagógica qualificada e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Também não se ignora, nesse cenário, o fato de que a Pedagogia Visual contribui para a desconstrução de práticas capacitistas não somente no plano didático, mas também no plano das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Ao valorizar a Libras, os artefatos culturais surdos e as formas visuais de expressão, cria-se um espaço de reconhecimento e pertencimento, no qual o estudante surdo deixa de ocupar uma posição marginal para assumir o protagonismo em seu processo formativo. Esse deslocamento altera a dinâmica de poder em sala de aula, promovendo relações mais horizontais e inclusivas, dialogando com a perspectiva de Perlin (2016), ao defender que a inclusão só se efetiva quando o sujeito tem sua experiência linguística e cultural respeitada.

Portanto, compreender a Pedagogia Visual como enfrentamento ao capacitismo implica reconhecer que a inclusão não se dá apenas pela presença do aluno surdo na sala de aula, mas pela transformação das práticas pedagógicas e das concepções que sustentam o fazer docente. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola que não somente acolhe a diversidade, mas que a reconhece como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a prática docente assume um papel principal na desconstrução de barreiras e na promoção de condições efetivas de aprendizagem.

Dessa forma, a Pedagogia Visual se consagra como uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, ao mesmo tempo em que contribui para a superação de barreiras históricas que ainda limitam o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos. Ao deslocar o olhar da deficiência para a diferença, essa abordagem fortalece a perspectiva dos direitos humanos na educação, reconhecendo o acesso ao conhecimento como um direito universal. Nesse sentido, reafirma-se o direito à aprendizagem como um direito humano fundamental, sustentado no respeito às singularidades e na valorização das múltiplas formas de ser, aprender e existir no mundo.

2.6 - Formação Docente Anticapacitista: desafios e urgências

Nenhum professor nasce capacitista; o capacitismo é produzido no processo de socialização profissional e cultural, ao longo de trajetórias formativas que, historicamente, negligenciaram a diversidade humana. Nesse sentido, a superação desse cenário passa, necessariamente, pela formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Glat e Pletsch (2020) indicam que a formação de professores no Brasil ainda apresenta lacunas importantes no que se refere à abordagem crítica da deficiência. Em muitos casos, os cursos restringem-se ao ensino instrumental da Libras, centrado no “como comunicar”, sem avançar para a compreensão do “quem é” o sujeito surdo e das relações sociais, culturais e políticas que estruturam sua experiência.

Mais do que o domínio técnico, é necessário que a formação docente contemple uma perspectiva crítica e reflexiva, capaz de problematizar concepções naturalizadas sobre deficiência e educação. O professor precisa se reconhecer como parte ativa na produção ou no enfrentamento do capacitismo, uma vez que suas escolhas pedagógicas não são neutras, mas atravessadas por valores e expectativas sociais. Nesse sentido, o planejamento pedagógico pode ser orientado por uma postura reflexiva que considere a inclusão desde sua origem, evitando práticas excludentes naturalizadas no cotidiano escolar.

Nóvoa (2001) destaca que a formação docente não se reduz ao acúmulo de cursos ou certificações, mas se constrói na reflexão sistemática sobre a prática. Assim, uma docência anticapacitista se fortalece na articulação entre teoria e prática, no cotidiano escolar, por meio do diálogo com os estudantes, da escuta qualificada e da disposição contínua para ressignificar o fazer pedagógico.

Nesse contexto, a superação do capacitismo não deve ser compreendida como um ponto de chegada, mas como um processo permanente de transformação das práticas

educativas. A inclusão, portanto, não se configura como um estado estático, mas como uma construção contínua que exige revisão constante das concepções pedagógicas.

Reconhecer o capacitismo como estrutura social não isenta responsabilidades, mas desloca o foco da culpabilização individual para as condições institucionais e pedagógicas que produzem exclusão. Com isso, reafirma-se a escola como espaço principal de transformação social e de garantia do direito à aprendizagem.

Nesse cenário, para o estudante surdo no Ensino Médio, uma escola anticapacitista é aquela que legitima sua identidade linguística e cultural, assegura a circulação e valorização da Libras e garante condições efetivas de participação. A inteligência do estudante não é presumida a partir de padrões ouvintes, mas reconhecida a partir de suas próprias formas de expressão e aprendizagem, com importância na visualidade e na língua de sinais.

Destarte, ao romper com práticas normalizadoras, a escola deixa de operar como espaço de adaptação à norma e passa a se apresentar como ambiente de reconhecimento da diferença. Essa mudança implica compreender a diversidade não como exceção a ser tolerada, mas como fundamento constitutivo do processo educativo, orientando uma formação mais plural, democrática e socialmente comprometida.

CAPÍTULO III

Neste capítulo, discute-se a formação continuada de professores e as metodologias voltadas ao atendimento de estudantes surdos, com ênfase na construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar. Abordam-se, inicialmente, o papel da formação continuada na consolidação de práticas anticapacitistas e os desafios e oportunidades presentes na preparação de docentes para ambientes inclusivos. Em seguida, analisam-se as dificuldades na adaptação curricular e metodológica para estudantes surdos, bem como o potencial de metodologias ativas, do ensino de Libras e das plataformas digitais como estratégias para favorecer o acesso ao conhecimento e a participação plena desse público na vida escolar.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E AS METODOLOGIAS PARA ALUNOS SURDOS

A construção de uma cultura inclusiva na educação depende, em grande parte, do papel fundamental desempenhado pelos professores. No contexto da educação de surdos na educação básica, mormente no ensino médio, esse papel se intensifica, uma vez que o docente atua não somente como mediador da aprendizagem, mas como agente responsável pela promoção da acessibilidade linguística e pela valorização da diferença surda (Silva, 2022).

O professor tem o poder de criar um ambiente de sala de aula acolhedor e seguro, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. No caso do estudante surdo, isso implica, necessariamente, considerar a centralidade da Libras, da visualidade e das condições comunicacionais no processo de ensino-aprendizagem (Glat; Pletsch, 2011).

Nesse cenário, a formação docente inicial e continuada se apresentam como fundamento da educação inclusiva. Entretanto, o problema principal não é a ausência total de formação, mas a forma fragmentada e superficial com que a inclusão é tratada nos cursos de licenciatura, o que perpassa pelo currículo da formação inicial, que nem sempre incorpora conteúdos que abordem tanto a teoria quanto a prática da inclusão.

Oliveira *et al.* (2024) evidenciam que, em muitos casos, nos cursos de formação inicial, a inclusão é abordada de forma fragmentada, frequentemente como um tópico complementar dentro de disciplinas mais amplas. Essa abordagem superficial fragiliza a preparação docente, especialmente no que se refere às especificidades da educação de surdos, limitando a capacidade do professor de desenvolver práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Em alguns casos, observa-se a presença de disciplinas específicas sobre inclusão. Contudo, ainda é incipiente a articulação entre educação inclusiva e educação bilíngue de

surdos, o que evidencia uma lacuna formativa relevante (Oliveira; Gomes, 2025). Mais do que o domínio instrumental da Libras, a formação docente precisa contemplar a compreensão do sujeito surdo em sua dimensão linguística, cultural e identitária. Isso implica deslocar o foco da técnica para uma perspectiva crítica sobre os processos de exclusão educacional.

Ademais, a formação deve desenvolver competências comunicacionais e interpessoais ampliadas, que envolvem não somente empatia, mas também proficiência em Libras e sensibilidade às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. No entanto, a formação docente não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas. Trata-se de um processo formativo crítico, que exige problematização das estruturas sociais e educacionais que produzem desigualdade, alinhando-se à perspectiva anticapacitista já discutida anteriormente.

De igual forma, a incorporação de aspectos legais e normativos também é relevante, desde que articulada à prática pedagógica. Caso contrário, corre-se o risco de uma formação meramente normativa, desconectada da realidade escolar (Aguilar; Reinaldo; Porto, 2024). Nesse sentido, a formação inicial deve promover valores e atitudes inclusivas, reconhecendo a Libras como língua de instrução e a cultura surda como elemento constitutivo do processo educativo, superando abordagens assistencialistas.

Ademais, a preparação docente deve contemplar situações concretas da prática pedagógica. Estratégias como estudos de caso, simulações e análise de práticas inclusivas são mais eficazes do que abordagens exclusivamente teóricas, pois aproximam o professor da realidade escolar (Oliveira *et al.*, 2024).

No que se refere à formação continuada, destaca-se sua importância como espaço de ressignificação da prática docente. Entretanto, é necessário superar modelos pontuais e descontinuados, frequentemente desvinculados das demandas reais da escola. Logo, a atuação em contextos inclusivos também exige suporte institucional e condições de trabalho adequadas, evitando a individualização da responsabilidade docente pelos limites estruturais do sistema educacional (Oliveira *et al.*, 2024).

Entre os elementos principais da formação continuada para a educação de surdos, destacam-se o uso da Pedagogia Visual, a organização de ambientes visuais de aprendizagem e a articulação entre Libras e Língua Portuguesa como práticas estruturantes do acesso ao conhecimento. Logo, a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo e situado, diretamente vinculado ao cotidiano escolar, e não como evento pontual ou cumulativo de cursos, como se passa a discorrer na próxima seção.

3.1 - A formação continuada como pilar na construção de uma cultura inclusiva

Abordar a formação continuada implica reconhecer o papel estruturante do professor na produção de práticas inclusivas na educação básica, especialmente no ensino médio. A construção de uma cultura inclusiva exige articulação entre dimensões institucionais, pedagógicas e humanas. No caso da educação de surdos, isso envolve considerar suas especificidades linguísticas, culturais e comunicacionais, sendo a formação continuada um dos principais pilares desse processo.

A formação continuada é um instrumento político-pedagógico que ultrapassa a dimensão técnica, contribuindo para a compreensão das diferenças e para o fortalecimento de práticas inclusivas (Imbernón, 2014). Trata-se, portanto, de um processo formativo que não se limita à atualização metodológica, mas envolve reflexão crítica sobre a prática docente.

Nesse contexto, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçam que a formação docente é condição essencial para que os sistemas educacionais garantam o direito à educação de todos. Contudo, ainda persiste o desafio de transformar essas diretrizes em práticas formativas efetivas, especialmente no campo da educação de surdos. Há, nesse sentido, uma distância entre o marco legal e sua efetivação no cotidiano escolar.

Pensar a formação continuada como pilar da inclusão implica compreendê-la como processo permanente e situado na prática docente (Nóvoa, 2001). A formação não é evento pontual, mas movimento contínuo de reflexão e revisão de práticas que podem reproduzir exclusões. Nesse sentido, ela também favorece a problematização dos mecanismos de exclusão presentes na escola (Imbernón, 2014).

Na perspectiva inclusiva, desloca-se a noção de deficiência como atributo individual para uma compreensão centrada nas barreiras sociais, pedagógicas e comunicacionais. Nesse contexto, a formação continuada torna-se estratégia essencial para a superação dessas barreiras. No caso da educação de surdos, isso exige valorização da Libras, da visualidade e da cultura surda como elementos estruturantes do processo educativo.

Para Mantoan (2015), a formação docente é condição para compreender a inclusão como direito. Muitos professores ingressam na carreira com concepções tradicionais, sendo necessário que a formação contínua contribua para sua ressignificação. Assim, um dos papéis centrais da formação é fortalecer a compreensão crítica da diversidade e das múltiplas formas de aprender.

Carvalho (2013) destaca que a formação continuada deve estar articulada ao cotidiano escolar, permitindo que professores analisem situações reais e construam estratégias inclusivas. Essa articulação evita que a formação permaneça apenas teórica, favorecendo sua aplicação prática no contexto escolar. Nesse sentido, formação e prática passam a ser dimensões interdependentes.

Capellini e Rodrigues (2012) bem lecionam que professores que participam de programas consistentes de formação apresentam maior segurança para planejar, adaptar atividades, utilizar recursos de acessibilidade e avaliar o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. No caso dos estudantes surdos, essa segurança está diretamente relacionada à capacidade do docente de utilizar estratégias visuais e promover acessibilidade linguística.

Por fim, a formação continuada não ocorre em um cenário neutro. Ela é atravessada por condições de trabalho, ofertas fragmentadas e desafios institucionais que impactam sua efetividade. Assim, embora seja um pilar da inclusão, também se apresenta como um campo marcado por limites e tensões estruturais. Nesse sentido, compreender seus desafios e potencialidades é fundamental para avançar na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

3.2 - Desafios e oportunidades na formação de professores para ambientes inclusivos

A formação docente para a inclusão enfrenta uma série de desafios e, ao mesmo tempo, oferece diversas oportunidades para o desenvolvimento profissional dos educadores. Um dos principais entraves consiste na persistência de modelos pedagógicos tradicionais, centrados na homogeneização dos estudantes, que desconsideram a diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, torna-se necessária uma mudança paradigmática que compreenda a diferença como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo (Imbernón, 2014).

A organização do trabalho docente é frequentemente um desafio nesse cenário. A elevada carga horária, somada às demandas de planejamento, avaliação e gestão da sala de aula, dificulta a participação dos professores em ações de formação continuada. Essa limitação compromete a continuidade dos processos formativos e reduz o impacto das iniciativas de desenvolvimento profissional voltadas à inclusão.

Do mesmo modo, fatores financeiros e logísticos também restringem o acesso à formação. Muitas instituições não dispõem de recursos para financiar cursos, deslocamentos ou materiais pedagógicos, o que limita as oportunidades de qualificação docente. Nesse cenário, a

formação continuada não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional e político (Aguilar; Reinaldo; Porto, 2024).

As prioridades institucionais também influenciam diretamente esse processo. Em muitos contextos, a formação continuada não ocupa posição principal no planejamento das escolas, sendo secundarizada diante de outras demandas emergenciais. Isso enfraquece a consolidação de práticas inclusivas, uma vez que reduz o espaço para reflexão e atualização pedagógica.

Além disso, a ausência de suporte pedagógico adequado. Muitos professores não têm acesso a materiais específicos ou programas estruturados de capacitação para a educação inclusiva, o que dificulta a implementação de práticas efetivas (Carvalho, 2013). Por isso, é fundamental que os sistemas educacionais invistam em políticas consistentes de formação continuada (Ferreira; Cataldi, 2014).

A resistência à mudança também se apresenta como um desafio importante. Alguns educadores apresentam insegurança diante de novas abordagens pedagógicas voltadas à inclusão. Esse cenário exige processos formativos progressivos, que articulem sensibilização, formação teórica e acompanhamento da prática docente. Segundo Glat (2020), a superação dessa resistência depende de apoio institucional e reconhecimento do esforço docente.

Apesar desses desafios, a formação docente para a inclusão também apresenta oportunidades significativas. As inovações tecnológicas têm ampliado as possibilidades formativas, por meio de plataformas digitais, cursos online e ambientes virtuais de aprendizagem (Manzini; Wellichan, 2024). Essas ferramentas permitem maior flexibilidade e acesso a conteúdos especializados, favorecendo o desenvolvimento profissional contínuo.

A utilização de tecnologias assistivas durante a formação docente é uma oportunidade significativa para preparar os professores para a diversidade de necessidades dos alunos. Recursos como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa e dispositivos de apoio permitem que os professores compreendam, na prática, como essas ferramentas podem ser aplicadas no contexto escolar. Essa vivência contribui para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

Além das tecnologias, metodologias inovadoras como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)¹ e a sala de aula invertida ampliam as possibilidades de organização do

¹ O DUA é uma abordagem pedagógica que visa criar objetivos, métodos, materiais e avaliações flexíveis para atender à diversidade de todos os alunos desde o planejamento, eliminando barreiras de aprendizado. É uma abordagem pedagógica que busca a participação de todos os estudantes no processo educativo, respeitando suas múltiplas formas de aprender, seus ritmos, histórias e contextos. A sua inspiração vem do Desenho Universal,

ensino. Essas abordagens favorecem a flexibilização curricular e a adaptação de estratégias conforme as necessidades dos estudantes.

A formação docente que incorpora essas metodologias contribui para o desenvolvimento de práticas mais responsivas à diversidade. Nesse sentido, o foco desloca-se de um ensino padronizado para uma lógica pedagógica mais flexível e acessível, sem hierarquização das formas de aprender. Essas inovações fortalecem a capacidade do professor de lidar com a heterogeneidade em sala de aula (Aguar; Reinaldo; Porto, 2024).

Diante desse cenário, evidencia-se que a formação docente, embora essencial, não é suficiente isoladamente para garantir a efetivação da educação inclusiva. Ela precisa estar articulada às condições concretas de trabalho e às práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, torna-se necessário compreender como esses desafios impactam diretamente a adaptação curricular e metodológica no atendimento aos estudantes surdos, questão que será desenvolvida na seção seguinte.

3.3 - Desafios na adaptação curricular e metodológica para estudantes surdos

A adaptação curricular e metodológica para estudantes surdos no ensino médio é um desafio significativo para muitas redes de ensino. Nesse contexto, delimita-se que a análise se concentra na educação básica, especialmente no Ensino Médio, ainda que dificuldades semelhantes possam ser observadas em outros níveis. O desafio fundamental está na insuficiência de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e comunicacionais desses estudantes.

De fato, o currículo tradicional muitas vezes não contempla as barreiras linguísticas enfrentadas pelos alunos surdos, o que compromete seu acesso pleno ao conhecimento. A inclusão efetiva exige flexibilização curricular que respeite diferenças linguísticas e culturais (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022). Nesse sentido, a adaptação não se limita ao conteúdo, mas envolve a reorganização das formas de ensinar e aprender.

A formação de professores é um relevante elemento nesse processo. Muitos docentes não possuem domínio da Libras ou de metodologias inclusivas, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas adequadas. Assim, mais do que ações pontuais, exige-se formação continuada articulada ao cotidiano escolar, permitindo a operacionalização efetiva das

idealizado pelo arquiteto Ronald Mace nos anos 1970 para tornar espaços físicos acessíveis ao maior número de pessoas (Sebastián-Heredero, 2020).

adaptações curriculares. Sem essa base formativa, a inclusão tende a permanecer apenas normativa.

Também não se ignora as questões afetas à avaliação da aprendizagem. Métodos tradicionais, como provas orais e interações baseadas na oralidade, não contemplam adequadamente estudantes surdos. A utilização de avaliações escritas e tecnologias assistivas pode tornar o processo mais acessível e coerente com suas necessidades (Aguiar; Reinaldo; Porto, 2024), assegurando equidade sem comprometer o rigor acadêmico.

No âmbito do Ensino Médio, a presença da Libras como língua de instrução, associada à Pedagogia Visual, é um avanço importante para a aprendizagem significativa. Embora o intérprete de Libras seja um suporte fundamental, sua atuação ainda é limitada pela escassez desses profissionais nas redes de ensino. Logo, essa limitação restringe a participação plena do estudante em atividades pedagógicas complexas e interativas.

Nesse contexto, a ausência de comunicação direta entre professor e estudante surdo evidencia a necessidade de fortalecimento da Pedagogia Visual como eixo estruturante do ensino. Mais do que depender exclusivamente de intérpretes, é necessário que o docente desenvolva competências básicas em Libras e estratégias visuais de mediação pedagógica. Isso reduz a dependência de mediações externas e amplia a autonomia comunicacional em sala de aula.

Ademais, a inclusão da Libras na formação inicial de professores surge, assim, como estratégia fundamental para fortalecer práticas bilíngues (Aguiar; Reinaldo; Porto, 2024). Essa medida contribui para alinhar a formação docente à perspectiva da educação de surdos, na qual a visualidade e a língua de sinais ocupam papel principal no processo de aprendizagem.

De forma análoga, é preciso pensar na adaptação dos materiais didáticos. Muitos recursos ainda não estão disponíveis em formatos acessíveis, como Libras ou legendas, o que exige investimentos significativos em produção de materiais adaptados. A tradução de conteúdos acadêmicos para Libras também demanda profissionais especializados, o que nem sempre é contemplado pelas políticas institucionais (Oliveira *et al.*, 2024).

Exatamente por isso, as tecnologias assistivas têm contribuído para reduzir barreiras de comunicação, por meio de legendagem automática, tradutores de Libras e plataformas digitais. No entanto, seu uso ainda é limitado em muitas instituições, seja por falta de infraestrutura, seja por ausência de formação docente para sua aplicação pedagógica (Oliveira; Gomes, 2025). Isso evidencia uma lacuna entre inovação tecnológica e prática educacional efetiva.

As barreiras atitudinais também representam um obstáculo relevante. Ainda persistem concepções que associam a surdez à limitação, o que pode resultar em subestimação das

capacidades dos estudantes e em práticas excludentes. A superação desse cenário exige sensibilização contínua da comunidade escolar e valorização da diversidade linguística, em uma perspectiva anticapacitista.

Além das atitudes, a infraestrutura escolar também influencia o processo de inclusão. Muitas escolas não dispõem de ambientes adequados para a comunicação visual, como iluminação apropriada e recursos tecnológicos de apoio. Essas condições físicas impactam diretamente a participação do estudante surdo nas atividades escolares.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerce um papel fundamental ao articular apoio pedagógico e adaptação de materiais em parceria com a sala de aula regular (Aguiar; Reinaldo; Porto; Oliveira; Gomes, 2025). Significa dizer que essa atuação integrada fortalece estratégias visuais e contribui para a construção de práticas mais inclusivas.

Contudo, a superação desses desafios está diretamente relacionada a implementação de políticas públicas mais consistentes e de investimentos estruturais. É necessário ampliar a formação continuada, garantir recursos tecnológicos e produzir materiais acessíveis. A ausência de investimento adequado evidencia que a inclusão ainda enfrenta limitações estruturais importantes.

Por fim, a adaptação curricular deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico. As mudanças educacionais e tecnológicas exigem constante revisão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o diálogo entre professores, estudantes, famílias e gestores é essencial para a construção de soluções coletivas que fortaleçam a inclusão (Aguiar; Reinaldo; Porto, 2024; Oliveira; Gomes, 2025), superando práticas excludentes historicamente naturalizadas.

3.4 - Metodologias ativas e significativas no ensino de libras: estratégias para a inclusão

Com a crescente valorização da educação inclusiva, metodologias ativas têm sido adotadas como estratégias pedagógicas voltadas ao protagonismo dos estudantes e à construção interativa do conhecimento (Santos; Honorato, 2024). Nesse modelo, o processo de ensino desloca-se da transmissão passiva para a participação ativa do aluno, favorecendo aprendizagens mais significativas.

No ensino de Libras, essas metodologias ganham relevância por possibilitarem a vivência da língua em contextos reais e interativos. Segundo Côrtes (2012), tais práticas favorecem a autonomia do aluno surdo, permitindo que a Libras seja aprendida de forma situada

e não somente instrumental. Dessa forma, a língua passa a ser vivenciada como prática sociocultural e identitária.

A perspectiva construtivista sustenta essas abordagens ao compreender o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento. Nesse sentido, os estudantes surdos não são receptores passivos, mas participantes do processo de significação mediado pela interação social. Essa lógica é especialmente relevante em contextos bilíngues visuais.

Entre as metodologias mais utilizadas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que propõe a resolução de problemas reais. No ensino de Libras, essa estratégia pode envolver situações comunicativas do cotidiano, favorecendo a aplicação prática da língua (Santos, 2022). Além disso, contribui para a articulação entre linguagem, experiência e contexto social.

A aprendizagem cooperativa também se mostra relevante ao promover a construção coletiva do conhecimento. Ao trabalhar em grupo, os alunos negociam significados e utilizam Libras de forma contextualizada, o que fortalece a imersão visual. Essa dinâmica transforma a sala de aula em um espaço de interação linguística contínua, pois o aluno não somente aprende o sinal, mas o utiliza como ferramenta para criar um produto cultural e visualmente tangível. Este processo de criação, desde o roteiro, *storyboard*² e ensaios até a edição final, é um exercício completo de letramento visual, no qual os estudantes planejam, executam e avaliam a comunicação por meio de narrativas visuais, consolidando o aprendizado de forma profunda e duradoura (Cananea, 2019).

Por sua vez, a gamificação incorpora elementos de jogos para potencializar o engajamento e a motivação. No contexto da Pedagogia Visual, *quizzes* interativos, jogos de memória com sinais, caças ao tesouro com pistas em Libras e simulações que exigem respostas corporais transformam a aquisição da língua em uma experiência lúdica e centrada no estímulo visual. Essas atividades não somente tornam o aprendizado mais prazeroso, mas também treinam a agilidade visual, a memória espacial e a rápida associação entre conceitos e seus representantes gestuais, competências fundamentais para a fluência em uma língua espaço-

² O termo *storyboard* refere-se a uma sequência de quadros ou cenas organizada de forma cronológica, na qual se esboçam, por meio de imagens e breves descrições, os principais acontecimentos de um vídeo, filme ou apresentação. No contexto educacional, o *storyboard* é utilizado como recurso de planejamento visual, permitindo que os estudantes antecipem a estrutura da narrativa, definam enquadramentos, expressões e movimentos, e organizem a comunicação de maneira coerente e intencional, favorecendo o desenvolvimento do letramento visual e multimodal (Moran, 2022).

visual. Dessa forma, a gamificação³ exercita e fortalece as próprias capacidades cognitivas que sustentam o uso da Libras, alinhando-se perfeitamente aos objetivos da Pedagogia Visual.

A sala de aula invertida propõe que os alunos estudem o conteúdo em casa e utilizem o tempo em sala de aula para atividades práticas e discussões. Para o ensino de Libras, isso poderia envolver pré-estudo de sinais e a prática intensiva durante as aulas (Lima *et al.*, 2020). Santos e Honorato (2024) destacam que as tecnologias assistivas podem ser fundamentais para o ensino de Libras, pois elas ampliam as possibilidades de aprendizagem e permitem que os alunos surdos acessem conteúdos de forma mais interativa e personalizada. O uso de vídeos e jogos educativos, por exemplo, estimula o engajamento dos alunos, tornando o processo de ensino mais atrativo e eficaz.

A tecnologia assistiva⁴ desempenha um papel fundamental nas metodologias ativas em Libras. Ferramentas como videoaulas, plataformas online interativas e aplicativos específicos contribuem para a criação de ambientes de aprendizado dinâmicos e acessíveis. As metodologias ativas no ensino de Libras também podem focar no desenvolvimento de habilidades sociais. Atividades que promovam interações significativas e respeitadas em Libras são essenciais para o aprimoramento das competências comunicativas dos alunos (Schiavon, 2012).

A abordagem de ensino por pares envolve a colaboração entre os próprios alunos. No contexto da Libras, os estudantes podem ensinar uns aos outros, promovendo a prática constante da língua de sinais. Considerando a diversidade de níveis de proficiência em Libras, as metodologias ativas devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Atividades diferenciadas podem ser oferecidas para garantir um desafio adequado a cada estudante (Santos, 2022).

No entanto, para que as metodologias ativas no ensino de Libras sejam realmente eficazes, é necessário que os professores estejam preparados para utilizá-las adequadamente. A esse respeito, Schiavon (2012) afirmam que a formação de professores é um dos pilares para o sucesso dessas metodologias. Muitos educadores ainda não possuem formação suficiente em

³ A gamificação na educação é um método de ensino que faz uso dos elementos de jogos para gerar conhecimento nos alunos. Diferente de usar jogos prontos, ela transforma atividades pedagógicas em experiências lúdicas e desafiadoras. Para Kapp (2012, p. 10), “gamificar significa aplicar princípios e mecânicas de jogos para influenciar o comportamento do aluno, aumentar sua motivação e melhorar os resultados educacionais”. Assim, a gamificação constitui-se como uma abordagem metodológica que busca transformar o ambiente escolar em um espaço mais interativo e significativo, favorecendo aprendizagens profundas e contextualizadas.

⁴ Tecnologias Assistivas constituem um conjunto de recursos, serviços, metodologias e estratégias que têm como finalidade promover autonomia, participação e inclusão da pessoa com deficiência em todos os contextos da vida social. Para a autora, a TA não se reduz ao uso de artefatos tecnológicos, mas compreende “todo e qualquer recurso que objetiva proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, favorecendo a participação e a interação com o meio” (Bersch, 2017, p. 98).

língua de sinais para às práticas pedagógicas inclusivas, o que pode dificultar a aplicação dessas estratégias no dia a dia da sala de aula.

Outra abordagem que pode ser integrada ao ensino de Libras é o uso de atividades colaborativas, que incentivam a interação entre os alunos surdos e ouvintes. Mendonça *et al.*, (2018) destacam que o trabalho colaborativo proporciona um espaço para que os alunos compartilhem experiências e aprendam uns com os outros. Além disso, a interação com colegas ouvintes, quando mediada por Libras, pode favorecer a inclusão social e a construção de pontes entre as diferentes culturas linguísticas presentes na escola.

A aprendizagem significativa no ensino de Libras também implica em uma adaptação curricular que considere as necessidades e o ritmo de aprendizado de cada aluno. Santos (2022) afirma que a adaptação do currículo é essencial para que os alunos surdos possam aprender de forma plena e eficaz. Isso inclui o uso de materiais didáticos adaptados, como livros em Libras e a construção de atividades que respeitem as especificidades linguísticas dos alunos surdos. A adaptação curricular, portanto, é uma das estratégias-chave para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conteúdo e possam participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Rocha, Lima e Queiroz (2018) destacam que a autonomia no processo educativo favorece a autoestima e o senso de pertencimento, elementos essenciais para a inclusão efetiva dos alunos surdos. Ao se tornarem mais independentes em seu aprendizado, os alunos surdos se sentem mais preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar.

Dessa forma, as metodologias ativas no ensino de Libras consagram-se como estratégias pedagógicas fundamentais para a promoção de uma aprendizagem significativa, ao integrarem participação discente, interação social e construção colaborativa do conhecimento em contextos visuais e bilíngues. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de incorporação de recursos tecnológicos que potencializem essas práticas, o que conduz à discussão, no tópico seguinte, sobre o papel das plataformas digitais na ampliação da inclusão educacional.

3.5 - O potencial das plataformas digitais para a inclusão educacional

O avanço das tecnologias educacionais tem proporcionado novas possibilidades para o ensino de surdos, abrindo portas para um aprendizado mais inclusivo e acessível. A definição de tecnologias educacionais abrange uma vasta gama de ferramentas e recursos que utilizam a tecnologia para apoiar o processo de ensino e aprendizagem de forma mediada e multimodal

(Valente; Almeida, 2020), incluindo plataformas, softwares e recursos multimodais voltados à diversidade discente.

No caso específico dos surdos, essas tecnologias desempenham papel fundamental na promoção da inclusão, permitindo que esses alunos participem ativamente do processo educativo em condições mais equitativas em relação aos demais estudantes (Nascimento; Liz, 2017). Assim, tecnologia e pedagogia precisam atuar de forma articulada para garantir acessibilidade efetiva, não somente como suporte complementar, mas como mediação estruturante do ensino.

As plataformas digitais se destacam por favorecer a Pedagogia Visual, ao integrar vídeos, animações e recursos multimodais compatíveis com a Libras. Mais do que recursos de apoio, elas reorganizam a mediação do conhecimento a partir da visualidade como eixo fundamental. Nesse cenário, vídeos legendados e conteúdos multimodais fortalecem a compreensão e ampliam o letramento visual (Nascimento; Silva, 2018), especialmente quando planejados de forma pedagógica e não somente ilustrativa.

As legendas não somente traduzem a oralidade para o texto, mas garantem a circulação da informação de maneira acessível, sem dependência exclusiva da comunicação oral. Dessa forma, os vídeos legendados podem ser utilizados para explicar conceitos, apresentar exemplos e aprofundar conteúdos de forma acessível aos alunos surdos (Selwyn, 2018), consolidando a Libras e a visualidade como fundamentos do processo educativo inclusivo.

Do mesmo modo, softwares e aplicativos educacionais ampliam as possibilidades de aprendizagem ao oferecer recursos como tradução para Libras e atividades interativas (Valente; Almeida, 2020). Tais ferramentas contribuem para a autonomia dos estudantes surdos, embora seu impacto dependa diretamente de infraestrutura adequada e acesso equitativo, o que ainda representa um desafio estrutural relevante.

A Libras é a língua natural da comunidade surda no Brasil, e sua presença nas plataformas digitais tem se ampliado progressivamente (Nascimento; Silva, 2018). A incorporação de vídeos com intérpretes e conteúdos sinalizados permite que os estudantes acessem o conhecimento de forma mais próxima de sua língua de referência. Nesse sentido, a inserção da Libras em ambientes digitais representa não somente um recurso de acessibilidade, mas também um reconhecimento linguístico e cultural. Para Stumpf (2005), deslocar o estudante surdo de uma posição de adaptação para uma posição de centralidade no processo educativo, reconhecendo sua língua como legítima no espaço escolar.

A inclusão de Libras nas plataformas digitais tem sido uma das maiores contribuições para a educação inclusiva de surdos, pois reconhece e valoriza a língua de sinais como uma

língua legítima, fundamental para a comunicação e o aprendizado dos alunos surdos. Além disso, a utilização de Libras em recursos digitais proporciona uma abordagem mais eficaz ao ensino, permitindo que os surdos compreendam o conteúdo sem depender exclusivamente da leitura ou de traduções (Stumpf, 2005). Esse reconhecimento linguístico implica também uma mudança paradigmática na educação, pois desloca o surdo de uma posição de adaptação para uma posição de importância linguística e cultural no processo educativo.

Portanto, a acessibilidade nas plataformas digitais para surdos também se estende ao uso de softwares e aplicativos específicos para a educação. Existem diversos programas educacionais projetados para atender às necessidades dos alunos surdos, oferecendo desde recursos de leitura e escrita até atividades interativas que estimulam o desenvolvimento cognitivo (Valente; Almeida, 2020).

Esses softwares podem incluir recursos como a conversão de texto para Libras, que ajuda os alunos a compreenderem os conteúdos de forma mais eficiente. Além disso, alguns aplicativos foram desenvolvidos para ensinar Libras de maneira interativa, ajudando tanto os surdos quanto os ouvintes a aprenderem a língua de sinais de forma dinâmica e prática. Essa integração de tecnologias digitais no ensino não só facilita o aprendizado, mas também ajuda a promover a inclusão social dos surdos, proporcionando a eles mais autonomia e independência em seu processo de aprendizagem (Moran, 2022). No entanto, essa autonomia tecnológica depende diretamente do acesso equitativo às ferramentas digitais, o que ainda é um desafio estrutural em contextos de desigualdade socioeducacional.

A adaptação das interfaces das plataformas digitais é um elemento relevante da acessibilidade para surdos, devendo ser concebida de forma simples, intuitiva e visualmente orientada, com priorização de recursos gráficos e navegação facilitada, de modo a garantir autonomia no acesso ao conteúdo (Valente; Almeida, 2020). Nesse contexto, a personalização das interfaces também se destaca como estratégia relevante, permitindo ajustes conforme as necessidades dos usuários, como alteração do tamanho das fontes, contraste de cores e escolha de legendas.

Portanto, essas possibilidades ampliam a inclusão ao atender diferentes estilos de aprendizagem e demandas individuais (Santos; Honorato, 2024). Assim, a personalização não se limita a um recurso técnico, mas se configura como componente pedagógico essencial, ao respeitar diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

O uso de recursos visuais, como vídeos, animações e gráficos, é essencial para o ensino de surdos, considerando sua forte aptidão para a comunicação visual. As plataformas digitais, ao incorporarem esses recursos, permitem que os alunos se envolvam com o conteúdo de

maneira mais significativa e participativa (Nascimento; Liz, 2017). Nesse sentido, o elemento visual redefine a própria estrutura do ensino, deslocando-o de uma lógica verbal-linear para uma lógica espacial e visual de aprendizagem, mais compatível com as necessidades desses estudantes.

A interação visual também se expressa nas formas de participação proporcionadas pelas plataformas digitais, que vão além do consumo de conteúdo. Ferramentas como quizzes, jogos educativos e atividades interativas permitem uma relação mais direta entre o aluno e o conhecimento (Rizzo; Pereira, 2017). Essas práticas favorecem uma aprendizagem mais ativa e concreta, na qual a manipulação e a visualização do conteúdo contribuem para a consolidação do conhecimento (Santos; Honorato, 2024). No entanto, sua eficácia depende da intencionalidade pedagógica, evitando que a interatividade se reduza a mero entretenimento sem impacto formativo.

Em relação às práticas pedagógicas, é importante que as plataformas digitais sejam vistas não somente como ferramentas auxiliares, mas como elementos centrais de uma abordagem pedagógica inclusiva. As metodologias de ensino devem ser adaptadas para aproveitar as potencialidades dessas ferramentas digitais, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa dos alunos surdos (Selwyn, 2018).

Por exemplo, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de textos em Libras e recursos de vídeo com interpretação de sinais, deve ser integrado ao currículo escolar de maneira sistemática e planejada. Isso requer que os professores estejam preparados e motivados para utilizar essas tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas (Nascimento; Liz, 2017). Isso implica reconhecer que a tecnologia não é neutra, mas mediadora de práticas pedagógicas que podem tanto incluir quanto excluir, dependendo de sua apropriação docente.

Apesar dos avanços, ainda há desafios na implementação dessas tecnologias no ensino de surdos. Muitos professores não possuem formação adequada para o uso das plataformas digitais, o que compromete sua efetividade (Valente; Almeida, 2020), evidenciando que a inclusão digital é também uma questão estrutural e formativa. Soma-se a isso a falta de infraestrutura nas escolas, como equipamentos e internet de qualidade, o que limita o acesso dos estudantes surdos (Nascimento; Liz, 2017). Além disso, o investimento em tecnologias acessíveis ainda é insuficiente, dificultando a ampliação de recursos como Libras e legendas (Moran, 2022). Nesse sentido, a inclusão digital exige formação docente, estrutura adequada e compromisso institucional contínuo.

Vale salientar que as tecnologias podem desempenhar um papel transformador no processo de inclusão, proporcionando a surdos o acesso a uma educação mais equitativa e participativa (Valente; Almeida, 2020). Entretanto, para que isso aconteça, é necessário que a sociedade como um todo, incluindo governo, educadores e empresas de tecnologia, se engajem no desenvolvimento e implementação de soluções acessíveis que atendam às necessidades específicas dos alunos e, neste caso, os surdos (Santos; Honorato, 2024). Logo, para que as plataformas digitais sejam inclusivas, elas devem promover a autonomia, a cidadania e a igualdade de oportunidades para todos.

Resta claro, do aqui exposto, que as tecnologias digitais no ensino de Libras não se restringem a estratégias didáticas inovadoras, mas configuram-se como instrumentos pedagógicos estruturantes para a efetivação de uma educação inclusiva, visual e bilíngue. Ao articularem protagonismo discente, interação social e mediação tecnológica, tais abordagens potencializam a aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade surda no espaço escolar. Todavia, sua efetividade está diretamente condicionada à formação docente qualificada e ao compromisso institucional com práticas inclusivas, o que evidencia a necessidade de continuidade do debate no tópico seguinte, especialmente no que se refere ao papel das tecnologias digitais como suporte estruturante para a inclusão educacional.

3.6 - Requisitos das plataformas digitais para o ensino de surdos

O desenvolvimento de plataformas digitais voltadas ao ensino de surdos exige uma compreensão ampliada de acessibilidade, que ultrapassa a dimensão técnica e se insere em um campo pedagógico, linguístico e cultural. Esses ambientes não podem ser compreendidos apenas como suportes tecnológicos neutros, mas como espaços de mediação do conhecimento estruturados a partir das especificidades visuais e linguísticas da comunidade surda, o que implica considerar a importância da Libras e das formas visuais de aprendizagem no processo educativo (Kensky *et al.*, 2019; Serafim, 2019).

Dessa forma, a construção dessas plataformas deve articular diferentes dimensões de acessibilidade de maneira integrada, garantindo não somente o acesso ao conteúdo, mas a efetiva participação do estudante surdo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, a Libras assume papel de relevo nas plataformas digitais, uma vez que é a língua natural da comunidade surda no Brasil e está diretamente relacionada à forma como esses sujeitos organizam cognitivamente o mundo. Sua presença não deve ser tratada como recurso complementar, mas como elemento fundamental da mediação pedagógica, assegurando que o processo de ensino

não dependa exclusivamente da língua portuguesa escrita. A utilização de vídeos em Libras contribui para uma compreensão mais plena dos conteúdos, reforçando a perspectiva bilíngue da educação de surdos (Quadros, 2004; Selwyn, 2018).

Além da dimensão linguística, a organização multimodal dos conteúdos é um requisito essencial para a acessibilidade educacional, uma vez que os alunos surdos tendem a apresentar maior eficiência na aprendizagem por meio de estímulos visuais. Nesse sentido, vídeos, imagens, animações e infográficos devem ser compreendidos como estruturas centrais de construção do conhecimento nas plataformas digitais. As legendas, embora não substituam a Libras, desempenham função complementar relevante, contribuindo para a organização da informação e para o fortalecimento do letramento visual (Stumpf, 2005).

No que se refere à dimensão técnico-pedagógica, destaca-se a importância de interfaces digitais intuitivas e visualmente coerentes, de modo a favorecer a autonomia do estudante surdo no processo de navegação. A usabilidade da plataforma deve reduzir barreiras cognitivas, priorizando elementos como contraste adequado, tipografia legível e organização hierárquica do conteúdo. Nesse sentido, o design da interface não se limita a uma questão estética, mas interfere diretamente na qualidade da aprendizagem e na acessibilidade do sistema educacional digital (Kensky; Medeiros; Ordéas, 2019).

Também se destaca a dimensão interativa das plataformas, que devem possibilitar diferentes formas de comunicação entre estudantes, professores e conteúdos. A inclusão de chats, fóruns e videoconferências acessíveis permite a participação ativa dos alunos surdos, desde que articuladas com Libras e língua portuguesa escrita. Essa multiplicidade de canais comunicacionais é fundamental para garantir condições mais equitativas de participação no ambiente virtual de aprendizagem (Selwyn, 2018).

Ainda, as plataformas digitais devem respeitar o ritmo individual de aprendizagem dos estudantes surdos, permitindo o controle da velocidade dos conteúdos, pausas e retomadas. Essa flexibilidade contribui para a autonomia do estudante e favorece a compreensão dos conteúdos. Recursos como controle de vídeo, legendas ajustáveis e atividades interativas são fundamentais nesse processo, especialmente quando associados a estratégias de gamificação adaptadas (Serafim, 2019).

A dimensão sociocultural também se mostra fundamental na construção dessas plataformas, uma vez que a educação de surdos não pode ser reduzida à tradução de conteúdos. É necessário considerar a valorização da identidade surda e de sua cultura, incorporando elementos que dialoguem com sua forma de perceber e interpretar o mundo. Dessa maneira, a acessibilidade ultrapassa o aspecto técnico e se apresenta como prática pedagógica

comprometida com o reconhecimento da diferença (Nascimento; Silva, 2018; Valente; Almeida, 2020).

Por fim, destaca-se a dimensão estrutural, que envolve formação docente e condições tecnológicas de acesso às plataformas digitais. A efetividade desses ambientes depende da capacitação dos professores para o uso pedagógico das tecnologias e da Libras, bem como da adaptação das ferramentas para diferentes contextos de conectividade. A interoperabilidade com tecnologias assistivas e o acesso off-line também são fundamentais para garantir inclusão em contextos de vulnerabilidade. Assim, a inclusão digital dos surdos depende da articulação entre tecnologia, formação docente e políticas de acesso (Moran, 2022; Stumpf, 2015).

Dessa forma, observa-se que a consolidação de uma educação inclusiva para estudantes surdos depende da articulação entre formação docente, adaptação curricular, metodologias ativas e uso de tecnologias digitais, elementos que, em conjunto, potencializam práticas pedagógicas mais acessíveis. Ainda que tais estratégias apresentem avanços importantes, sua efetivação depende de condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, detalhando os caminhos que orientam sua construção.

CAPÍTULO IV

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa, considerando os procedimentos adotados para a construção e análise dos dados. A metodologia é o conjunto de estratégias que viabilizam a investigação científica, permitindo a sistematização dos procedimentos necessários à produção do conhecimento. Nesse sentido, conforme Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa científica exige a definição clara de métodos e técnicas que orientem todas as etapas do estudo, desde a coleta até a análise dos dados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, do tipo descritiva, realizada em uma escola pública estadual do município de Diamantino, Mato Grosso, junto a professores da Educação Básica que atuam com estudantes surdos no Ensino Médio. A pesquisa descritiva busca retratar e detalhar as características, comportamentos e práticas observadas no contexto escolar, permitindo uma observação minuciosa da realidade tal como ela se apresenta. Segundo Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de pesquisa é fundamental para compreender, de forma sistemática e organizada, os elementos que compõem o fenômeno investigado, possibilitando a identificação de padrões, relações e tendências.

No contexto da inclusão de estudantes surdos, a pesquisa descritiva desempenha um relevante papel, pois permite mapear como os professores lidam com a diversidade linguística e cultural, quais estratégias pedagógicas são mais frequentemente utilizadas, como ocorre a adaptação curricular e quais desafios cotidianos se apresentam, como barreiras de comunicação, limitações de recursos e falta de preparo específico (Gil, 2019). Assim, oferece subsídios importantes para a formulação de políticas educacionais e programas de formação docente, ao fornecer dados concretos sobre a realidade escolar e os efeitos das práticas inclusivas já implementadas.

Por sua vez, o caráter exploratório, na medida em que busca aprofundar a compreensão sobre a formação docente e as práticas inclusivas em um campo que ainda carece de investigação sistematizadas. Triviños (2017) destaca que a pesquisa exploratória é indicada quando o problema é pouco conhecido ou apresenta elevada complexidade, permitindo ao pesquisador ganhar familiaridade com o objeto de estudo, identificar variáveis relevantes e levantar hipóteses para investigações posteriores.

A abordagem qualitativa adotada neste estudo potencializa a análise, permitindo a compreensão aprofundada das experiências, percepções e significados atribuídos pelos professores no contexto investigado (Gil, 2019). Nesse contexto, busca-se interpretar a realidade escolar em sua complexidade, considerando as práticas inclusivas a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos participantes. Tal orientação metodológica favorece uma leitura crítica e contextualizada do fenômeno, contribuindo para a produção de conhecimento consistente sobre a educação de estudantes surdos.

Inicialmente, os dados obtidos por meio dos questionários aplicados via *Google Forms* (Apêndice A) foram organizados de forma a facilitar a interpretação, sendo classificados de acordo com categorias temáticas definidas a partir do referencial teórico. As respostas abertas foram agrupadas em núcleos de significado semelhantes, enquanto as respostas objetivas foram quantificadas e tabuladas, possibilitando a análise comparativa entre os diferentes professores participantes. Essa etapa de sistematização é fundamental para garantir clareza e consistência dos resultados, permitindo uma leitura crítica das informações coletadas.

Ao mesmo tempo, foram realizadas observações (Apêndice B) em sala de aula, na sala de AEE e em atividades extraclasse, distribuídas em dez visitas de duas horas cada, totalizando vinte horas de observação. Utilizaram-se fichas de campo para registrar aspectos como estratégias pedagógicas, interação entre docentes e discentes e organização do ambiente escolar. Esses registros foram analisados qualitativamente, identificando comportamentos recorrentes, práticas inovadoras e desafios enfrentados pelos professores. Conforme destacam Marconi e Lakatos (2017), a análise qualitativa permite compreender os fenômenos em profundidade, indo além da simples descrição de fatos e oferecendo subsídios para uma interpretação crítica e contextualizada.

Após a organização e classificação dos dados, iniciou-se a etapa de interpretação, que buscou relacionar as informações obtidas com o referencial teórico adotado. Essa análise permitiu identificar padrões de comportamento, convergências e divergências nas práticas docentes, bem como compreender a influência dos recursos pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, considerou-se a integração entre os dados provenientes dos questionários e os registros das observações, possibilitando uma compreensão mais abrangente da realidade investigada. Essa triangulação metodológica fortaleceu a interpretação dos resultados, permitindo identificar relações entre o perfil dos professores e suas práticas pedagógicas, aumentando a confiabilidade das inferências realizadas e a consistência das conclusões.

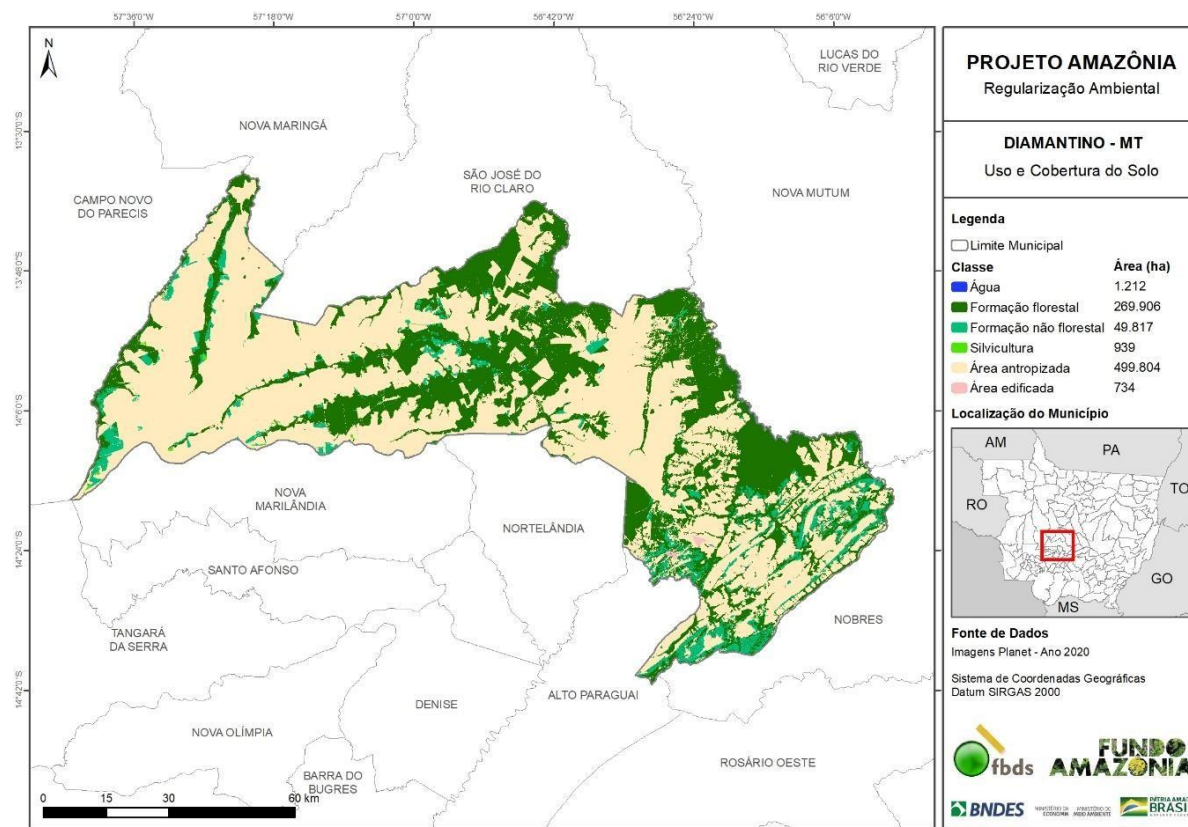
Por fim, o procedimento de análise adotado possibilitou organizar e interpretar as informações de maneira sistemática, articulando aspectos quantitativos e qualitativos, de acordo com as recomendações de Bervian e Cervo (2007). Assim, o percurso metodológico adotado contribuiu para que os resultados refletissem a realidade da Escola Estadual Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, fornecendo subsídios sólidos para compreender a atuação docente e a dinâmica pedagógica no atendimento a estudantes surdos no Ensino Médio.

4.1 - Campo da Pesquisa

O município de Diamantino, está localizada no norte do estado de Mato Grosso, é uma cidade de relevante importância histórica e econômica para a região. Fundada no período da exploração do ouro, ainda mantém traços de sua formação colonial, refletidos em seu patrimônio arquitetônico e cultural. Além disso, a cidade apresenta atividades econômicas diversificadas, com destaque para a agricultura, pecuária e turismo ecológico, aproveitando a riqueza natural do cerrado e áreas de preservação ambiental próximas. A população, embora de porte médio, mantém uma vida comunitária intensa, marcada pela tradição, religiosidade e festas culturais que fortalecem o sentimento de identidade local.

O contexto urbano e social de Diamantino influencia diretamente as instituições educacionais da região, incluindo escolas estaduais, municipais e particulares. O ambiente da cidade, com suas particularidades demográficas, culturais e econômicas, é um elemento essencial para compreender os desafios e oportunidades presentes no processo de ensino-aprendizagem. Aspectos como infraestrutura, acesso a tecnologias e mobilidade urbana impactam a rotina escolar e o desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a importância de estudar a educação dentro de seu contexto social e territorial.

Nesse sentido, a localização geográfica do município de Diamantino–MT contribui para a compreensão das dinâmicas sociais, econômicas e educacionais que influenciam o funcionamento das instituições de ensino na região. A Figura 1, apresentada a seguir, permite visualizar a posição do município no estado de Mato Grosso, evidenciando sua inserção territorial e sua relação com os demais centros urbanos, elemento relevante para a análise do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 1 - Localização do município de Diamantino – MT

Fonte: Fundação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável (2020)⁵.

No caso deste estudo, o município de Diamantino apresenta um contexto relevante para a análise da educação inclusiva. Entre as instituições de referência no atendimento às pessoas com deficiência destaca-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, que historicamente desempenha papel importante no suporte educacional e terapêutico. Em 2025, a instituição atende 56 estudantes, desenvolvendo práticas pedagógicas, terapêuticas e sociais voltadas às necessidades individuais dos alunos.

Apesar da permanência dessas instituições como apoio complementar às famílias, a matrícula de estudantes com deficiência, incluindo surdos, vem sendo direcionada à rede de educação básica, em conformidade com a política nacional de inclusão escolar. Nesse contexto, está inclusa a Escola Estadual Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, a qual oferece um modelo pedagógico militarizado, fundamentado em princípios de disciplina, hierarquia e formação cidadã. Em 2025, a escola atendeu 533 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, oriundos de diferentes regiões do município e arredores. A diversidade do corpo discente

⁵ <https://geo.fbds.org.br/MT/DIAMANTINO/MAPAS/>.

permite analisar práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de interação no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento acadêmico e à participação dos estudantes em contextos educacionais heterogêneos.

A seguir, a Figura 2 apresenta a estrutura física da instituição pesquisada, em uma visão geral, contribuindo para a compreensão do espaço em que se desenvolve a investigação.

Figura 2 - Vista geral da Escola Estadual Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, Diamantino (MT)



Fonte: Acervo pessoal, 2026.

A proposta curricular da EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho articula conteúdos acadêmicos tradicionais com atividades voltadas à disciplina, liderança e responsabilidade social. Caracteriza-se pela adoção do modelo cívico-militar, uma configuração de gestão compartilhada entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Segurança Pública. Este modelo fundamenta-se juridicamente no Decreto nº 10.004/2019,

que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), pelo então Presidente da República, Jair Bolsonaro (Brasil, 2019).⁶

4.2 - Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 6 professores da EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, localizada na cidade de Diamantino.

O corpo docente da instituição é formado por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, responsáveis pelo ensino de disciplinas do ensino médio. Essa diversidade de áreas possibilita analisar de forma mais ampla as práticas pedagógicas adotadas, bem como compreender as estratégias utilizadas para promover o aprendizado e a formação integral dos alunos.

A amostra utilizada na pesquisa foi do tipo intencional, composta por professores que atuam diretamente com estudantes surdos no Ensino Médio e que apresentam maior envolvimento com o planejamento, execução e acompanhamento das atividades curriculares. Essa seleção buscou incluir participantes com experiências variadas, tanto em tempo de atuação na escola quanto em formação acadêmica, garantindo a representação de diferentes perspectivas sobre o ensino e a prática docente no contexto da educação bilíngue e inclusiva.

Em conformidade com as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, sob o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 83459724900005166.

4.3 - Etapas da pesquisa

Sabe-se que, a apresentação clara e organizada das etapas de uma pesquisa científica é fundamental para assegurar a transparência, a rastreabilidade⁷ e a credibilidade do processo investigativo. Ou seja, essa sistematização confere rigor à investigação, evidencia o

⁶ O modelo cívico-militar é alvo de críticas de parte da literatura educacional, especialmente em relação aos possíveis impactos sobre a gestão democrática, a autonomia pedagógica e a pluralidade no ambiente escolar. Frigotto (2019) argumenta que a militarização das escolas públicas pode reforçar práticas autoritárias e disciplinadoras incompatíveis com uma perspectiva emancipatória da educação. De modo semelhante, Paro (2016) aponta que modelos excessivamente hierarquizados tendem a restringir a participação coletiva e a construção crítica do conhecimento. Já Saviani (2013) defende que a escola deve priorizar a formação humana integral e a autonomia dos sujeitos, evitando reduções da educação a mecanismos de controle disciplinar.

⁷ Neste trabalho, entende-se rastreabilidade como a possibilidade de reconstruir, a partir dos registros produzidos, todo o percurso da pesquisa (decisões, procedimentos e etapas), de modo a permitir que outros pesquisadores acompanhem e verifiquem o caminho metodológico seguido, garantindo transparência e confiabilidade dos dados.

compromisso ético com a produção de conhecimento e fortalece a confiabilidade dos resultados apresentados. Além disso, descrever o caminho metodológico possibilita que a comunidade científica identifique as contribuições, limites e potencialidades da pesquisa, consolidando-a como parte integrante do diálogo acadêmico contínuo.

4.3.1 - Primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa, realizada entre março e maio de 2024, dedicou-se ao levantamento bibliográfico com aproximação do estado da arte, especialmente os estudos desenvolvidos no Mestrado em Educação Inclusiva (Profei) que enfatizem práticas de ensino com relação à Pedagogia Visual na inclusão de estudantes surdos. Essa dinâmica do estado da arte permitiu construir um referencial sólido sobre as particularidades da educação de estudantes surdos no ensino médio, estabelecendo as bases conceituais da Pedagogia Visual como eixo principal da investigação.

Por sua vez, utilizando o banco de dados de Teses e Dissertações da Capes (2020-2025), a busca foi realizada entre abril e maio de 2024, com o objetivo de identificar produções recentes sobre Pedagogia Visual na educação de surdos. Esta etapa foi fundamental para delimitar e definir categorias de análise e consolidar os parâmetros que orientariam a coleta e interpretação dos dados, alinhando toda a pesquisa à perspectiva da educação inclusiva ancorada na experiência visual.

Foi neste momento também que houve o contato com a Secretaria Municipal de Educação em busca de informações sobre o quantitativo de estudantes surdos na rede municipal de ensino, sendo informada que não havia nenhum estudante surdo. Contatando então a DRE (Diretoria Regional de Ensino), órgão responsável pelas escolas estaduais, onde fui informada que na rede estadual havia apenas um estudante surdo na Escola Estadual Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho.

Quanto ao levantamento das produções acadêmicas relacionadas à Pedagogia Visual na educação de surdos com foco no estado da arte de dissertações produzidas nos últimos cinco anos ou com impacto recente (Capes, 2020–2025), destacando os estudos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva. Selecionado os estudos cujo título destacassem o termo “Pedagogia Visual”.

4.3.1.1 - Critérios de Inclusão e Exclusão

A definição clara e rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão é a etapa essencial na construção de um corpus de análise consistente em pesquisas de abordagem qualitativa que se propõem a realizar levantamento sistematizado de produções acadêmicas. De acordo com Gil (2019), os critérios de seleção atuam como delimitadores metodológicos que asseguram coerência interna ao estudo e evitam vieses decorrentes da inclusão de materiais que não contribuem efetivamente para os objetivos investigativos.

Nesse sentido, a presente pesquisa estabeleceu parâmetros específicos para a escolha de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tomando como eixo principal os descritores “pedagogia visual” e “imagens no ensino de surdos”, tanto no título quanto no resumo dos trabalhos identificados.

O processo de busca foi conduzido respeitando os pressupostos da revisão sistemática qualitativa, em conformidade com o que defendem Bardin (2011) e Estrela, Moraes e Galvão (2018), ao considerarem que a definição criteriosa dos documentos selecionados é indispensável para a validade do processo interpretativo.

Assim, adotou-se como critério de inclusão a presença explícita dos descritores no título, resumo ou palavras-chave, garantindo que somente estudos cuja temática principal estivesse diretamente conectada à Pedagogia Visual ou ao uso de recursos imagéticos como estratégia didático-pedagógica para estudantes surdos fossem analisados.

Tal delimitação visou assegurar que o corpus contemplasse produções cujo objeto de estudo se relacionasse intrinsecamente à visualidade como fundamento metodológico na educação bilíngue de surdos, considerando que a literatura demonstra a importância fundamental dos estímulos visuais para a aquisição conceitual e linguística desses estudantes (Quadros, Karnopp, 2004; Strobel, 2009; 2016). Outro critério de inclusão estabelecido dizia respeito à natureza da produção acadêmica, restringindo a análise exclusivamente a teses e dissertações. Foram incluídos, portanto, estudos disponíveis integralmente no repositório da CAPES, desde que atendessem aos descritores definidos e tratassem da relação entre visualidade, estratégias imagéticas e práticas pedagógicas dirigidas ao público surdo.

Quanto aos critérios de exclusão igualmente rigorosos, conforme recomendam Creswell (2014) e Minayo (2015), que destacam a necessidade de afastar produções que possam comprometer a consistência temática da análise. Excluído os estudos que mesmo abordando a temática do ensino de surdos, mas que não trouxessem no seu bojo a abordagem versando sobre “pedagogia visual” e “imagens para o ensino de surdos”. Foram excluídas produções que

apresentavam apenas menções secundárias ou superficiais a recursos visuais, ou que utilizavam imagens de forma meramente ilustrativa, sem constituí-las como eixo metodológico fundamental.

4.3.2 - Segunda etapa

No segundo momento, entre junho e julho de 2025, foram realizadas em torno de dez visitas à escola, cada visita com duas horas de duração. Vale destacar ter sido bem recebida pelas gestoras escolares, desde o primeiro momento da apresentação do projeto de pesquisa e de todas as documentações que deveriam ser assinadas antes do desenvolvimento do trabalho.

Realizou-se nesta etapa, a coleta das informações referentes à escola, como quantos alunos estão matriculados em 2025, o número de professores que trabalham com o estudante surdo, enfim, toda caracterização da instituição escolar. Foi um momento de interação com os professores, quando apresentei a pesquisa e suas informações básicas como objetivos.

A segunda etapa da pesquisa operacionalizou a amostragem intencional (Gil, 2019), selecionando criteriosamente professores com atuação direta no atendimento ao estudante surdo e no desenvolvimento de práticas de Pedagogia Visual.

Inicialmente, nove professores assinaram o TCLE. Porém, seguindo os princípios da pesquisa qualitativa que priorizam a profundidade e a consistência do envolvimento (Minayo, 2015), consolidou-se uma amostra final de seis docentes que participaram integralmente do processo, garantindo uma representação qualificada das práticas pedagógicas investigadas.

Paralelamente, foram elaborados os instrumentos de pesquisa, incluindo questionário (Apêndice A) e roteiros de observação (Apêndice B), cuidadosamente planejados para captar informações relevantes sobre o cotidiano escolar, o relacionamento entre docentes e alunos, a aplicação de normas institucionais e a dinâmica pedagógica da escola.

4.3.2.1 – Inclusão: profissionais da educação

Os critérios de inclusão estabelecidos para esta pesquisa visaram identificar profissionais cuja atuação pedagógica permitisse analisar a implementação da Pedagogia Visual no contexto educacional investigado. Foram incluídos professores efetivos do ensino médio da EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho que mantinham contato direto com o estudante surdo, priorizando aqueles que desenvolviam estratégias de ensino baseadas em recursos visuais e adaptações curriculares alinhadas aos princípios da educação bilíngue.

A seleção considerou exclusivamente docentes com vínculo ativo durante o período de coleta de dados, garantindo que as informações refletissem experiências contemporâneas com a aplicação da Pedagogia Visual no cotidiano escolar. A adesão voluntária foi assegurada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C), que explicitou os objetivos da pesquisa focados nas práticas educativas visuais. Como critério adicional, exigiu-se habilitação mínima para o exercício docente, assegurando fundamentação pedagógica consistente para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas na visualidade.

Complementarmente, privilegiou-se a participação de professores envolvidos em projetos extracurriculares que incorporassem elementos da Pedagogia Visual, permitindo analisar como essas estratégias se manifestam em diferentes contextos educativos e como contribuem para a efetiva inclusão do estudante surdo por meio de recursos e abordagens visuais diversificadas.

4.3.2.2 - Exclusão: profissionais da educação

Foram estabelecidos critérios de exclusão com o objetivo de delimitar claramente os profissionais da educação que não participariam da pesquisa, garantindo a relevância e a confiabilidade dos dados obtidos. Profissionais que não possuíam vínculo ativo com a EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho durante o período de coleta de dados foram excluídos, uma vez que suas experiências não refletiriam o cotidiano escolar atual, podendo comprometer a análise das práticas pedagógicas e da dinâmica institucional.

Além disso, foram automaticamente excluídos da pesquisa os professores que estavam em licença ou afastados temporariamente seja por motivos de saúde, maternidade ou outros impedimentos, bem como aqueles que, embora presentes na escola, não atuavam diretamente com estudantes surdos.

A ausência física ou a não participação no processo de ensino desses alunos inviabilizaria a coleta de dados confiáveis e a compreensão precisa da interação pedagógica, especialmente no contexto das práticas inclusivas voltadas à educação bilíngue e visual.

Profissionais que não demonstraram disponibilidade ou interesse em participar voluntariamente da pesquisa também foram excluídos. A adesão à pesquisa dependeu do consentimento informado e da assinatura do TCLE, garantindo que a participação fosse voluntária, consciente e ética. Dessa forma, a exclusão daqueles que não concordaram em participar respeitou plenamente os princípios éticos da pesquisa e preservou a integridade do estudo.

Outro critério de exclusão envolveu docentes sem habilitação mínima exigida para o exercício da docência, conforme legislação educacional vigente. A participação de profissionais não habilitados poderia comprometer a validade das informações obtidas, uma vez que sua atuação não atenderia aos padrões técnicos e pedagógicos exigidos pela escola e pela legislação, tornando suas percepções e práticas pouco representativas do contexto institucional.

Também foram excluídos professores que não estavam envolvidos em atividades curriculares regulares, pois a pesquisa buscava compreender o impacto das práticas pedagógicas e do engajamento docente. A exclusão desses profissionais garantiu que os dados coletados fossem consistentes, focados em docentes efetivamente ativos e representativos da dinâmica escolar.

4.3.2.3 - Riscos envolvidos e as ações mitigadoras

A realização desta pesquisa envolveu riscos mínimos aos participantes, uma vez que o estudo se baseou em observações das práticas pedagógicas e na aplicação de questionários aos professores da EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho. Contudo, mesmo em pesquisas consideradas de baixo risco, é necessário reconhecer que a participação pode gerar desconforto emocional ou constrangimento, principalmente ao responder questões relacionadas às práticas docentes.

Para mitigar esses riscos, todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, a natureza das atividades e a forma como os dados seriam coletados. A explicação detalhada, realizada antes do início das atividades, permitiu que os professores compreendessem integralmente o estudo, reduzindo incertezas e possíveis apreensões quanto à participação. Essa abordagem preventiva contribuiu para minimizar qualquer desconforto ou sensação de insegurança relacionada à pesquisa.

Outro risco potencial envolvia a confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes, uma vez que dados sobre práticas pedagógicas e opiniões pessoais poderiam ser identificáveis. Para mitigar essa possibilidade, todos os questionários foram aplicados de forma individual e sigilosa, e as observações foram registradas sem identificar nominalmente os professores. Além disso, os dados coletados foram armazenados de maneira segura, garantindo que apenas os pesquisadores tivessem acesso às informações, preservando o anonimato e a integridade dos participantes.

A adesão voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer momento também constituíram uma medida mitigadora importante. Os professores foram informados de que

poderiam interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência, assegurando seu direito de escolha e fortalecendo a ética da pesquisa. Essa medida contribuiu para criar um ambiente de confiança e respeito à autonomia dos participantes. A assinatura do TCLE pelos participantes assegurou que todos estavam cientes de seus direitos e responsabilidades, fortalecendo a transparência e a ética do estudo.

4.3.2.4 - Instrumentos de coleta de dados

Os processos investigativos voltados para a compreensão das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem no cotidiano escolar exigem instrumentos metodológicos capazes de captar nuances, interações e significados que nem sempre são acessíveis por meios estritamente documentais.

Nesse sentido, a observação e o questionário se configuram como técnicas fundamentais para acessar informações sobre a dinâmica institucional, o relacionamento entre docentes e estudantes e as estratégias pedagógicas utilizadas, pelos professores para atender aos estudantes surdos.

No âmbito da observação, como destaca Lüdke e André (2013), é permitido um contato direto com o ambiente investigado, proporcionando ao pesquisador a possibilidade de registrar comportamentos, rotinas, expressões, movimentos corporais e modos de circulação que compõem o cotidiano escolar.

Tais elementos registrados no Diário de Campo, dados importantes para as inferências de interpretação dos dados e embasar a fundamentação das considerações finais. Por exemplo, com a técnica da observação, tornou-se possível verificar sobre a acessibilidade comunicacional efetiva, especialmente em relação ao estudante surdo quanto à participação das atividades em igualdade de condições, e também se os ritmos da aula consideram as especificidades linguísticas desses sujeitos e como o corpo docente compreende e incorpora práticas da pedagogia visual em sua rotina pedagógica.

No âmbito da observação, como destacam Lüdke e André (2013), esse procedimento permite um contato direto com o ambiente investigado, oferecendo ao pesquisador a possibilidade de registrar comportamentos, rotinas, expressões, movimentos corporais e modos de circulação que compõem o cotidiano escolar. Esses elementos foram registrados em diário de campo e se constituíram em dados importantes para as inferências realizadas na análise, subsidiando a interpretação dos resultados. Por meio da observação, tornou-se possível verificar aspectos como a acessibilidade comunicacional efetiva, especialmente em relação ao estudante

surdo; a participação desse aluno nas atividades em igualdade de condições; a adequação dos ritmos da aula às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos; e o modo como o corpo docente compreende e incorpora práticas da Pedagogia Visual em sua rotina pedagógica. A seguir, sintetizam-se, em quadro, os principais focos e procedimentos das observações realizadas.

Quadro 1 - Síntese dos procedimentos e focos das observações em campo

Dimensão observada	Foco da observação	Procedimentos adotados	Exemplos de aspectos registrados
Acessibilidade comunicacional	Verificar se o estudante surdo compreende as orientações e consegue acompanhar as explicações do professor	Observação em sala de aula, registros em diário de campo	Uso (ou não) de Libras pelo professor, mediação do intérprete, presença de recursos visuais
Participação do estudante surdo	Analisar o nível de participação em atividades individuais, em grupo e discussões coletivas	Observação de 10 aulas (20 horas), atenção às interações do estudante com professor e colegas	Frequência de respostas, perguntas, intervenções; momentos em que o estudante fica à margem
Ritmo e organização da aula	Identificar se o ritmo de exposição e a organização da aula consideram o tempo de processamento visual do estudante	Observação da condução da aula, uso do quadro, tempo de espera, mudanças de atividade	Professor fala enquanto escreve, tempo para leitura visual de slides, pausas para interpretação
Uso da Pedagogia Visual e recursos visuais	Verificar a presença e intencionalidade de estratégias visuais na mediação dos conteúdos	Registro de materiais utilizados (slides, mapas, imagens, vídeos), anotações descritivas no diário	Mapas conceituais, esquemas, imagens, vídeos em Libras, uso de cores e destaques
Interação professor–intérprete–estudante	Observar a articulação entre professor, intérprete e estudante surdo na condução das atividades	Foco nas trocas entre professor e intérprete; momentos de consulta entre eles; direcionamento de olhares	Se o professor olha para o intérprete ou para o estudante; se ajusta explicações a partir da mediação
Ambiente físico e disposição espacial	Analisar se a organização da sala favorece a visualidade e a interação do estudante surdo	Registros descritivos da disposição de carteiras, iluminação, posicionamento do estudante surdo	Carteiras em fileiras ou em círculo/U, lugar do estudante surdo na sala, visibilidade do quadro

Fonte: Autora (2026).

Quanto ao questionário, trata-se de uma técnica que se apresenta como um instrumento importante para captar percepções, representações e experiências subjetivas de docentes. De

acordo com Gil (2019), o questionário é útil para coletar dados de forma sistemática e padronizada, permitindo que os participantes expressem suas avaliações sobre práticas pedagógicas, desafios enfrentados e compreensões sobre a educação de surdos. Essa técnica contribuiu para identificar como os professores percebem sua formação, suas dificuldades na implementação de recursos visuais, e suas concepções sobre inclusão, bilinguismo e ensino para estudantes surdos.

4.3.3 - Terceira etapa

A terceira etapa consistiu na coleta de dados em campo na EE Militar Tiradentes Dr. Manoel José Murtinho, em Diamantino, com foco específico na observação de práticas de Pedagogia Visual. Entre agosto e outubro de 2025 foram realizadas observações sistemáticas em sala de aula, registrando-se as estratégias visuais empregadas pelos professores, a organização do espaço físico para favorecer a comunicação visual e a interação do estudante surdo com os recursos e materiais didáticos de natureza visual.

Entre novembro e dezembro de 2025 aconteceu a aplicação de questionários via *Google Forms* aos docentes, investigando suas percepções sobre a Pedagogia Visual, as estratégias de ensino baseadas em recursos visuais, os desafios na implementação dessas práticas e as formas de mediação pedagógica adequadas ao estudante surdo.

Portanto, esta etapa foi imprescindível para capturar dados concretos sobre a aplicação da Pedagogia Visual no contexto educacional investigado, oferecendo uma compreensão integrada de como os princípios visuais são incorporados ao processo educativo na perspectiva da inclusão.

Após a realização da coleta inicial, continuei as visitas à escola, fazendo observações e acompanhamento em sala de aula e durante as atividades extraclasse, bem como o trabalho desenvolvido pela AEE, sendo que com esta de forma mais direta, pois a mesma realizou atividades individuais com o estudante surdo, para que eu pudesse compreender melhor como se desenvolve todo o processo pedagógico.

Nesse contexto, captamos imagens da sala de recursos (Apêndice D), com o objetivo de ilustrar a organização do espaço, os materiais didáticos visuais disponíveis e as condições físicas oferecidas para o desenvolvimento das práticas voltadas à acessibilidade e à Pedagogia Visual.

Anote-se, por fim, que essas observações ocorreram em dias alternados, conforme previamente acordado com os professores, levando em conta a disponibilidade da pesquisadora.

Isso porque, concomitantemente à investigação, foi necessário manter a presença em sala de aula ao longo de todo o curso de mestrado, o que exigiu um planejamento cuidadoso dos horários de visita e acompanhamento das atividades escolares.

4.3.4 - Quarta etapa

A quarta etapa dedicou-se à análise e interpretação dos dados coletados, utilizando uma abordagem que articulou as informações dos questionários aplicados individualmente aos professores com os registros das observações em sala de aula. Esta triangulação metodológica permitiu cruzar as percepções docentes auto reportadas sobre suas práticas com a Pedagogia Visual com a evidência concreta de sua aplicação no cotidiano escolar.

Na análise focou-se especificamente em identificar como os princípios da Pedagogia Visual se materializavam nas estratégias de ensino, na organização do ambiente de aprendizagem e nas interações com o estudante surdo, oferecendo uma compreensão abrangente e contextualizada da efetividade das práticas inclusivas baseadas na visualidade no ensino médio.

4.3.4.1 - Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados desta pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa, articulando procedimentos de análise de conteúdo com descrições obtidas a partir dos questionários. As frequências e percentuais calculados tiveram função complementar, servindo apenas para caracterizar o perfil dos participantes e sintetizar tendências nas respostas, sem alterar o caráter qualitativo do estudo. Conforme propõem Minayo (2015) e Gil (2019), a combinação de diferentes técnicas analíticas permite capturar tanto a dimensão subjetiva das experiências docentes quanto padrões e frequências presentes nas respostas, enriquecendo a interpretação dos resultados.

Inicialmente, as respostas fechadas dos questionários aplicados via *Google Forms* foram organizadas e tabuladas em forma de estatísticas descritivas (frequências e percentuais), de modo a caracterizar o perfil dos participantes e sintetizar algumas tendências quanto ao uso de recursos visuais. Essas informações permitiram a caracterização do perfil dos participantes (idade, gênero, tempo de experiência, formação) e a quantificação de respostas referentes às estratégias pedagógicas adotadas, à percepção sobre o preparo institucional e à frequência de uso de recursos visuais. A representação gráfica desses dados, por meio de gráficos e quadros, facilitou a visualização de tendências e a identificação de padrões comportamentais entre os docentes.

Por sua vez, os dados qualitativos, provenientes de respostas abertas dos questionários e dos registros de observação em sala de aula, foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse processo envolveu as seguintes etapas:

- Pré-análise: leitura do material coletado, com o objetivo de familiarizar-se com o conteúdo e organizar os registros;
- Exploração do material: identificação de núcleos de sentido e categorização temática, com base nos eixos definidos pelo referencial teórico – como desafios na comunicação, estratégias de Pedagogia Visual, colaboração com intérprete e AEE e percepções sobre políticas inclusivas;
- Interpretação e inferência: articulação das categorias emergentes com a literatura especializada, buscando compreender os significados atribuídos pelos professores e as implicações de suas práticas no processo de inclusão do estudante surdo.

A triangulação metodológica, conforme destacada por Triviños (2017), foi empregada como estratégia para validar e aprofundar os achados, cruzando as informações quantitativas com as qualitativas e com as anotações de campo. Essa integração permitiu contrastar as percepções auto reportadas pelos docentes com as evidências observadas em sala de aula, identificando consonâncias e dissonâncias entre as informações e a prática pedagógica.

Por fim, a análise dos dados foi orientada com o intuito de identificar como a Pedagogia Visual tem sido operacionalizada no cotidiano escolar e de que forma as estratégias docentes contribuem – ou não – para a efetiva inclusão do aluno surdo no Ensino Médio. O tratamento rigoroso e sistematizado dos dados coletados assegurou a consistência analítica necessária para responder ao problema de pesquisa e fundamentar as discussões apresentadas a seguir.

CAPÍTULO V

Nesta seção, trata-se da escrita dos resultados que é uma das etapas centrais da pesquisa científica, pois representa o momento em que a pesquisadora apresenta, de forma organizada, clara e objetiva, as evidências empíricas produzidas ao longo do processo investigativo. Para Lakatos e Marconi (2017, p. 224), a seção de resultados deve expressar “a exposição fiel dos dados obtidos, sem interpretações que distorçam ou ultrapassem aquilo que a investigação foi capaz de demonstrar”. Nesse contexto, a escrita dos resultados não comporta juízos de valor, opiniões pessoais ou inferências não sustentadas empiricamente; ao contrário, exige rigor metodológico, precisão descritiva e coerência com os procedimentos adotados. Portanto, é imprescindível que a seção de resultados seja elaborada de acordo com os princípios de transparência e rastreabilidade, garantindo ao leitor a compreensão referente às conclusões apresentadas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo inicia-se com a apresentação de um panorama das pesquisas e discussões teóricas relacionadas à educação bilíngue e visual na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de subsidiar a análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa. Na sequência, apresenta-se a análise e discussão dos dados coletados por meio de observações realizadas em sala de aula, atividades extraclasse e na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como do questionário aplicado via Google Forms a seis professores da Educação Básica atuantes em uma escola da rede estadual no município de Diamantino. Busca-se, assim, responder ao seguinte problema de pesquisa: quais estratégias podem ser utilizadas pelo professor para desempenhar sua prática pedagógica dentro do contexto escolar bilíngue e visual, na perspectiva da Educação Inclusiva, viabilizando o acesso à construção da aprendizagem do aluno surdo na escola básica?

5.1 - Panorama das pesquisas sobre Pedagogia Visual de surdos

O primeiro movimento desta análise consiste em situar a pesquisa no campo de estudos sobre Pedagogia Visual e educação de surdos, identificando tendências e lacunas nas produções acadêmicas recentes. Para isso, realizou-se um levantamento de dissertações e teses registradas em bases da CAPES e em programas de pós-graduação que dialogam com a temática, com foco em trabalhos que abordam, de modo direto, a relação entre recursos visuais, práticas pedagógicas e escolarização de estudantes surdos.

O quadro 2 apresenta sete estudos identificados no período de 2019 a 2024 em programas diversos, os quais, embora não componham um mapeamento exaustivo da produção nacional, oferecem um recorte significativo para compreender como a Pedagogia Visual vem sendo mobilizada na educação de surdos em diferentes níveis de ensino. Observa-se que a maior parte dessas pesquisas se concentra em dissertações de mestrado, com apenas uma tese, indicando que o tema ainda está em processo de consolidação na pós-graduação.

Quadro 2 - Produções de Teses e Dissertações em Programas (CAPES)

Ano	Estudo	Pesquisa Desenvolvida	Autor
2019	Dissertação	Pedagogia Visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível	Ellen Midiã Lima da Silva Gomes
2020	Dissertação	Imagens em materiais didáticos impressos de ensino de Física para surdos	Suzana Regina Queiroz
2020	Tese	Por uma Pedagogia do Visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil	Sayonara Fernandes da Silva
2021	Dissertação	Proposta bilíngue de material didático para ampliação lexical de surdos sinalizantes	Suzana Alves Soares
2022	Dissertação	Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do sistema solear a alunos surdos: caminhos para letramento em Pedagogia Visual	Ana Paula Matos Ximenes
2023	Dissertação	Letramento Visual: os desafios no uso das imagens na educação de surdos	Denis Pereira Santos
2024	Dissertação	Pedagogia Visual e multiletramentos como elementos de formação cidadã na educação de jovens, adultos e idosos surdos e surdas	Joneis Canedo de Santana dos Santos

Fonte: Autora (2025).

Ao analisar os estudos publicados entre os anos de 2019 e 2024, percebe-se que, mesmo com os dispositivos legais de garantia dos direitos educacionais dos sujeitos surdos e com produções acadêmicas-científicas, ainda é escasso o número de estudos acerca de materiais didáticos visuais e/ou de estratégias visuais para educação inclusiva de discentes surdos. As leis vigentes garantem o ingresso e permanência nas escolas, mas o processo de aprendizado ainda é muito distante do ideal e por essa razão, é muito importante que estudos sejam realizados e divulgados acerca do uso de metodologias visuais adequadas que colaborem para o processo de aprendizado do sujeito surdo.

O interesse pela temática tem sido pertinente, no campo das pesquisas relacionadas ao universo dos Surdos, as políticas de Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue são as mais recorrentes no campo da educação, desdobrando-se nas discussões acerca da formação e os processos formativos professorais para as práticas pedagógicas significativamente inclusivas. Lacerda e Santos (2014) e Quadros (1997; 2004) chamam atenção para que a escola, a educação

e o ensino tornem-se a ponte que permita o acesso linguístico aos alunos Surdos promovendo, portanto, a equidade nos processos formativos dos estudantes surdos.

Para muitos pesquisadores da área da educação dos Surdos, a Pedagogia Visual tem se tornado um dos recursos didáticos pedagógicos indicados para as práticas educativas das pessoas surdas.

Nos estudos de Gomes (2019) e Queiroz (2020), por exemplo, a ênfase recai sobre a análise de materiais didáticos – digitais ou impressos – utilizados no ensino de conteúdos específicos (como física) para estudantes surdos, problematizando a qualidade e a intencionalidade dos recursos visuais empregados. Já a tese de Silva (2020) amplia o foco para a Educação Infantil, propondo uma “Pedagogia do Visual” que discute a leitura de narrativas por imagens, o que demonstra que a discussão sobre visualidade e linguagem não se restringe ao contexto da surdez, mas encontra na experiência visual dos surdos um campo privilegiado de análise.

Outros trabalhos apresentados no quadro 2, como os de Soares (2021), Ximenes (2022) e Santos (2023), deslocam a atenção para a elaboração de materiais bilíngues (Libras/Português) e para o letramento visual em contextos de educação de surdos. Esses estudos destacam a importância de materiais que não somente “ilustrem” o conteúdo, mas que organizem a informação de maneira visualmente estruturada, articulando língua de sinais, escrita e imagens em propostas de ensino que valorizem a experiência visual do estudante surdo. Em 2024, a pesquisa de Santos (2024) avança ao discutir Pedagogia Visual e multiletramentos na educação de jovens, adultos e idosos surdos, o que indica um movimento de expansão da temática para além da escolarização básica, alcançando também a Educação de Jovens e Adultos.

Tomados em conjunto, os estudos apresentados no quadro 2 sugerem que, embora haja um crescimento de produções voltadas à visualidade e à educação de surdos entre 2019 e 2024, o recorte específico de materiais didáticos e estratégias visuais sistematicamente fundamentadas em uma Pedagogia Visual ainda aparece de forma relativamente pontual dentro do universo mais amplo das pesquisas sobre educação bilíngue e inclusão. Em geral, a visualidade é tratada como componente importante, mas muitas vezes ainda subordinada a uma lógica de “recurso complementar”, o que reforça a necessidade de investigações que tomem a Pedagogia Visual como eixo estruturante do processo pedagógico.

Ao mesmo tempo em que se realizou o levantamento supra, também foi realizado no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) identificou um conjunto de dissertações que dialogam diretamente com a Pedagogia Visual, conforme sintetizado no quadro 3. Nesses trabalhos, a temática aparece articulada a diferentes frentes: práticas de sala de aula em Ciências com surdos, propostas de intervenção para o ensino regular,

formação de professores, letramento visual e ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Quadro 3 - Produções Dissertações sobre Pedagogia Visual pelo PROFEI

Ano	IES	Pesquisa Desenvolvida	Autor
2021	UEPB	Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos: práticas inclusivas da professora e do intérprete de Libras	Fernando Rodrigues Tavares
2022	UEMA	Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular	Gemma Galganni Pacheco da Silva
2024	UNESP	Eliminando barreiras na educação de surdos: reflexão de boas práticas em sala de aula	Gabriela de Oliveira Ribeiro
2025	UEMA	A Pedagogia Visual na Formação de Professores como práticas inclusivas de surdos	Celiana Lima da Silva
2025	UEMA	Pedagogia Visual e Formação de Professores: Estratégias para Práticas Inclusivas na Educação de Surdos no Ensino Fundamental	Simone Neves Queiroz de Freitas
2025	UNESPAR	Letramento Visual e/no Processo de Apropriação da Língua Portuguesa Escrita pela Criança Surda	Aline Pedro Feza
2025	UNESP	Ensino do português para estudantes surdos: percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual	Ivone Ramos Martins Malaquias

Fonte: Autora (2025).

Os estudos desenvolvidos no âmbito do Profei abordando de algum modo as implicações da Pedagogia Visual, apontam que, as práticas pedagógicas mediadas pela Pedagogia Visual implementadas em aulas com estudantes surdos, viabilizam as interações e colaborações entre a professores e os alunos no contexto da educação inclusiva (Tavares, Santiago, Onofre, 2021; Silva, 2025; Ribeiro, 2024; Silva, 2020; Freitas, 2025; Feza, 2025; Malaquias, 2025). Especificamente, os estudos caminham na direção de destacar de que modo os recursos visuais, tais como imagens, esquemas, representações gráficas, sinalizações e outras formas de visualização de conteúdos são utilizados e/ou podem ser utilizados de maneira intencional para mediar a construção de significados e favorecer a participação, aprendizagem e interação dos alunos surdos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Tavares, Santiago e Onofre, (2021), por exemplo, analisa práticas de uma professora e de um intérprete de Libras em aulas de Ciências, evidenciando como a

Pedagogia Visual pode mediar a interação entre professor, intérprete e estudantes, favorecendo a compreensão conceitual e a participação dos alunos surdos. Já Silva (2020) e Ribeiro (2024) discutem propostas de intervenção em contextos de ensino regular, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que incorporem sistematicamente recursos visuais na mediação de conteúdos abstratos, contribuindo para a construção de ambientes mais acessíveis.

Outras pesquisas, como as de Silva (2025), Freitas (2025) e Malaquias (2025), deslocam o foco para a formação de professores e para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, analisando de que modo mapas conceituais, imagens e outras estratégias visuais podem ser mobilizadas como ferramentas didáticas no contexto da educação bilíngue. Essas produções reforçam que a Pedagogia Visual não se limita ao uso pontual de imagens, mas envolve uma concepção de ensino em que a visualidade organiza o planejamento, a seleção de materiais e as formas de interação em sala de aula.

De modo geral, os estudos vinculados ao PROFEI indicam que as práticas pedagógicas mediadas pela Pedagogia Visual têm favorecido a participação dos estudantes surdos, a colaboração entre professores, intérpretes e alunos e a construção de significados em uma perspectiva bilíngue. Em diferentes contextos, são destacados recursos como imagens estáticas, esquemas, representações gráficas, vídeos em Libras, infográficos e mapas conceituais, utilizados de forma intencional para apoiar a compreensão e o letramento visual.

Ainda que cada uma dessas pesquisas siga objetivos e recortes próprios, é possível identificar um eixo comum: a compreensão da Pedagogia Visual como estratégia principal – e não somente acessória – para a efetivação de práticas inclusivas na educação de surdos. Ao reconhecer a visualidade como via legítima de acesso ao conhecimento, esses trabalhos convergem com a perspectiva adotada nesta dissertação, que busca analisar como professores do Ensino Médio mobilizam (ou não) estratégias visuais em suas práticas e de que modo tais estratégias podem ser sistematizadas em um caderno pedagógico orientado por princípios da Pedagogia Visual.

Desta feita, o panorama apresentado neste subcapítulo cumpre dupla função: por um lado, evidencia que há um campo em expansão de pesquisas que articulam Pedagogia Visual, educação de surdos e formação docente; por outro, aponta que ainda há espaço para investigações que tomem a prática pedagógica na escola básica como foco principal, articulando análise empírica e proposição de recursos educacionais.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo, cujos resultados empíricos, discutidos nos subitens seguintes deste capítulo, dialogam com esse estado da arte ao

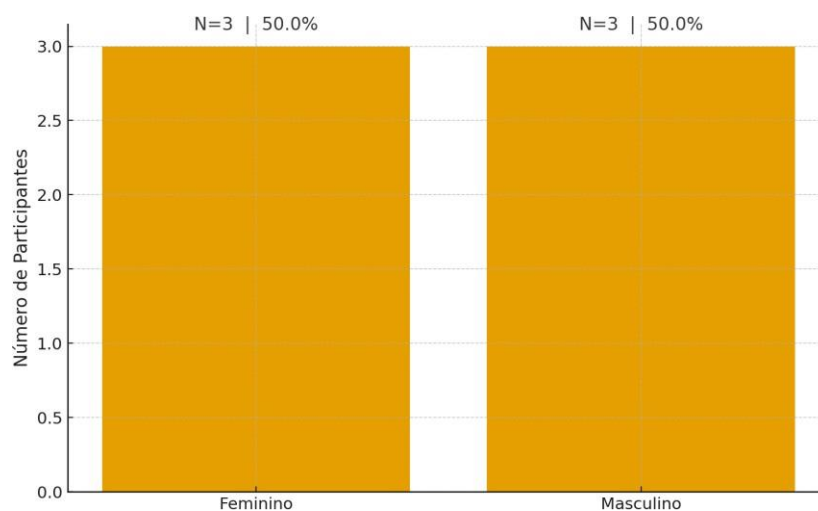
problematizar as condições concretas de escolarização de estudantes surdos em uma escola pública de Ensino Médio em Mato Grosso.

5.2 - Caracterização dos docentes participantes: perfil, trajetória e formação

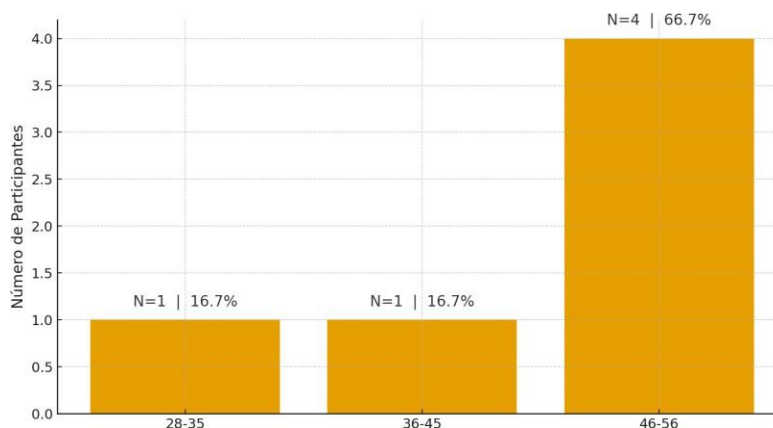
Compreender o perfil dos participantes da pesquisa é um elemento relevante para qualquer investigação científica que busque interpretar práticas, percepções e significados produzidos a partir do contexto da investigação. Na perspectiva qualitativa, em especial, os participantes não são analisados isoladamente, mas situados em uma teia de relações culturais e institucionais que influenciam suas formas de agir, pensar e interagir. Como afirma Minayo (2015, p. 42), a pesquisa social só alcança profundidade analítica quando reconhece que “os atores carregam trajetórias, valores e experiências que moldam suas interpretações do mundo”. Dessa forma, conhecer quem são esses atores é uma condição essencial para que o pesquisador compreenda a complexidade do fenômeno investigado.

Participaram do estudo seis professores, com equilíbrio de gênero (50% feminino e 50% masculino) e uma faixa etária diversificada, entre 28 e 56 anos, o que permite observar diferentes estágios de desenvolvimento profissional e distintas experiências formativas que atravessam a prática docente no contexto investigado.

A apresentação dos dados referentes ao perfil dos participantes torna-se mais clara e objetiva por meio de sua representação gráfica, permitindo uma visualização sintética das informações previamente descritas. Nesse sentido, os Gráficos 1 e 2 evidenciam, de forma organizada, a distribuição dos docentes quanto ao gênero e à faixa etária, contribuindo para uma compreensão mais imediata da heterogeneidade do grupo investigado e reforçando a análise acerca das diferentes trajetórias e experiências que caracterizam o conjunto dos participantes.

Gráfico 1 - Perfil dos participantes (N=6)

Fonte: Autora (2025)

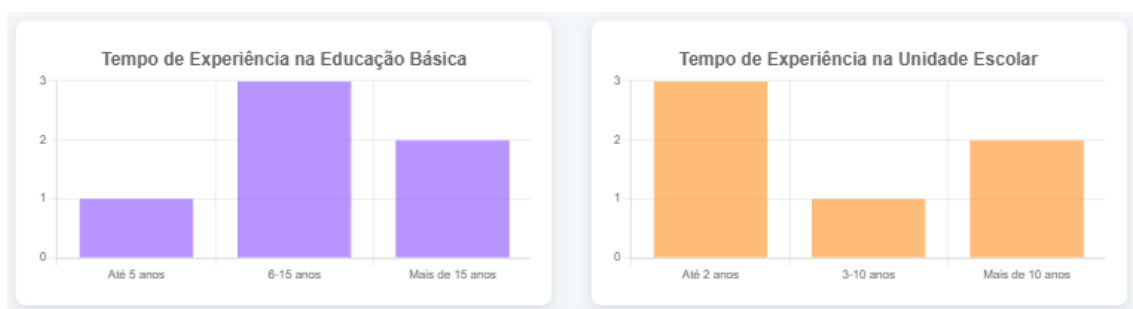
Gráfico 2 - Participantes Idade

Fonte: Autora (2025)

A diversidade geracional sugere um encontro de distintas culturas de formação e atuação profissional. Docentes mais experientes tendem a ter sido formados em períodos em que a educação inclusiva ainda não ocupava importância nas políticas públicas, enquanto os mais jovens, embora tenham tido maior contato com essa temática, nem sempre apresentam domínio prático para sua efetivação. O tempo de experiência na educação básica corrobora essa observação, com a maioria (quatro de seis docentes) possuindo mais de 12 anos de carreira, indicando um corpo docente majoritariamente experiente.

Assim, o Gráfico 3 apresenta a distribuição do tempo de experiência dos docentes participantes na educação básica, evidenciando o predomínio de profissionais com trajetória mais extensa na carreira.

Gráfico 3 – Experiência

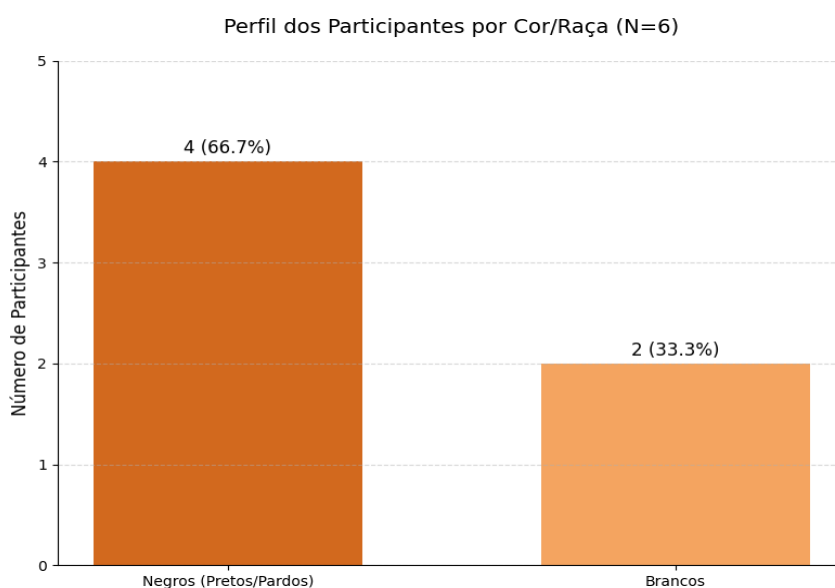


Fonte: Autora (2025)

Essa senioridade, contudo, não se mostrou sinônimo de preparo para os desafios da inclusão, como se verá adiante, evidenciando uma dissociação entre o tempo de serviço e a formação específica para o atendimento à diversidade, que dialoga com a crítica de Gomes (2019) sobre a defasagem histórica na formação de professores para a diversidade.

Desta feita, o Gráfico 4 apresenta a caracterização dos participantes quanto à cor/raça, permitindo observar a composição do grupo sob essa dimensão.

Gráfico 4 - Participantes Cor/Raça



Fonte: Autora (2025)

No que concerne à autodeclaração de cor/raça, os dados demonstram que a maioria dos participantes, correspondendo a quatro docentes (66,7%), autodeclara-se negra (pretos ou pardos), enquanto dois docentes (33,3%) autodeclararam-se brancos. Esse dado é relevante para a caracterização do grupo, pois reflete a diversidade étnico-racial presente no corpo docente da escola pesquisada, situada em uma região marcada pela pluralidade cultural.

Ainda que não tenha sido objetivo principal desta pesquisa analisar relações étnico-raciais, essa composição pode influenciar percepções e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão, uma vez que experiências sociais distintas tendem a produzir diferentes sensibilidades frente à diversidade. A representatividade observada no grupo de participantes sugere um ambiente escolar plural, onde diferentes identidades e trajetórias formativas se encontram, o que pode enriquecer as discussões sobre inclusão e diversidade no contexto educacional.

No que tange à formação, todos os professores possuem licenciatura em suas áreas de atuação. Um dado relevante é que cinco dos seis participantes afirmaram ter tido contato com disciplinas sobre educação inclusiva na graduação, como “Fundamentos da Educação Especial” e “Língua Brasileira de Sinais”. Embora positivo, esse contato inicial, muitas vezes pontual, pode não ser suficiente para instrumentalizar o docente para as complexidades da prática, como aponta a literatura (Alcântara, 2014).

Entretanto, a formação inicial oferecida nas universidades, em geral, limita-se a uma disciplina de curta duração, muitas vezes sem articulação com práticas pedagógicas reais, com a didática, com o ensino visual ou com discussões profundas sobre cultura surda e processos linguísticos próprios das línguas de sinais. Esse caráter introdutório da formação tende a produzir um conhecimento superficial, que não se sustenta diante das demandas concretas da sala de aula inclusiva. Quadros (2004) enfatiza que a Libras não pode ser tratada como um conteúdo periférico ou meramente informativo, mas deve ser compreendida como um sistema linguístico complexo que estrutura identidades, media práticas sociais e se apresenta como modos próprios de significação.

Observa-se que uma proposta de educação inclusiva, conforme orientam as políticas e os dispositivos legais da Educação (Brasil, 2008; Brasil, 2002; Brasil, 2015), pressupõe não somente o acesso, mas condições efetivas de participação e aprendizagem, é que o sistema educacional brasileiro garanta condições para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, dentre os quais se destacam os surdos, cuja escolarização deve ocorrer em um ambiente bilíngue, com o reconhecimento da Libras como primeira língua e do português como segunda língua. Entretanto, apesar desse marco legal, observa-se um

distanciamento significativo entre o prescrito e o implementado, especialmente no que se refere à formação docente.

Durante as visitas de observação e na aplicação do questionário, a percepção de formação deficitária para atender aos estudantes surdos mostrou-se praticamente unânime entre os participantes, que relataram insegurança quanto ao uso da Libras e à adaptação de materiais para uma mediação visual mais efetiva. Portanto, ampliar o debate sobre formação continuada mostrou-se uma constante nas falas e respostas analisadas.

Todos os participantes realizaram ou estão cursando especializações e participaram de cursos na área de educação inclusiva. Essa proatividade, embora louvável, pode ser interpretada como uma resposta à insuficiência da formação inicial, uma tentativa de preencher lacunas deixadas pela graduação. As menções a cursos ofertados pela SEDUC-MT e pelo CASIES/AVADEP indicam a existência de políticas de formação continuada, mas o impacto real dessas iniciativas na transformação da prática pedagógica cotidiana permanece como um ponto de interrogação. Essa fragilidade compromete o direito linguístico do estudante surdo, que, como destaca Strobel (2016, p. 18), precisa de docentes capazes de “dialogar em sua língua, interpretar visualmente o mundo e construir sentidos em interação”.

Resta claro, portanto, que o perfil dos participantes demonstra um grupo experiente e engajado, cuja busca por qualificação expõe as limitações da formação inicial e a necessidade contínua de suporte institucional. Contudo, as dificuldades apontadas por eles, portanto, transcendem a esfera individual, refletindo questões estruturais do sistema educacional. Em outras palavras significa dizer que, um sistema inclusivo, em uma perspectiva bilíngue, deve fortalecer a autonomia do professor e a participação direta do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, o que só se torna efetivo com uma formação sólida e continuada, articulada às condições concretas de trabalho nas escolas.

Desse modo, a consolidação de práticas inclusivas efetivas depende não somente do esforço docente, mas de políticas consistentes de formação inicial e continuada que articulem teoria, prática e especificidades da educação de surdos. Tendo em vista que, um sistema inclusivo deve fortalecer a autonomia do professor e a participação direta do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, o que só é viável com formação sólida e continuada.

5.3 - A prática pedagógica na inclusão do estudante surdo: entre estratégias e desafios

Discorrer sobre as práticas, os desafios e as colaborações que constituem o cotidiano da sala de aula inclusiva para o estudante surdo no Ensino Médio, configura-se como uma tarefa complexa, dada a multiplicidade de demandas que a realidade escolar impõe aos docentes.

Neste estudo, mais especificamente, as análises dos relatos dos seis professores participantes evidenciam um cenário complexo e multifacetado, marcado por avanços pontuais e limitações estruturais persistentes, onde a dedicação individual e a busca por estratégias pedagógicas visuais convivem com obstáculos estruturais e formativos profundos. A ausência de políticas estruturadas de formação continuada agrava ainda mais esse cenário. Como observa Gesser (2012), a formação de professores para a educação de surdos no Brasil ainda é marcada por “ações fragmentadas, descontínuas e de alcance restrito”, distantes de um projeto educativo amplo e permanente.

Dessa forma, o fazer pedagógico inclusivo, neste contexto, se apresenta como um campo de tensão permanente, no qual práticas inovadoras coexistem com fragilidades institucionais, mediado pela presença fundamental do intérprete de Libras e pela tentativa de implementação de uma Pedagogia Visual como eixo norteador.

Os dados coletados demonstram que o professor, ao se deparar com o estudante surdo, é impelido a ressignificar sua prática, deslocando-se de um modelo de ensino centrado na oralidade para um paradigma que privilegia a experiência visual. Esse deslocamento, embora necessário, não ocorre de forma homogênea entre os participantes, evidenciando diferentes níveis de apropriação da pedagogia visual. Logo, este movimento, no entanto, não é trivial e esbarra no que Mendonça *et al.* (2018) identificam como um dos maiores entraves para a inclusão efetiva: a formação docente insuficiente para lidar com a diversidade linguística.

A superação dessa barreira primordial tem sido buscada, predominantemente, pela adoção de estratégias ancoradas na Pedagogia Visual. Como defende Campello (2007), para o sujeito surdo, a visão assume a primazia como via de acesso ao mundo e ao conhecimento, o que demanda uma reorganização didática que tenha a visualidade como fundamento, e não como acessório.

Os professores participantes nesta pesquisa estão identificados pelo termo “Professor (a)” acrescido do número sequencial. Por exemplo, Professor 1, Professor 2, Professor 3 e assim sucessivamente. Estes participantes demonstraram um repertório variado de práticas alinhadas a esse princípio. Foram citados, de forma recorrente, o uso de “imagens, vídeos legendados e esquemas” (Professora 1), “slides, esquemas, mapas conceituais, imagens ilustrativas”

(Professor 4) e “slides ilustrados, imagens, esquemas, gráficos e mapas conceituais” (Professor 5).

A recorrência desses recursos indica não somente uma escolha metodológica, mas uma tentativa de adaptação às especificidades linguísticas do estudante surdo, ainda que nem sempre acompanhada de uma fundamentação teórica sistematizada por parte dos docentes. Logo, esta profusão de recursos visuais indica um esforço consciente em traduzir conteúdos curriculares originalmente concebidos para uma cultura oral-auditiva em linguagens acessíveis.

Um dos relatos mais elucidativos vem do Professor 5, que descreve, “tenho adotado práticas pedagógicas que priorizam recursos visuais [...], além de manter a organização da sala de forma que o estudante tenha contato visual direto comigo e com os colegas. Procuro falar de maneira clara, utilizar gestos e, quando possível, sinais da Libras”.

Esta descrição evidencia uma compreensão sofisticada da Pedagogia Visual, que transcende o simples uso de materiais e se estende para a organização do espaço físico e para a comunicação corporal do docente. Entretanto, observa-se que tais práticas ainda dependem fortemente da iniciativa individual do professor, não se configurando, necessariamente, como uma diretriz institucional consolidada. Práticas como essas estão em plena sintonia com o que Silva (2022) e Tavares, Santiago e Onofre (2021) denominam de mediação pedagógica pela visualidade, um fazer docente que transforma o ambiente, os recursos e a própria performance do professor em ferramentas de acesso ao currículo, beneficiando não somente o estudante surdo, mas toda a turma.

No entanto, a análise também evidencia que a aplicação dessas estratégias esbarra em desafios que transcendem a esfera individual do professor. A complexidade do ato pedagógico inclusivo é amplificada por questões relacionadas à trajetória escolar do aluno.

O Professor 1, por exemplo, aponta o desafio de atender um “estudante surdo e mudo, com infrequência e não alfabetizado em Língua Portuguesa”. Esse relato evidencia não somente dificuldades pedagógicas, mas também lacunas no percurso educacional do estudante, que impactam diretamente as possibilidades de aprendizagem no Ensino Médio. Ademais, a fala desloca o problema para além dos muros da escola, destacando a intersecção entre a inclusão escolar e vulnerabilidades sociais mais amplas.

Ou seja, percebe-se que a defasagem na Língua Portuguesa escrita (L2) e a infrequência criam um cenário de dupla exclusão, no qual as estratégias pedagógicas mais bem-intencionadas podem se mostrar insuficientes se não forem acompanhadas de uma rede de apoio sólida e de políticas públicas que garantam condições mínimas de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física do estudante na sala de aula,

mas como garantia efetiva de acesso ao conhecimento. Esta realidade corrobora a visão de Mendonça *et al.* (2018) de que a inclusão se configura como um “grande desafio para todos”, demandando uma ação coordenada que envolva escola, família e serviços de apoio especializados.

Nesse contexto, a rede de apoio colaborativa desponta como um pilar absolutamente vital para a sustentação do trabalho docente. A relação com o intérprete de Libras foi descrita de forma majoritariamente positiva, com termos como “ótima, troca de desenvolvimento” (Professor 1), “colaborativa” (Professor 4) e “parceria pedagógica” (Professor 5).

Constata-se que, quando efetiva, essa parceria vai além da tradução em tempo real, na medida em que envolve momentos de planejamento antecipado, compartilhamento de materiais e alinhamento de estratégias, em consonância com as orientações do Decreto nº 5.626/2005. Todavia, nem todos os relatos indicam um nível aprofundado de planejamento conjunto, o que sugere que, em alguns casos, a atuação do intérprete ainda pode se restringir a uma função mais operacional do que pedagógica.

Da mesma forma, a colaboração com o profissional do AEE foi mencionada pela maioria dos participantes como um apoio importante, especialmente por meio de reuniões para troca de informações sobre o estudante surdo, elaboração de adaptações de materiais e construção conjunta de um Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse instrumento é fundamental, segundo Santos (2024), para garantir a consistência e a personalização do processo educativo.

Contudo, a pesquisa evidencia uma assimetria nesta rede de colaboração. Enquanto a parceria vertical (com intérprete e AEE) parece estar consolidada, a colaboração horizontal – entre os professores de diferentes componentes curriculares – mostra-se mais frágil. Apenas metade dos participantes afirmou adotar estratégias de ensino em conjunto com outros docentes. Essa fragilidade indica a ausência de uma cultura institucional de trabalho colaborativo, o que pode comprometer a continuidade e a coerência das práticas inclusivas ao longo das diferentes disciplinas.

Ademais, esta lacuna no diálogo interdisciplinar pode resultar em uma experiência educacional fragmentada, sobrecarregando o intérprete – que precisa se adaptar a estilos e metodologias diversas a cada aula – e perpetuar uma visão de que a inclusão é responsabilidade de alguns, e não um projeto coletivo da escola. Mendonça *et al.* (2018) são enfáticos ao afirmar que a inclusão efetiva exige uma ação coletiva, na qual todos os professores se sintam corresponsáveis pelo processo, compartilhando saberes e construindo uma cultura escolar inclusiva.

A fragilidade na colaboração horizontal entre os pares docentes, observada nesta pesquisa, encontra eco nos achados de Carvalho (2013), que, em seu estudo sobre classes mediadas no Distrito Federal, identificou que a ausência de um trabalho colaborativo sistemático entre os professores do ensino regular tende a sobrecarregar o intérprete educacional e a fragmentar a experiência escolar do estudante surdo, que precisa se adaptar a metodologias e linguagens distintas em cada disciplina, sem a construção de um projeto pedagógico unificado e coeso.

Portanto, a prática pedagógica na inclusão do estudante surdo, tal como evidenciada nesta pesquisa, configura-se como um campo dinâmico e tensionado. De um lado, observa-se um docente proativo, que se vale da pedagogia visual para criar pontes de acesso ao conhecimento. De outro, este mesmo docente se vê confrontado com limitações formativas, barreiras comunicacionais e desafios que extrapolam sua alçada individual.

Resta claro, em vista do exposto, que a superação desses obstáculos não depende apenas do empenho isolado do professor, mas da construção de uma cultura de colaboração horizontal e do fortalecimento de políticas públicas que transformem o discurso legal da inclusão em uma realidade material e pedagógica tangível no chão da escola, além de evidenciar a necessidade de institucionalização das práticas inclusivas, de modo que não dependam exclusivamente da iniciativa individual docente. As seções seguintes se dedicarão a aprofundar a análise desses desafios cotidianos e do papel principal da Pedagogia Visual como resposta pedagógica.

5.4 - Os desafios cotidianos: a barreira da comunicação e a complexidade pedagógica

A comunicação emergiu como o desafio mais proeminente. A fala de um dos docentes é emblemática: “É realmente uma fragilidade minha não ter aprendido Libras, daí não consigo identificar com clareza se o estudante aprendeu ou não o conteúdo ensinado”. Esse excerto evidencia não somente uma limitação técnica, mas uma insegurança pedagógica que compromete diretamente o processo avaliativo e a tomada de decisões didáticas.

Portanto, essa auto percepção de “fragilidade” demonstra a angústia gerada pela impossibilidade de uma interação direta, que impacta a avaliação da aprendizagem. Tal sentimento dialoga com os estudos de Ferreira (2021), que ressaltam a importância da Libras não somente como ferramenta de comunicação, mas como pilar para a construção de um vínculo pedagógico efetivo.

Ademais, a inexistência de fluência linguística compromete diretamente a mediação pedagógica, gerando barreiras comunicacionais que impactam não somente a aprendizagem, mas também a participação, autonomia e inserção crítica do aluno surdo no cotidiano escolar. Observa-se, portanto, que a limitação comunicacional não se restringe ao conteúdo, mas atinge dimensões mais amplas do processo educativo, como a interação social e o pertencimento escolar.

Nesse cenário, Quadros (2004) afirma que a língua de sinais é a base cognitiva e cultural do sujeito surdo, sendo essencial para a construção de significados e para o acesso ao conhecimento escolar. Assim, quando o professor não domina essa língua, estabelece-se uma ruptura comunicativa que fragiliza o processo de ensino-aprendizagem, impedindo a circulação efetiva do conhecimento.

Pensar as barreiras da comunicação e a complexidade do ato pedagógico no âmbito das práticas de ensino com estudantes surdos, indiscutivelmente, tem sido um dos principais desafios de professores e professoras que estão em sala de aula comum de ensino com esse público. Nesse sentido, os dados desta pesquisa reforçam que a inclusão, na prática, ainda se estrutura sobre adaptações pontuais, e não sobre uma reorganização pedagógica efetivamente bilíngue.

Não há como negar, portanto, que ensinar alunos surdos exige o uso de metodologias bilíngues, abordagens visuais, recursos multimodais e estratégias pedagógicas que valorizem a experiência visual do estudante, como destaca Strobel (2016). Entretanto, quando o professor desconhece a estrutura linguística da Libras, sua organização gramatical e sua lógica visual-espacial, as práticas pedagógicas tornam-se limitadas, mecânicas ou dependentes exclusivamente da atuação do intérprete.

Quando perguntado aos professores participantes deste estudo sobre as situações desafiadoras, de forma contundente e unânime, os docentes disseram “a comunicação entre professor e aluno e até mesmo entre os alunos tem sido uma das principais barreiras”. A recorrência desse apontamento evidencia que a dificuldade comunicacional não é um caso isolado, mas um problema estrutural presente no cotidiano escolar investigado.

Para Gesser (2012), no Brasil, ainda não existe uma política estruturada que garanta formação docente contínua e aprofundada na área de educação de surdos, o que resulta em práticas pedagógicas descontextualizadas, improvisadas e insuficientes para atender as demandas dos estudantes. Assim, o professor enfrenta diariamente dificuldades em interpretar as respostas dos alunos surdos, acompanhar seus processos de compreensão e ajustar suas estratégias didáticas.

No Ensino Médio, essas dificuldades se tornam ainda mais complexas devido ao nível de abstração dos conteúdos, à necessidade de interpretação conceitual e à intensificação da leitura e escrita em português, uma segunda língua para os surdos. Tal cenário potencializa o risco de uma aprendizagem superficial, na qual o estudante tem acesso ao conteúdo, mas não necessariamente à sua compreensão plena.

De fato, se o professor não compreende a lógica bilíngue e não adapta seus recursos pedagógicos, o aluno tende a receber conteúdos de forma fragmentada, superficial e sem mediação adequada, como destaca Lacerda (2009). Inclusive, este foi um dos desafios significativos pontuado pelos professores participantes deste estudo.

Outro desafio apontado refere-se às condições prévias de aprendizagem do aluno, como a infrequência e a defasagem na alfabetização, o que desloca o problema para além dos muros da sala de aula, evidenciando a complexidade de fatores sociais e da trajetória escolar que impactam o trabalho docente. Esses elementos indicam que a inclusão escolar não pode ser analisada de forma isolada, sendo atravessada por determinantes históricos, sociais e educacionais que antecedem o ingresso do estudante no Ensino Médio.

Resta claro, portanto, que esses obstáculos se somam aos desafios inerentes à gestão da diversidade em sala, corroborando a afirmação de Mendonça *et al.* (2018) de que a inclusão se apresenta como um “grande desafio para todos”. Dessa forma, os achados desta pesquisa evidenciam que a barreira comunicacional se configura como um eixo fundamental que articula e potencializa outros desafios pedagógicos, exigindo não somente formação específica em Libras, mas uma reconfiguração mais ampla das práticas educativas, das políticas de formação docente e da organização escolar.

5.5 - A centralidade da Pedagogia Visual como resposta pedagógica

Em resposta aos desafios, os professores demonstraram um consistente repertório de estratégias pautadas na Pedagogia Visual. Mais do que uma escolha metodológica, essa abordagem surge, nos dados desta pesquisa, como uma necessidade pedagógica diante das limitações comunicacionais e formativas evidenciadas nos capítulos anteriores. Assim, essa abordagem é fundamental, pois, como defende Campello (2007), a experiência visual é o canal por excelência para a construção de conhecimento pelo sujeito surdo. As práticas citadas pelos docentes foram diversas e ricas:

- Recursos Visuais Diversificados: Uso intensivo de imagens, esquemas, vídeos legendados, slides, mapas conceituais e jogos.

- Adaptação do Espaço: Organização da sala para garantir o contato visual direto.
- Comunicação Corporal: Valorização de gestos e expressões faciais como reforço comunicativo.

Não há como negar que esses elementos, quando analisados em conjunto, indicam que a pedagogia visual não se limita ao uso de materiais didáticos, mas envolve uma reorganização mais ampla da prática docente, incluindo o espaço, a linguagem e a interação em sala de aula.

A descrição de um dos professores, ao afirmar que “tenho adotado práticas pedagógicas que priorizam recursos visuais [...] além de manter a organização da sala de forma que o estudante tenha contato visual direto comigo e com os colegas” (Professor 5), demonstra uma compreensão sofisticada, que transcende o mero uso de ferramentas. Observa-se, nesse relato, uma aproximação com os princípios da pedagogia visual enquanto prática intencional e estruturada, ainda que construída de forma empírica.

De acordo com Reily (2003), o trabalho do professor com uso de imagens visuais como ferramenta pedagógica constitui-se um elo entre o conteúdo e a explicação dele. Tal prática está em plena consonância com o que Silva (2022) e Tavares, Santiago e Onofre (2021) descrevem como uma prática pedagógica mediada pela visualidade, que torna o conteúdo mais acessível e enriquece a experiência educativa para todos os alunos, surdos e ouvintes.

Nesse sentido, a pedagogia visual não beneficia exclusivamente o estudante surdo, mas contribui para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Para muitos pesquisadores da área da educação dos Surdos, a Pedagogia Visual tem se tornado um dos recursos didáticos pedagógicos indicados para as práticas educativas com estudantes surdos (Campello, 2007; Pletsch, 2020).

Pesquisadores brasileiros, como Ana Regina Campello (2007), Tatiana Bolivar Lebedeff e Thaís Philipsen Grützmann (2021), Lucia Helena Reily (2003), dentre outros, tem defendido a importância da Pedagogia Visual como um recurso didático de intervenção de atividades planejadas para atender aos alunos e/ou pessoas surdas. Os estudiosos supracitados defendem a Pedagogia Visual como uma estratégia para os processos educativos para mediar o processo de ensino, especialmente, nos espaços que envolvam pessoas surdas. Assim, a pedagogia visual se configura não somente como estratégia, mas como um paradigma pedagógico alinhado à perspectiva bilíngue da educação de surdos.

Para o Professor 5, participante deste estudo, “adotar a Pedagogia Visual para nós que não dominamos a Libras é uma estratégia que nos aproxima da condição de fazer uma aula e uma atividade inclusiva. Há muitos estudantes surdos por aí nas escolas”. Essa fala evidencia que, na ausência de domínio da Libras, a pedagogia visual tem sido utilizada como estratégia

compensatória, o que, embora relevante, também aponta limites importantes no processo de inclusão.

Diante do exposto, consta-se que superar esses obstáculos exige repensar currículos, investir em formação continuada e reconhecer que a educação do surdo é um campo especializado que demanda conhecimento linguístico e pedagógico específico e que, há muitas pessoas e estudantes surdos nos ambientes escolares. Ou seja, a pedagogia visual, embora potente, não substitui a necessidade de formação sólida em Libras e em educação bilíngue.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), há em torno de 1,5 bilhões de pessoas com alguma deficiência auditiva no planeta atualmente. Esse dado reforça a amplitude do desafio e a urgência de políticas educacionais que garantam acessibilidade linguística e pedagógica. Diante dos dados, a OMS faz um alerta importante sobre o quão fundamental é o sentido da audição e, salienta que a perda auditiva (não tratada) traz impactos consideráveis na vida social do sujeito.

Entretanto, os dados indicam que uma parcela significativa dessa população não tem acesso à educação em Libras. Para Lodi e Lacerda (2009, p. 14), “[...] a maior parte dos surdos no Brasil não tem podido ter acesso a uma escolarização que atente para as suas necessidades linguísticas”. Logo, esse cenário evidencia que a adoção da pedagogia visual, embora relevante, ainda ocorre em um contexto de lacunas estruturais na garantia de uma educação bilíngue efetiva. Acrescenta-se, assim, a urgência de uma educação que reconheça a Libras como primeira língua e o português como segunda língua (Lacerda, 2009; Hollosi, 2019).

Percebe-se, portanto, que os desafios relacionados ao acesso à educação bilíngue para surdos não se limitam às condições estruturais, mas também se estendem à preparação dos docentes para atuar de forma sensível às especificidades linguísticas desse público. A ausência de uma formação consistente em Libras e em abordagens inclusivas fragiliza a efetivação de práticas pedagógicas mais equitativas.

Logo, nota-se a importância da discussão sobre “a formação que deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” (Nóvoa, 2001, p. 30). Para Imbernón (2014), há na formação continuada para além da teoria, a práxis, os valores, as relações e as trocas entre pares que contribui para desenvolver novas aprendizagens que impactam no fazer pedagógico.

Dessa forma, os achados desta pesquisa indicam que a Pedagogia Visual ocupa um lugar principal como resposta pedagógica aos desafios da inclusão do estudante surdo, porém sua efetividade depende de condições estruturais mais amplas, como formação docente

qualificada, fortalecimento da perspectiva bilíngue e institucionalização de práticas inclusivas no contexto escolar.

5.6 - A rede de apoio colaborativa: um pilar de sustentação das práticas inclusivas

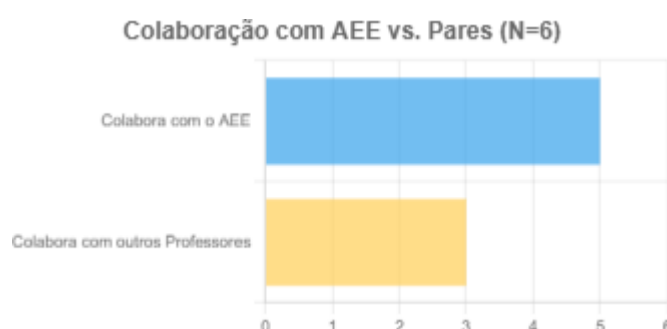
A pesquisa evidenciou que o trabalho docente na inclusão, no âmbito da escola investigada, é sustentado por uma rede de colaboração, com destaque para a parceria com o intérprete de Libras e o profissional do AEE. Essa rede configura-se como um elemento estruturante para a viabilização das práticas inclusivas, especialmente diante das limitações formativas e comunicacionais já evidenciadas neste estudo.

A relação com o intérprete foi descrita como “colaborativa” e de “parceria pedagógica”, envolvendo planejamento conjunto e alinhamento de estratégias, o que é essencial para o sucesso da inclusão. Assim, observa-se que, quando essa parceria se efetiva de maneira articulada, amplia-se significativamente a possibilidade de acesso do estudante surdo ao conteúdo curricular.

Notadamente, a construção de práticas inclusivas efetivas exige uma atuação colaborativa entre o professor da sala comum, o intérprete de Libras e o professor do AEE, especialmente no caso de estudantes surdos, e também, no contexto do Ensino Médio, cuja escolarização depende de processos pedagógicos bilíngues, visuais e culturalmente situados, em face à amplitude de conteúdos abstratos.

A seguir, o Gráfico 5 ilustra a percepção dos docentes quanto à colaboração com o AEE e com seus pares no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Gráfico 5 - Colaboração com AEE e Pares



Fonte: Autora (2025).

Da mesma forma, a colaboração com o AEE foi confirmada pela maioria dos participantes, que relataram reuniões periódicas com a professora do atendimento educacional especializado para troca de informações sobre o estudante surdo, discussão de adaptações curriculares e planejamento conjunto de atividades com apoio visual, bem como a construção compartilhada e a revisão continuada do PEI. Esses elementos indicam a existência de um esforço institucional voltado à organização do atendimento educacional, ainda que com limitações.

Contudo, essa forte colaboração vertical, centrada na orientação técnico-pedagógica oferecida pelo AEE aos docentes da sala comum, contrasta com uma colaboração horizontal mais frágil entre professores de diferentes disciplinas, admitida por apenas metade dos participantes. Logo, essa assimetria na rede de colaboração evidencia que, embora haja suporte especializado, ainda não se consolidou uma cultura de corresponsabilização coletiva entre os docentes da escola.

Ademais, tem-se que essa lacuna no diálogo interdisciplinar pode gerar práticas fragmentadas, sobrecarregando o aluno e o intérprete, e evidencia que a cultura de inclusão, embora presente, ainda não se consolidou como um projeto coletivo da escola, mantendo-se, em muitos casos, como iniciativas pontuais e dependentes do engajamento individual de alguns docentes, o que fragiliza a continuidade e a efetividade das ações inclusivas no cotidiano escolar.

Ao ser perguntado aos participantes sobre as práticas pedagógicas que tem sido adotada para incluir o estudante com surdez em suas aulas, os professores responderam que “de alguma forma a gente de modo geral tem praticado a inclusão, porque nenhum estudante de qualquer deficiência tem ficado fora da escola” (Professor 2). Logo, essa fala evidencia uma compreensão ainda limitada de inclusão, associada predominantemente ao acesso e à permanência, e não necessariamente à aprendizagem efetiva. Entretanto, é importante destacar que a garantia de acesso por meio da matrícula não configura sinônimo de inclusão.

Outro participante nos disse “eu e outros colegas daqui da escola, temos elaborado atividades que o estudante pode ter acesso com facilidade, inclusive, com a interprete” (Professor 4). Esse relato aponta para iniciativas colaborativas pontuais entre docentes, ainda que não sistematizadas institucionalmente. Para Oliveira Neto (2022, p. 96) “[...] muitos professores não possuem o conhecimento da Libras, tornando-se vital a presença de um tradutor intérprete de língua de sinais e português”.

Desse modo, criar metodologias inclusivas por meio da Pedagogia Visual considera-se um artefato para pensar o ensino de surdos. No entanto, os dados desta pesquisa indicam que

tais práticas, embora relevantes, ainda dependem fortemente de iniciativas individuais e do suporte do intérprete e do AEE, não se configurando plenamente como uma política institucional consolidada. Significa dizer, portanto, que a rede de apoio colaborativa se apresenta como um pilar fundamental para a sustentação das práticas inclusivas, mas sua efetividade está condicionada à ampliação da colaboração horizontal entre docentes, ao fortalecimento da formação continuada e à consolidação de uma cultura escolar inclusiva que ultrapasse ações isoladas e se constitua como um projeto coletivo.

5.7 - Percepções sobre a política de inclusão e o preparo da escola

A visão dos professores sobre a dimensão macro da inclusão demonstrou um ceticismo estrutural. Questionados sobre o preparo das instituições, a resposta foi praticamente unânime: “não” ou “parcialmente”, como indicado por um dos participantes.

De modo geral, considero que as instituições educacionais ainda não estão plenamente preparadas. Apesar de avanços significativos nas políticas de inclusão, ainda existem limitações quanto à formação docente, à infraestrutura acessível e ao acesso a recursos pedagógicos específicos, o que compromete a efetiva inclusão escolar (Professor 5).

Desta feita, tem-se que a percepção dos docentes acerca da dimensão institucional da inclusão evidencia um posicionamento predominantemente crítico, marcado pela identificação de limites estruturais que ainda comprometem sua efetivação, expressado tanto nas respostas objetivas quanto nos depoimentos, evidenciando ceticismo, como se verifica graficamente a seguir.

Gráfico 6 – Posicionamento dos participantes quanto ao preparo das Instituições



Fonte: Autora (2025)

Esse diagnóstico evidencia o hiato entre a legislação, que garante o acesso, e a realidade das escolas, que lutam para assegurar a permanência com qualidade, o que confirma as análises de Mendonça *et al.* (2018). As principais lacunas apontadas, mormente a formação insuficiente, falta de recursos, infraestrutura inadequada e apoio especializado limitado, configuram um panorama recorrente das fragilidades estruturais da inclusão escolar.

A formação continuada, na perspectiva do ensino bilíngue e associada a inovações metodológicas acessíveis, torna-se um elemento indispensável para o trabalho com estudantes surdos. Pois, trata-se de um processo que possibilita o aprimoramento, a qualificação e a ressignificação da prática pedagógica docente, ampliando as possibilidades de construção de estratégias inclusivas.

Assim, presume-se que a formação contínua e planejada, quando direcionada às demandas reais da escola, permite aos professores experimentar novas reflexões e promover intervenções mais efetivas em suas práticas. Nesse sentido, Delors (2003, p. 160) destaca que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores”. Logo, as percepções dos docentes participantes deste estudo reforçam essa agenda, clamando por formação continuada sólida, investimento em recursos, fortalecimento da parceria com a família e uma mudança cultural baseada no respeito às diferenças.

A fala final de um professor, de que a inclusão depende de uma “mudança cultural dentro da escola” (Professor 5), sintetiza a compreensão de que as transformações necessárias extrapolam o campo normativo, exigindo mudanças nas atitudes, nas práticas e na cultura institucional da comunidade escolar.

Observa-se, na realidade escolar, um significativo distanciamento entre a política formulada e as práticas pedagógicas efetivadas. Tal descompasso se evidencia, sobretudo, quando se analisa o preparo dos professores do Ensino Médio para a inclusão de estudantes surdos, bem como a insuficiência das políticas e práticas de formação continuada que deveriam subsidiar esse trabalho.

Quando a gente lê sobre políticas de inclusão escolar e de formação continuada de professores a gente vê que tem leis, que tem políticas, que deve ter programas e várias coisas, mas parece que fica lá no papel. Porque esse suporte de perto, no dia-a-dia da escola é meio complicado da gente ver (Professor 3).

Diante desta fala, observa-se que é imprescindível reconhecer que a formação inicial dos professores, de modo geral, ainda não contempla de maneira sistemática e aprofundada os

princípios, fundamentos e práticas da educação inclusiva. Por outro lado, a formação continuada, que poderia atuar como elemento compensatório dessas lacunas, também se evidencia insuficiente ou mal estruturada. Em muitas redes de ensino, a oferta de formação ocorre de maneira fragmentada, descontinuada ou com foco apenas normativo. Portanto, a formação continuada deveria constituir-se como um processo permanente, colaborativo e contextualizado, mas, na prática, tem se afastado dessa perspectiva.

5.8 - Discussão geral dos resultados

Com base nos resultados da pesquisa realizada com os seis professores da rede estadual de Diamantino-MT, é possível estabelecer um diálogo profícuo com o referencial teórico apresentado na dissertação, especialmente no que se refere à formação docente, às práticas pedagógicas baseadas na Pedagogia Visual e aos desafios estruturais da inclusão.

A partir das respostas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, foi possível construir um conjunto de categorias temáticas que traduzem seus sentidos, percepções e experiências no trabalho com estudantes surdos no Ensino Médio.

Seguindo as três fases da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin, quais sejam, a (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) para o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, necessariamente, emergiram os eixos centrais que sintetizam o núcleo de significação presente nas informações produzidas: (a) lacunas na formação docente, especialmente na formação continuada; (b) a Pedagogia Visual como eixo estratégico; (c) práticas de ensino colaborativo como sustentáculo da inclusão; e (d) o hiato entre a política e as práticas inclusivas.

Os professores expressam de forma recorrente que o principal desafio enfrentado na rotina escolar está relacionado à falta de formação prática e continuada que forneça instrumentos reais para o ensino de estudantes com deficiência e, especificamente neste estudo, de estudantes surdos. Quando questionados sobre os principais desafios e barreiras para trabalhar o ensino na perspectiva inclusiva, o participante Professor 3 afirma que “o maior deles é a realização de formação prática para nós professores”. Ou seja, esta afirmação aponta não somente um pedido, mas um sentimento de desamparo pedagógico.

Por outro lado, os docentes participantes, majoritariamente experientes e com formação continuada em educação inclusiva, evidencia um esforço individual significativo para suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Entretanto, a formação teórica, por si somente, não consegue suprir as lacunas da docência na prática, especialmente na comunicação direta

com o estudante surdo, evidenciando que a formação recebida não foi suficientemente instrumentalizadora.

Esse cenário corrobora com as críticas de Alcântara (2014), para quem a abordagem da educação inclusiva na graduação frequentemente ocorre de forma pontual e desconectada da realidade prática, não preparando o docente para as complexidades do cotidiano escolar.

Na fala do participante Professor 2, o qual afirma que “é realmente uma fragilidade minha não ter aprendido Libras”, explicita-se uma angústia que ultrapassa a dimensão técnica, pois se refere à impossibilidade de estabelecer um vínculo pedagógico direto. À luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), esse enunciado aponta um núcleo de sentido associado à insegurança formativa. A ausência de domínio da Libras cria uma barreira significativa para a mediação pedagógica e para a avaliação formativa, conforme apontado por Mendonça *et al.* (2018).

Contudo, existe uma busca por especializações e cursos de curta duração, embora indicativa de engajamento, funciona como um paliativo para uma formação inicial que, na visão de Gomes (2019), ainda é insuficiente para preparar o professor para a diversidade. Portanto, os dados sugerem que a formação continuada precisa ser mais do que um acúmulo de certificações; deve constituir-se como um processo permanente, reflexivo e articulado à prática pedagógica, com foco no desenvolvimento de competências específicas para a educação bilíngue.

Nesse sentido, a lacuna formativa se expressa como distância entre a política e a prática, dialogando com autores como Mantoan (2015) e Silva e Lodi (2019), que apontam que a formação docente ainda não responde às demandas específicas do ensino bilíngue e das adaptações pedagógicas.

No que se refere à categoria Pedagogia Visual como eixo estratégico, oriunda das análises de conteúdo, destaca-se sua importância no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. A partir das falas dos participantes, essa categoria emergiu como um eixo estruturante das práticas pedagógicas, evidenciando que o recurso ao visual ocupa um papel fundamental na mediação do conhecimento.

Na fala do participante Professor 2, o qual afirma que a “a gente recorre muito ao visual, usando desenhos e imagens para tentar fazer com que o estudante surdo entenda”, observa-se um padrão discursivo recorrente. Conforme Bardin (2011), essa repetição indica a formação de uma categoria empírica consolidada, na qual o visual deixa de ser acessório e passa a desempenhar função mediadora entre linguagem e cognição.

As estratégias pedagógicas relatadas pelos professores e observadas por mim como o uso de imagens, vídeos legendados, esquemas, organização do espaço para favorecer o contato visual, demonstram uma clara adesão aos princípios da Pedagogia Visual. Essa abordagem, defendida por Campello (2007), compreende a experiência visual não como um recurso complementar, mas como o próprio fundamento do processo educativo para o estudante surdo.

Ademais, a recorrência do verbo “recorrer” indica não somente a frequência, mas dependência estratégica, especialmente diante da ausência de fluência em Libras. Assim, a Pedagogia Visual surge simultaneamente como solução pedagógica e como necessidade imposta pelas condições formativas.

Na fala do Professor 4 aparece a afirmativa de que, “no ensino médio os assuntos são muito abstratos e eu tento muito encontrar maneiras em que eu possa usar a Pedagogia Visual para levar a aprendizagem dos estudantes”. Verifica-se que traz à tona outro aspecto relevante a Pedagogia Visual como recurso de transposição didática para conteúdos de maior complexidade conceitual. Aqui, observa-se que o professor percebe o descompasso entre o nível de abstração presente nos currículos do Ensino Médio e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos. Nesse cenário, a Pedagogia Visual funciona como ponte epistemológica, permitindo materializar conceitos abstratos e facilitar sua compreensão.

Essa prática vai ao encontro do que Silva (2020) e Tavares, Santiago e Onofre (2021) denominam de mediação pedagógica pela visualidade, um fazer docente que transforma o ambiente e os recursos em ferramentas de acesso ao currículo. A riqueza de recursos visuais, desde jogos de memória com sinais até infográficos e mapas conceituais, mostra que os professores não somente reconhecem a importância do visual, mas também buscam inovar em suas práticas.

No entanto, é fundamental, como alerta Gomes (2019), que esses recursos não sejam utilizados de forma aleatória, mas sim integrados a um planejamento pedagógico que considere a Libras como a língua de instrução e a cultura surda como referência. Significa dizer, portanto, que tais práticas despontam, em grande parte, de forma intuitiva e adaptativa, e não como resultado de uma formação sistematizada.

Não se ignora, também, que essa estratégia também se conecta adequadamente com o princípio da educação bilíngue para surdos, no qual a visualidade ocupa papel relevante na construção de significados (Quadros, 2004). Entretanto, no discurso docente, nota-se que essa visualidade não é articulada a partir de uma formação específica, mas surge como prática intuitiva e adaptativa.

Conforme orienta Bardin (2011), a categorização decorre da identificação de sentidos nucleares que se repetem no corpus, evidenciando as significações estruturantes das percepções dos participantes. Nesse contexto, a colaboração aparece simultaneamente como experiência parcial, necessidade latente e ideal pedagógico ainda distante da realidade escolar.

Na fala do participante Professor 1, aponta que “nos últimos anos até que os professores do AEE têm participado mais de perto dos processos de ensino entre sala comum e o AEE. Mas ainda precisa de fato trazer para a realidade da escola a ideia de práticas de ensino colaborativo. A colaboração de todos para fazer a inclusão acontecer”. Tal afirmativa na perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), traz um conteúdo marcado por ambivalência, quando a ideia denota que há avanços, mas ainda há lacunas consideráveis.

Para Capellini e Rodrigues (2012) o ensino colaborativo é condição essencial para uma escola inclusiva, pois rompe com práticas fragmentadas e fortalece a corresponsabilidade pedagógica. Assim, a fala evidencia que a colaboração está presente no discurso institucional, mas não plenamente consolidada na prática cotidiana.

Na fala do participante Professor 3, evidencia que “o intérprete tem uma assistência bem maior e articulada com os profissionais do AEE, até mesmo nas questões de reuniões e formação”, aprofunda a compreensão da categoria, evidenciando que há colaboração, mas ela ocorre de forma setorial, circunscrita ao eixo AEE e intérprete.

À luz das análises assentadas em Bardin (2011) essa fala configura uma “regularidade discursiva”, isto é, um padrão que se destaca no material, sendo assim, permitido identificar que há uma espécie de núcleo colaborativo mais acentuado e ativo com esses dois atores do contexto escolar. Portanto, elucida a indicação de que a colaboração não se generaliza para os demais docentes.

Contudo, no que tange a estreita relação de ensino colaborativo entre intérprete e AEE, Lodi (2013) e Quadros (2004), reconhecem que o AEE e os intérpretes tendem a estabelecer vínculos mais estreitos devido à natureza linguística e pedagógica que compartilham, enquanto os professores da sala regular frequentemente se mantêm distanciados desse processo. A pesquisa evidenciou que a descrição dessa relação como “colaborativa” e de “parceria pedagógica”, envolvendo planejamento antecipado e compartilhamento de materiais, está em sintonia com as diretrizes do Decreto nº 5.626/2005, que prevê a atuação integrada desses profissionais. Entretanto, a categoria “práticas de ensino colaborativo” se evidencia parcial, segmentada e assimétrica.

A partir da leitura flutuante dos questionários e dos dados produzidos, observou-se a recorrência de conteúdos que expressam distanciamento entre a política pública de inclusão e a

realidade concreta da escola. Conforme Bardin (2011), o processo de categorização se apresenta quando um conjunto de unidades de registro apresenta “núcleos de sentido” que convergem para um mesmo eixo semântico. Nesse caso, as falas dos participantes apontam uma tensão estruturante, sendo o descompasso entre o que a legislação prevê e aquilo que efetivamente se realiza nas escolas. Essa discrepância configura o eixo temático, por ora, hiato entre a política e a prática inclusivas.

Para um dos participantes, o Professor 2, “há uma distância quase impossível de se alcançar entre o que dizem as leis, os pesquisadores, os documentos de inclusão e a realidade que os professores vivem na escola [...] Há escolas [...] que estão distantes demais de práticas que se aproximam de qualquer coisa que remete à ideia de inclusão”. À luz da perspectiva de Bardin (2011), está explícito na superfície textual que se manifesta como sentido estruturante.

De acordo com os estudos de Mendes (2006), Glat e Pletsch (2011) a inclusão escolar no Brasil enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e políticas que dificultam a concretização plena das normativas. Assim, evidencia-se que o professor percebe a política inclusiva como distante, abstrata e, por vezes, incompatível com as condições concretas da escola real. A visão quase unânime dos participantes sobre o despreparo das instituições escolares - “parcialmente preparadas” ou “não preparadas” – aponta um ceticismo profundo em relação à capacidade do sistema em oferecer uma inclusão de qualidade. Destarte, há uma crítica ao descompasso estrutural entre diretrizes legais e práticas escolares.

Observou-se numa das falas do Professor 6, “há o PEI que ajuda aos professores com o estudante com deficiência, aqui na escola. Está começando a colocar essa ferramenta em prática”. Entretanto, foi constatado de que a existência de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), mencionado por um dos participantes, é um indicativo positivo, pois, conforme Santos (2024), o PEI é um instrumento fundamental para garantir que as adaptações curriculares sejam consistentes e articuladas com as metas educacionais do estudante.

Contudo, a colaboração horizontal entre professores de diferentes componentes curriculares mostrou-se mais frágil. Constatação do distanciamento entre as políticas públicas de inclusão e a efetivação prática. Apenas metade dos participantes afirmou adotar estratégias de ensino em conjunto com outros docentes. Essa fragilidade pode levar à fragmentação da experiência educativa do aluno surdo, sobrecarregando o intérprete e dificultando a construção de um projeto pedagógico coeso. Mendonça *et al.* (2018) enfatizam que a inclusão efetiva exige uma ação coletiva, na qual todos os professores se sintam corresponsáveis pelo processo.

As lacunas apontadas entre formação insuficiente, falta de recursos, infraestrutura inadequada e apoio especializado limitado, formam um retrato preciso dos desafios estruturais.

A fala de um professor sintetiza bem essa percepção, “apesar de avanços significativos nas políticas de inclusão, ainda existem limitações [...] que comprometem a efetiva inclusão escolar”. (Professor 6). Essa afirmação demonstra que os docentes reconhecem os avanços legais, mas constata, na prática, a insuficiência. Conforme Correia e Fernandes (2019), a inclusão não se resume a adaptações materiais ou metodológicas; ela exige uma transformação nas atitudes e nos valores de toda a comunidade escolar, de modo a construir uma cultura de respeito à diferença e de valorização da diversidade.

A análise das observações realizadas *in loco* permitiu constatar que a práxis pedagógica na instituição investigada caminha para uma ressignificação do fazer docente, distanciando-se de abordagens meramente ouvintistas para incorporar elementos estruturantes da educação bilíngue. A observação do cotidiano escolar apontou que a intencionalidade inclusiva não se resume à boa vontade, mas se materializa em estratégias pedagógicas que dialogam diretamente com a Pedagogia Visual.

No que tange ao planejamento e organização didática, notou-se um esforço deliberado dos docentes em converter conteúdos abstratos em experiências visuais tangíveis. A presença recorrente de imagens, esquemas gráficos e mapas mentais nas aulas observadas corrobora os postulados de Campello (2007), para quem a visualidade na educação de surdos não deve ser um recurso acessório ou “tapa-buraco”, mas sim o eixo epistemológico por onde o conhecimento transita. Ao privilegiarem a experiência visual, os professores validam o que Strobel (2016) define como “habitus surdo”, reconhecendo que a apreensão do mundo por esses sujeitos ocorre, primariamente, pela via da visão.

Quanto à metodologia e mediação, verificou-se que a dinâmica de sala de aula busca romper com a hegemonia da oralidade. A articulação entre a exposição do professor regente e a atuação do intérprete de Libras demonstrou uma busca pela garantia da acessibilidade linguística, condição *sine qua non* para a aprendizagem, conforme defende Quadros (2004).

Observou-se que, em momentos de debate ou explicação de conceitos complexos, os docentes procuravam manter contato visual direto e utilizar expressões corporais que enriqueciam a comunicação, alinhando-se à perspectiva socioantropológica de Skliar (1998), que nos convida a olhar a surdez não como déficit, mas como uma diferença que exige respostas pedagógicas específicas e culturalmente sensíveis.

No aspecto da avaliação e acolhimento, a prática observada demonstrou a sensibilidade para com o tempo de aprendizagem do estudante surdo. A flexibilização dos instrumentos avaliativos, permitindo respostas sinalizadas, o uso de desenhos ou a mediação do intérprete na escrita, demonstra uma ruptura com práticas avaliativas padronizadas e excludentes. Essa

postura flexível encontra respaldo em Mantoan (2015), ao defender que a escola inclusiva é aquela que se reorganiza para valorizar a diversidade, entendendo que tratar de forma diferenciada é, na verdade, garantir a equidade de oportunidades.

Diante do exposto, percebe-se que os dados das observações indicam que a escola, embora enfrente desafios estruturais, constrói cotidianamente uma prática que tenta superar o assistencialismo em prol de uma pedagogia da diferença, pois a importância atribuída aos recursos visuais e a parceria com o intérprete evidenciam que a Pedagogia Visual está deixando de ser apenas um conceito teórico para se tornar uma ferramenta de intervenção real no chão da escola. A Pedagogia Visual, nesse contexto, deixa de ser apenas um conceito teórico e passa a constituir uma prática concreta de mediação do conhecimento no espaço escolar.

CAPÍTULO VI

Este capítulo corresponde ao desdobramento da pesquisa que dá origem ao Recurso Educacional e/ou Recurso Pedagógico, o qual assume importância significativa ao se configurar como um dos principais resultados esperados das pesquisas de caráter de Programas Stricto Sensu Profissionais, diferenciando-se das dissertações de caráter exclusivamente teórico por sua dimensão interventiva e pragmática (Duarte, 2020).

Neste estudo, o Caderno Pedagógico Pedagogia Visual: sequências didáticas para a inclusão de estudantes surdos foi construído a partir das evidências empíricas identificadas no Capítulo V, especialmente no que se refere às lacunas na formação docente, às barreiras comunicacionais e à necessidade de estratégias pedagógicas ancoradas na Pedagogia Visual para o ensino de estudantes surdos no Ensino Médio. No contexto da educação, dentre os variados formatos possíveis de recursos pedagógicos, pensá-los com vistas à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem torna-se pertinente.

6. RECURSO EDUCACIONAL DENTRO DO CONTEXTO PEDAGOGIA VISUAL

De acordo com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Mestrado Profissional possui como uma de suas finalidades a produção de conhecimentos que promovam impacto social direto, respondendo a demandas reais do campo educacional por meio de instrumentos, materiais ou metodologias que possam ser implementados e avaliados no cotidiano escolar. Assim, o recurso educacional não se limita a uma mera entrega acessória ao texto dissertativo, mas é uma parte estrutural da pesquisa, integrando-se de forma orgânica ao problema investigado e às análises realizadas (Capes, 2017).

Como bem enfatiza Duarte (2020), o recurso educacional, no âmbito dos mestrados profissionais, deve ser concebido como uma intervenção pedagógica fundamentada, que articula investigação e prática com vistas à transformação do contexto educacional. Para a autora, não se trata apenas da elaboração de um recurso didático, mas de uma produção que emerge de problemáticas concretas e que se orienta pela intencionalidade de promover mudanças significativas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, o recurso educacional assume um caráter reflexivo e formativo, ao mesmo tempo em que evidencia a capacidade do professor-pesquisador de analisar criticamente sua prática e propor soluções contextualizadas e socialmente relevantes.

Portanto, o recurso educacional é entendido como qualquer instrumento, material, dispositivo ou estratégia desenvolvida para mediar processos de ensino e aprendizagem, articulado com o objeto da pesquisa e com a realidade investigada. Para Zabala (1998), os recursos constituem elementos que dão suporte à ação pedagógica e possibilitam que o professor concretize objetivos educativos por meio de interações significativas. Sendo assim, não é um material descontextualizado, mas uma resposta situada, construída a partir das evidências levantadas na investigação.

No caso desta pesquisa, tais evidências apontaram, de forma recorrente, dificuldades relacionadas à comunicação entre professor e estudante surdo, à insuficiência da formação docente em Libras e à necessidade de ampliação de estratégias visuais no processo de ensino-aprendizagem, elementos que fundamentam diretamente a elaboração do recurso apresentado. Em outras palavras, o Caderno Pedagógico oriundo da pesquisa de campo, é um processo de desenvolvimento profissional, que articula formação, investigação e intervenção.

Assim, ao conectar a sólida fundamentação teórica e pertinência prática, o recurso não somente responde a problemas identificados no campo, mas também contribui para o avanço da pesquisa educacional aplicada, ampliando o repertório de práticas e fortalecendo processos formativos no interior das instituições escolares.

6.1 - O Recurso Educacional: Caderno Pedagógico por uma Pedagogia Visual

A pesquisa apresenta, neste contexto de desdobramento, o Caderno Pedagógico, elaborado como recurso educacional vinculado a esta dissertação, disponível em formato digital no seguinte endereço:

<https://drive.google.com/file/d/1iFePgDFjQq92H7-64b0I5fppfGC5YimM/view?usp=sharing>.

Trata-se, neste estudo, de um recurso educacional voltado prioritariamente a professores do Ensino Médio que atuam com estudantes surdos em salas inclusivas, podendo também subsidiar o trabalho de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes de Libras.

Assim, este recurso pode ser compreendido como um material didático-metodológico que sistematiza reflexões teóricas, propostas de atividades, fundamentações, sequências formativas ou orientações práticas voltadas a um público específico, geralmente para professores ou equipes gestoras. Apresenta-se como um documento híbrido, que dialoga com a perspectiva de material de apoio pedagógico (Zabala, 1998) e com a ideia de guia estruturante

da prática docente (Libâneo, 2013), ao mesmo tempo em que se ancora nos pressupostos acadêmicos da pesquisa realizada.

Ainda, segundo Duarte (2020), o produto educacional⁸ no âmbito dos mestrados profissionais não se limita à elaboração de um material didático, mas configura-se como uma intervenção intencional e fundamentada, voltada à transformação da prática pedagógica. Segundo a autora, esse tipo de produção deve emergir de problemas reais do contexto educacional, articulando investigação e ação, de modo a promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o produto educacional assume caráter formativo, tanto para o professor-pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos, consolidando-se como instrumento de inovação pedagógica e de reflexão crítica sobre a prática docente.

Diferentemente de manuais prontos e descontextualizados, o recurso educacional produzido em um Mestrado Profissional parte de um problema real, emergente da experiência do professor-pesquisador, e retorna ao chão da escola como possibilidade de ação transformadora. Seu caráter é, portanto, interventivo, propositivo e aplicado. Neste caso, o Caderno Pedagógico elaborado como desdobramento desta pesquisa discute os fundamentos teóricos da educação bilíngue, identificando os principais desafios e potencialidades desse contexto educacional.

O material foi estruturado com o objetivo de oferecer suporte prático ao professor que enfrenta, no cotidiano escolar, dificuldades relacionadas à mediação pedagógica com estudantes surdos, especialmente em contextos nos quais não há domínio da Libras. Logo, o recurso aborda estratégias pedagógicas concretas, incluindo sequências didáticas com recursos visuais e gestuais, tecnologias assistivas e atividades colaborativas que promovem a integração entre surdos e ouvintes.

Como bem aponta Lodi (2013), a educação de surdos deve ser estruturada a partir de uma perspectiva bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A autora destaca que a efetivação dessa proposta implica não somente o uso da Libras em sala de aula, mas a reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das interações escolares, de modo a garantir o acesso pleno ao conhecimento. Assim, a inclusão do estudante surdo ultrapassa a dimensão formal e passa a exigir o reconhecimento de sua identidade linguística e

⁸ Termo que era utilizado anteriormente, por isso a autora adotou essa palavra em sua produção.

cultural, promovendo uma educação que respeite suas singularidades e potencialize sua aprendizagem.

Assim sendo, as sequências didáticas ilustradas e as estratégias de integração propostas evidenciam que é perfeitamente viável construir percursos educativos nos quais surdos e ouvintes aprendem juntos, por meio de recursos visuais, atividades corporais e projetos colaborativos. O uso intencional de tecnologias assistivas e recursos multimodais não somente beneficia os estudantes surdos, mas enriquece a experiência de aprendizagem de toda a turma.

A sequência didática é um instrumento de grande relevância na organização do trabalho pedagógico, permitindo que o professor planeje, desenvolva e avalie o processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, coerente e articulada. (Zabala, 1998; Dolz, Schneuwly, 2004). Para Zabala (1998), uma sequência didática é um conjunto de propostas articuladas que considera a realidade dos alunos, o nível de complexidade cognitiva e os desafios progressivos necessários para a construção do conhecimento. Portanto, os fundamentos teóricos aqui apresentados destacam os aspectos da Educação de Surdos e a importância da Pedagogia Visual, enfatizando a formação continuada e a Libras.

A proposta da sequência didática tem o objetivo principal de orientar para a elaboração de atividades bilíngues e visuais, orientadas pelos princípios da educação inclusiva para estudantes surdos. Para atingir esse propósito geral, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Discutir os fundamentos teóricos que sustentam a educação inclusiva e bilíngue, abordando seus conceitos e princípios norteadores.
- Identificar os principais desafios e potencialidades inerentes à prática pedagógica de professores que atuam nesse contexto.
- Apresentar exemplos concretos de sequências didáticas que privilegiem o uso de recursos visuais e gestuais.
- Sugerir recursos pedagógicos complementares, como filmes e plataformas digitais, que possam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o Caderno Pedagógico, de natureza orientativa, é constituído pelos seguintes temas:

- Fundamentos Teóricos da Educação Inclusiva Bilíngue
- Prática Pedagógica em Contextos Bilíngues
- Sequências Didáticas em Contextos Bilíngues
- Indicações de filmes e plataformas

Espera-se que o Caderno Pedagógico sensibilize os educadores quanto às estratégias e às diversas maneiras pelas quais professores e demais profissionais que atuam no ambiente educacional podem desempenhar suas práticas pedagógicas em contextos bilíngues e visuais, na perspectiva da Educação Inclusiva, viabilizando o acesso à construção da aprendizagem do estudante surdo.

Segundo Libâneo (2013), o planejamento é dimensão essencial do trabalho docente, pois confere intencionalidade e racionalidade ao processo de ensino. Deste modo, a sequência didática, como desdobramento do planejamento, assegura coerência entre objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

Diante do exposto, o Caderno Pedagógico se consolida como um desdobramento coerente da pesquisa, ao conectar os fundamentos teóricos, evidências empíricas e proposições didáticas voltadas ao ensino bilíngue de estudantes surdos no Ensino Médio. Nesse sentido, configura-se como um instrumento formativo e interventivo, que busca apoiar o trabalho de professores, intérpretes e profissionais do AEE na construção de práticas sustentadas na visualidade, na colaboração e na inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se este estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, cujo objetivo principal foi investigar estratégias pedagógicas inclusivas no contexto escolar bilíngue e visual no Ensino Médio, é possível analisar não somente os métodos utilizados, mas também como eles dialogam com a Libras e com a visualidade, evidenciando as barreiras e potencialidades que surgem na prática cotidiana. Ao longo da investigação, que incluiu desde a revisão da legislação e da história da educação de surdos até a imersão no campo de pesquisa em uma escola estadual, foi possível compreender os intrincados desafios e as potentes estratégias que permeiam o cotidiano escolar.

Constatou-se que, em primeiro lugar, é imperativo reafirmar que a inclusão de estudantes surdos no ensino regular, especialmente na etapa do Ensino Médio, é um processo complexo e multifacetado, que vai muito além do simples ato de matricular o aluno em uma sala de aula comum. A pesquisa evidenciou que a efetivação desse direito exige uma transformação profunda na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na própria percepção sobre a surdez.

A superação de um modelo clínico, que enxerga a surdez como uma deficiência a ser corrigida, para a adoção de uma perspectiva sociocultural, que a compreende como uma diferença linguística, mostrou-se como o pilar fundamental para qualquer avanço. Foi possível constatar que, quando os educadores passam a ver o estudante surdo como um sujeito cultural e linguisticamente diferente, detentor de uma língua própria - a Libras -, as estratégias de ensino começam a se reorganizar de forma mais coerente e eficaz.

Nesse contexto, a Pedagogia Visual surgiu não somente como uma ferramenta, mas como um eixo estruturador do processo de ensino e aprendizagem. Os dados coletados junto aos professores demonstraram que o uso intencional de recursos visuais, como imagens, esquemas, vídeos legendados, mapas conceituais, infográficos e a própria sinalização do espaço escolar, é uma resposta pedagógica potente às barreiras de comunicação.

A organização da sala de aula para garantir o contato visual, o uso de expressões faciais e corporais ampliadas e a valorização de demonstrações práticas são exemplos de como a visualidade pode ser incorporada ao cotidiano.

No entanto, observou-se que, em muitos casos, a aplicação dessas estratégias ainda é intuitiva e fragmentada, carecendo de uma sistematização que as integre plenamente ao planejamento curricular. Isto evidencia a necessidade de que a Pedagogia Visual seja compreendida como uma premissa didática, e não como um conjunto de atividades pontuais.

Um dos achados mais significativos desta pesquisa diz respeito aos enormes desafios enfrentados pelos professores. A barreira da comunicação, decorrente do desconhecimento da Libras por parte da maioria dos docentes, mostrou-se o obstáculo mais crítico. A impossibilidade de estabelecer uma comunicação direta com o estudante gera uma sensação de impotência e fragilidade no professor, impactando desde o simples acompanhamento da compreensão até a construção de um vínculo pedagógico mais significativo.

Esta constatação aponta para uma lacuna grave na formação docente, tanto inicial quanto continuada. É evidente que a capacitação fornecida até o momento tem se mostrado insuficiente para instrumentalizar o professor com as competências necessárias para atuar em um contexto de educação bilíngue, tal como preconizado pelas políticas públicas.

A dependência quase integral da figura do intérprete de Libras, embora fundamental e legalmente amparada, não pode ser a única solução. É preciso investir maciçamente na formação linguística dos professores, para que possam mediar, mesmo que minimamente, a construção do conhecimento.

A pesquisa também destacou a colaboração como um pilar indispensável para a sustentação do trabalho inclusivo. A parceria com o intérprete de Libras e com o profissional do Atendimento Educacional Especializado mostrou-se uma realidade consolidada e altamente valorizada pelos docentes. O planejamento conjunto, o compartilhamento de materiais e a construção de Planos de Ensino Individualizados são práticas que demonstram o potencial transformador de uma atuação em rede.

Contudo, identificou-se uma fragilidade na colaboração entre os próprios professores das diferentes disciplinas. A falta de um diálogo interdisciplinar mais estruturado pode resultar em uma experiência escolar fragmentada para o estudante surdo, que precisa se adaptar a metodologias e linguagens desconexas a cada aula. Isto indica que a cultura da inclusão, embora presente no discurso, ainda não se efetivou como um projeto coletivo e corresponsável de toda a equipe escolar.

No que tange às políticas de inclusão, a percepção unânime entre os participantes foi a de que as instituições de ensino ainda não estão plenamente preparadas para receber estudantes com deficiência, em especial os surdos. Reconhecem-se os avanços legais, mas constata-se um abismo entre a letra da lei e a realidade das escolas.

A carência de recursos materiais específicos, a infraestrutura física muitas vezes inadequada e, sobretudo, a insuficiência de formação continuada contextualizada foram apontadas como os principais entraves. Ficou evidente que a inclusão não se faz apenas com

boa vontade individual; ela exige investimento público consistente e uma vontade política firme para fornecer as condições materiais e formativas necessárias.

Como recurso educacional decorrente desta pesquisa, o desenvolvimento do Caderno Pedagógico “Sequência didática para inclusão de alunos surdos” visa justamente contribuir para a superação de algumas dessas lacunas. Esse recurso foi concebido como um instrumento de sensibilização e formação acessível ao corpo docente, oferecendo sugestões práticas e fundamentadas para a incorporação da Pedagogia Visual no planejamento das aulas do Ensino Médio. Espera-se que possa servir como ponto de partida para que os professores repensem suas práticas, experimentem novas estratégias e, gradualmente, construam um repertório pedagógico mais inclusivo e visualmente orientado.

Destaca-se que o Recurso Educacional proposto não se apresenta como uma solução definitiva para os desafios identificados, mas como uma ferramenta de apoio que pode subsidiar o planejamento docente, favorecer práticas mais inclusivas e contribuir para a ampliação do repertório pedagógico dos professores que atuam com estudantes surdos. De toda forma, espera-se que ele possa servir como um ponto de partida para que os professores possam repensar suas práticas, experimentar novas estratégias e, gradualmente, construir um repertório pedagógico mais inclusivo e visualmente orientado.

Por fim, esta dissertação reafirma que a educação inclusiva para surdos é uma jornada inacabada e em constante construção. Os resultados aqui apresentados não esgotam a discussão, mas pretendem mostrar os caminhos percorridos e os que ainda precisam ser trilhados. A inclusão plena e efetiva será alcançada quando a diferença linguística do surdo for não somente respeitada, mas celebrada e incorporada como um valor que enriquece todo o ambiente escolar.

Isso clama um compromisso ético e político de todos os envolvidos, ou seja, dos gestores públicos, na garantia de políticas consistentes; das escolas, na promoção de culturas colaborativas; dos professores, na busca incessante por uma prática reflexiva e inovadora; e da sociedade como um todo, no combate ao capacitismo e na valorização da diversidade humana.

Por fim, cumpre tão somente ressaltar o desejo de que este trabalho possa ecoar como uma modesta, porém sincera, contribuição para a construção de uma escola e de um mundo onde todos tenham não somente o direito de estar, mas a possibilidade de aprender, crescer e florescer em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/1299/d6cb7d452828e4c90074aadd64eedc444ff2.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- ALCANTARA, Juliana Nascimento de. **A Formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva**: desvelando os fios dessa trama. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Sergipe. São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4659>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **A educação inclusiva e os novos paradigmas**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BARBOZA, Clévia Fernanda Sies *et al.* A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, n. 43, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1305>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva-Tecnologia e Educação, 2017.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 set. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:
<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CANANEA, Leandro Batista. **O Uso da Libras na Educação Infantil: Uma Experiência Inclusiva no Projeto Aponte**. 2019. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16313/1/LBC04102019.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (Org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva e a criação de vínculos. Um novo olhar. **Apaec Ciência**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://apaeciencia.org.br/index.php/revista/article/view/7>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CECHIN, Silvana. **Educação especial**: políticas públicas e práticas pedagógicas. Curitiba: InterSaberes, 2015.

CORRÊA, Shirlei de Souza *et al.* Educação inclusiva e os novos paradigmas para a vida em sociedade. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 18, n. 12, 2024. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n12-240>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CORREIA, António Miguel; FERNANDES, Preciosa. A educação especial e inclusiva em Portugal. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Cinval Filho dos; SILVA, Wender Faleiro da (Org.). **Educação especial e inclusão educacional**: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <hdl.handle.net/10216/125798>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CÔRTEZ, Diolira Maria. “**Brincar–vem**”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. 543 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_450abab5b1d5466ad61c198f4b86ae5a. Acesso em: 13 abr. 2026.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação escolar de alunos com surdez**: práticas pedagógicas e formação de professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitório. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782022000100269&script=sci_arttext. Acesso em: 13 abr. 2026.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Sônia Aparecida da Silva. **Mestrado profissional e produto educacional**: fundamentos, características e implicações para a pesquisa-intervenção. Curitiba: CRV, 2020.

ESTRELA, Solange Maria Pereira de; MORAES, Maria Isabel da Silva; GALVÃO, Cláudia Maria Barroso (Org.). **Análise de conteúdo na pesquisa em educação**: métodos, técnicas e aplicações. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313131527007.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FERREIRA, Luciana da Costa. **Educação inclusiva: a importância de Libras no ensino infantil para crianças surdas e ouvintes**. 2021. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras – Educação a Distância) – Instituto Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1355>. Acesso em: 13 abr. 2026.

FEZA, Aline Pedro. **Letramento visual e/no processo de apropriação da língua portuguesa escrita pela criança surda**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Curitiba-PR, 2025. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/menu-2024/editais-profei/pasta-dos-editais/edital-008_2025-bancas-de-defesa-publica-profei.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

FREITAS, Simone Neves Queiroz de. **Pedagogia visual e formação de professores: estratégias para práticas inclusivas na educação de surdos no ensino fundamental**. 2025. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, 2025. Disponível em: https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=lc=lc=lc=en_US&id=1538&idcurso=10930992¬icia=21596684. Acesso em: 13 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A militarização das escolas públicas. In: SOUZA, Donaldo Bello de; OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Educação pública e democracia em tempos de conservadorismo**. Rio de Janeiro: ANPed, 2019.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, v. 1, n. 1, p. 17-29, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44832333/Estudos_da_defici%C3%Aancia_interseccionalidade_anticapacitismo_e_emancipa%C3%A7%C3%A3o_social. Acesso em: 13 abr. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Políticas, práticas e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **A educação inclusiva no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOMES, Ellen Midia Lima da Silva. **Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do

Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2019. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10075>. Acesso em: 13 abr. 2026.

GOMES, Marise Porto. **Formação de professores bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/41462/1/Patricia%20Rodrigues%20Gomes%20da%20Fonseca.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

GONÇALVES, Ana Maria Silva; SANTOS, Ana Lúcia Pereira dos. Alfabetização da criança surda: concepções e identidades. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 226–238, 2012. Disponível em: <https://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14059>. Acesso em: 13 abr. 2026.

HOLLOSI, Marcio. **Professor surdo: desafios na construção de uma prática bilíngue**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/31962280-5253-4963-a53a-faea2f80d94a/content>. Acesso em: 13 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Diamantino (MT): mapa municipal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: IBGE Geociências. Acesso em: 11 maio 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

INÁCIO, Altidas Luiza Guedes. **Formação continuada de professores para atendimento ao aluno surdo na perspectiva da educação inclusiva**. 2022. 130 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/746741/2/Altidas%20Luiza%20Guedes%20In%20a%20TFC_versao_final.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

KAPP, Sandra Helena. **A construção da educação especial na política pública brasileira: da escola especial à educação inclusiva escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/55316>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Visualidade na educação: reflexões sobre sua importância e possibilidades de uso em sala de aula. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 2, n. 22, 2021. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2911>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Alina Guimarães *et al.* O ensino de Libras para crianças ouvintes: uma experiência na educação infantil. **Estudos IAT**, v. 5, n. 2, 2020. Disponível em: <https://estudiosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/223>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LIMA, Eunice Tavares Silveira. **Política de inclusão**: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1115>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-32.

LÜDKE, Maria; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MALAQUIAS, Ivone Ramos Martins. **Ensino do português para estudantes surdos**: percepções dos professores bilíngues sobre o uso de Mapas Conceituais como estratégia didática visual. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ce3fbf3a-c14e-496f-8e0f-a0d1ea12416b/content>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANZINI, Eduardo José; WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. Equipamentos de tecnologia assistiva e acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 74, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352024000400100&script=sci_arttext. Acesso em: 13 abr. 2026.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARMOS, Edith Vieira Vanni Penhavel. **Produto educacional**: caderno pedagógico de pedagogia visual no ensino médio para práticas inclusivas com estudantes surdos. 2026. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2026.

MATO GROSSO. **Lei nº 8.962, de 27 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda de Mato Grosso – CAS/MT. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-8962-2008-mato-grosso-dispoe-sobre-a-criacao-do-centro-de-formacao-dos-profissionais-da-educacao-e-atendimento-a-pessoa-surda-de-mato-grosso-cas-mt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 369/2017/GS/SEDUC/MT, de 27 de outubro de 2017**. Dispõe sobre critérios e procedimentos para a organização e funcionamento dos serviços da Educação Especial, nas escolas e centros especializados e nas escolas comuns. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/D.O.+27.10.17+Port+369+Organiza%C3%A7%C3%A3o+e+funcionamento+dos+Servi%C3%A7os+Especiais.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_abstract. Acesso em: 13 abr. 2026.

MENDONÇA, Lorena Medeiros *et al.* A importância da LIBRAS como componente curricular na educação básica. **Educação: Saberes e Prática**, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/342>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MONTE, Francisca Rosineide Furtado do; SANTOS, Ivanildo Bezerra dos. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

MORAN, José Manuel. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2022.

NASCIMENTO, Francisco Elionardo de Melo; SILVA, Denilson Gomes. Educação mediada por tecnologia: inovações no processo de ensino e aprendizagem-uma revisão integrativa. **Abakós**, v. 6, n. 2, p. 72-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/abakos/article/view/15550>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; LIZ, Ana Paula Cortina. Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 263-289, 2017. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/5521/552157521012/552157521012.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

OLIVEIRA NETO, Antonio Marcos de; OLIVEIRA, Ana Aline Santos; SILVA, Fabiana Alves da. O professor intérprete de Libras: o que aponta a literatura? In: **Congresso Nacional em Educação**, 4., 2021, Diamantina-MG. Anais [...]. Diamantina: CONED, 2021. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ivconed/trabalho/193573>. Acesso em: 05 jul. 2025.

OLIVEIRA, Rosa Gonçalves de *et al.* A inclusão do aluno surdo e a formação do professor: um estudo das políticas públicas federais. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 13, p. e12853-e12853, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12853>. Acesso em: 13 abr. 2026.

OLIVEIRA, Sávio Rodrigues de; GOMES, Bianca Sena. Formação continuada de professores no contexto da Libras e sua influência na inclusão de surdos em territórios educacionais. **Revista Ponto de Vista**, v. 14, n. 1, p. 01-17, 2025. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/547909675/Caminhos-Da-Educacao-E-book-OFICIAL>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (Convenção da Guatemala). Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>. Acesso em: 13 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERLIN, Gladis. **Educação de surdos e inclusão**: dilemas, políticas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 10 abr. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, Suzana Braga. Imagens em materiais didáticos impressos de ensino de Física para surdos. 2020. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9333956. Acesso em: 13 abr. 2026.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. 173 f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/210186/RABELO%20Dayane%20Bollis%202014%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2026.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/6cb4aff1-92d6-4473-b783-c4b5c9973613>. Acesso em: 13 abr. 2026.

REILY, Lucia Helena. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Irene Ribeiro; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Apresentação pública de pós-doutorado**: epistemicídio nas políticas públicas em educação de surdos. Campinas, 23 maio 2022. 1 vídeo (3h 26 min). YouTube: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>. Acesso em: 13 abr. 2026.

RIBEIRO, Gabriela de Oliveira. **Eliminando barreiras na educação de surdos**: reflexão de boas práticas em sala de aula. 2024. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/05cc6701-bbb1-434c-8318-1138c5375b17>. Acesso em: 13 abr. 2026.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; PEREIRA, Rutnéia de Ávila. Desenvolvimento de um jogo educativo para contribuir no aprendizado da língua portuguesa para alunos surdos. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 5, n. 6, p. 32-39, 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/6249>. Acesso em: 13 abr. 2026.

ROCHA, Paul Symon Ribeiro; LIMA, Rommel Wladimir de; QUEIROZ, Paulo Gabriel. Tecnologias para o Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): Uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 26, n. 3, 2018. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/7140>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SÁNCHEZ, Jaime Alberto. **A inclusão escolar e os desafios da educação especial**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Darlan Roberto dos. O ensino de libras em cursos de graduação: metodologias ativas como ferramentas pedagógicas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 11, n. 22, p. 448-463, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/5268>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Dênis Pereira dos. **Letramento Visual: os desafios no uso das imagens na educação de surdos**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/5f2673cb-5d20-4835-abcc-827217987243>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, George Franca dos; HONORATO, Janaine. Usos de tecnologias educacionais na educação de estudantes surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, p. e0240007-e0240007, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14690>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Joneis Canedo de Santana dos. **Pedagogia visual e multiletramentos como elementos de formação cidadã na educação de jovens, adultos e idosos surdos e surdas**. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Departamento de Educação (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Campus I, Salvador, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/c9b59a59-6655-4e29-ade9-86226aacd2c3>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Larissa Faria dos. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185148/SANTOS%20Lara%20Ferreira%202014%20%28Tese%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SANTOS, Wasley de Jesus. Ambiente de ensino-aprendizagem da Libras: o AEE para alunos surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 11, jun. 2013. Editora Arara Azul, Centro Virtual de Cultura Surda. Disponível em: <https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/3-Santos-REVISTA-11.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. São Paulo: Editora Luz, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIAVON, Daiane Natália. **Práticas pedagógicas com alunos Surdos**: Sala de Recursos e Classe Comum. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ac1da06c-762e-4cd6-ab08-f2857b28c027/content>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SELWYN, Neil. **A tecnologia educacional como ideologia**. Londres: Routledge, 2018.

SERAFIM, Cátia Cilene. **Acessibilidade digital**: capacidade de ampliação da ferramenta VLibras para o universo dos surdos. 2019. 59 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24482>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Celiana Lima da. **A pedagogia visual na formação de professores como prática inclusiva para a educação de surdos**. 2025. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís-MA, 2025. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/bitstream/123456789/5890/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20CELIANA%20LIMA%20DA%20SILVA%20-%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20INCLUSIVA%20PROFEI%20e%2080%93%20UEM A%20CECEN%20-%202025..pdf>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da. **Prática pedagógica mediada pela pedagogia visual**: proposta para o desenvolvimento do processo educacional inclusivo do estudante surdo no ensino regular. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://repositorio.uema.br/bitstream/123456789/2039/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20-%20GEMMA%20GALGANI%20_1%20-%20PDF-A.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Luciana Cristina; LODI, Ana Claudia Balieiro. Bilinguismo na educação dos e para os surdos: uma discussão reflexiva sobre a política educacional e linguística. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SILVA, Sayonara Fernandes da. **Por uma pedagogia do visual: a leitura de narrativas por imagens na Educação Infantil**. 2020. 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/items/e759706b-0aa1-43f6-ab79-3df8335bd529>. Acesso em: 13 abr. 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Suzana Alves de Souza. **Proposta bilíngue de material didático para ampliação lexical de surdos sinalizantes**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29351>. Acesso em: 13 abr. 2026.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

STROBEL, Karin. **História da educação dos surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi. **Língua de sinais e educação de surdos**: fundamentos para a formação de professores. Porto Alegre: Mediação, 2005

TAVARES, Fernando Rodrigues; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda; ONOFRE, Eduardo Gomes. Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos: práticas inclusivas da professora e do intérprete. *Revista Inclusiones*, p. 342-355, 2021. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/download/3133/3071>. Acesso em: 13 abr. 2026.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo, Atlas. 2017.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 28, p. 94-94, 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295>. Acesso em: 13 abr. 2026.

XIMENES, Ana Paula Matos. **Material didático bilíngue (Libras e Português) para o ensino do Sistema Solar a alunos surdos: caminhos para letramento em pedagogia visual**. 2022. 346 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29294>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

APÊNDICES

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DE PESQUISA

Formulário de Pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades de práticas pedagógicas de professores/as de ensino médio para um ensino inclusivo voltado à aprendizagem de aluno surdo.

Obs.: A sua identidade será mantida em sigilo, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Bloco I – Informações Pessoais – Professores

- 1) Qual é seu gênero?
- 2) Qual é a sua cor ou raça?
- 2) Seu nome/apelido?
- 3) Qual é a sua idade?
- 4) Há quanto tempo está na educação básica?
- 5) E há quanto tempo está na atual unidade escolar?
- 6) Componente Curricular que leciona?

Bloco II – Formação Inicial e Continuada

- 7) Qual é a sua formação inicial?
- 8) Na sua graduação teve alguma disciplina sobre educação inclusiva? Se sim, qual(is)?
- 9) Fez ou está cursando uma especialização? Qual?
- 10) Já participou ou participa de cursos específicos na área de educação inclusiva/especial?
- 11) A Diretoria de Ensino da qual você faz parte oferta ou já ofertou cursos específicos para o trabalho com estudantes surdos/as?
- 12) Você já pesquisou e/ou teve acesso a documentos (estudos, leis, estatísticas, etc...) relacionados a estudantes com surdez? Quais?

Bloco III – Práticas Pedagógicas

- 13) Quais tem sido os principais desafios encontrados na rotina escolar, principalmente na forma de desenvolver sua aula?
- 14) Você trabalha com estudantes surdos? Se sim, há quanto tempo?
- 15) Como é/pode ser o trabalho docente voltado para inclusão de estudantes com surdez?

- 16) Descreva as práticas pedagógicas que você tem adotado para incluir o estudante com surdez em suas aulas?
- 17) Que recursos visuais são introduzidos na sala de aula para explanação dos conteúdos no componente curricular que você leciona, com objetivo de alcançar o estudante surdo?
- 18) Como ocorre a relação do seu trabalho com a pessoa intérprete?
- 19) Você adota estratégias de ensino com outros professores que atuam na mesma sala de aula, mas em outro componente curricular, para a inclusão do estudante surdo?
- 20) E com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, tem construído estratégias de ensino? Quais?
- 21) Tem acontecido o trabalho na perspectiva colaborativa? Comente:

Bloco IV – Política de inclusão

- 22) Em sua opinião, as instituições educacionais, de um modo geral, estão preparadas pedagogicamente para receber estudantes com alguma deficiência?
- 23) Em sua percepção o que poderia ser melhorado nas instituições de ensino para torná-las mais preparadas para o atendimento de alunos com deficiência?
- 24) Fique à vontade para escrever algo que você entenda que não foi questionado e que é importante informar.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

(Sala de aula e atividades extraclases).

Prática Pedagógica

1. O planejamento diário dos professores contempla o estudante com surdez?
2. Qual a metodologia utilizada nas aulas observadas (exposição oral, debates, trabalho em grupo, atividades individuais).
3. A metodologia utilizada pelo professor contempla o estudante surdo?
4. Como o professor se comunica com o estudante surdo?
5. Há acolhimento diferenciado para o estudante surdo?
6. As atividades realizadas contemplam o estudante surdo?
7. Como o professor envolve o estudante surdo nas atividades?
8. O professor disponibiliza tempo e atividades diferenciadas para o estudante surdo?
9. O professor auxilia o estudante surdo na realização das atividades?
10. O professor disponibiliza um tempo para dar orientações a atender as necessidades específicas do estudante surdo?
11. Como é feita a avaliação do estudante surdo?

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Declaro por meio deste termo que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada **PEDAGOGIA VISUAL NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS** desenvolvida pela Mestranda, **Edith Vieira Vanni Penhavel Marmos**, sob orientação do docente orientador, Professora Doutora Luciene Neves, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: luciene@unemat.br ou nos contatos da pesquisadora: e-mail: edith.marmos@unemat.br ou celular (65) 99609 8488, caso necessite contactar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat poderá ser feito pelo telefone (65) 3221-0067, pelo email: cep@unemat.br. Afirmando que aceitarei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos a ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser respondida e gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a) poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

Sinop-MT, ____/____/2025

Assinatura Entrevistado (a)

Assinatura Pesquisador (a)

APÊNDICE D: FOTOS DA SALA DE RECURSOS

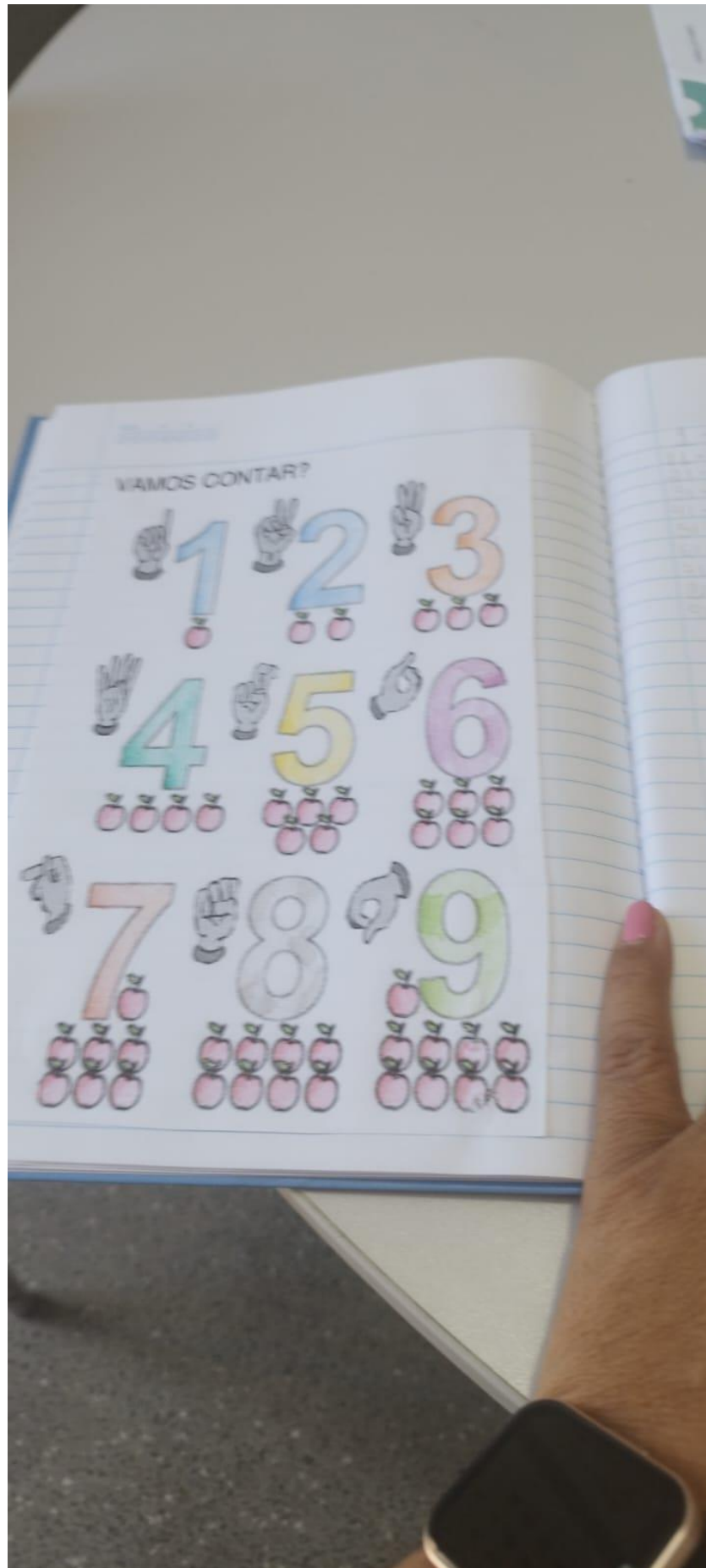
Sueli Fernandes | Maria Cristina da Cunha Pereira
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro | [ORGANIZAÇÃO]

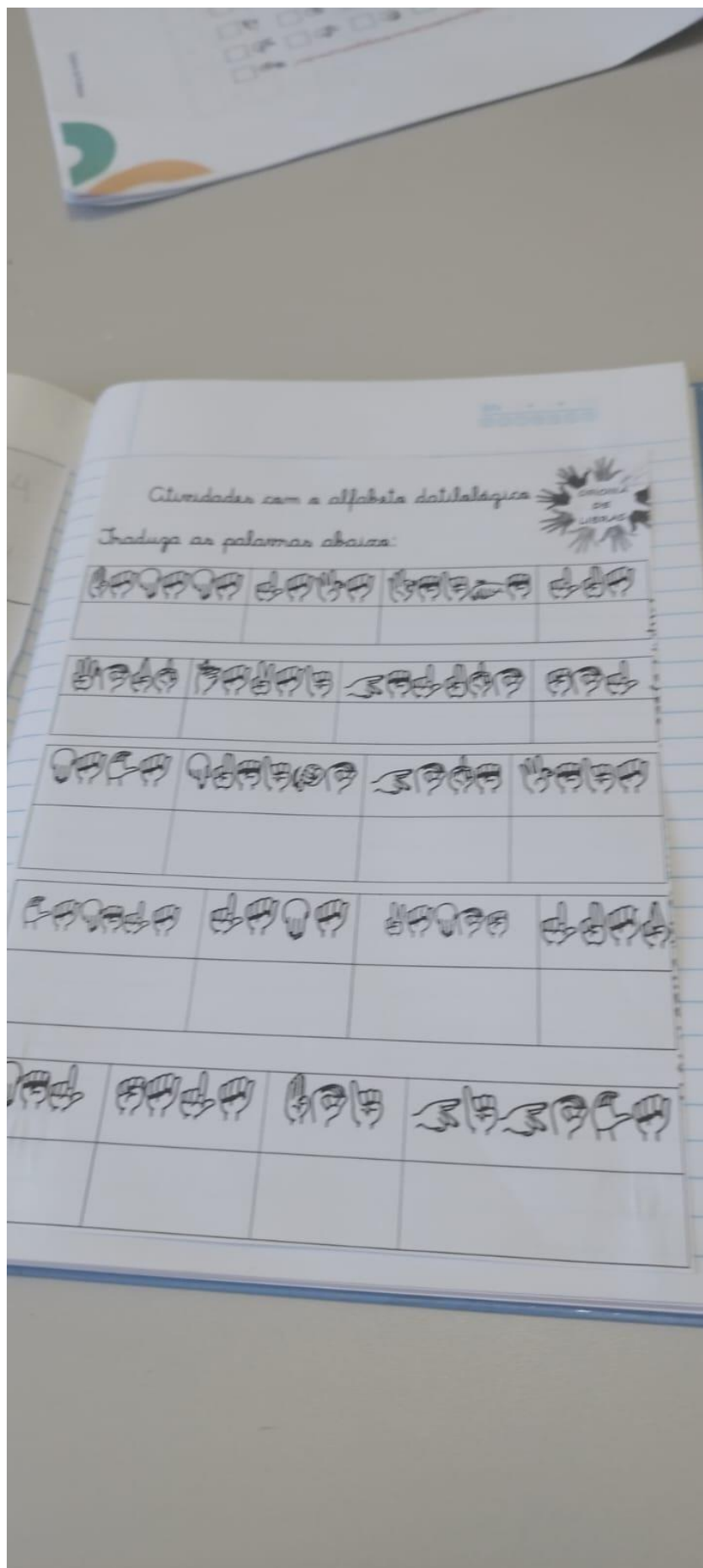
Português escrito para surdos

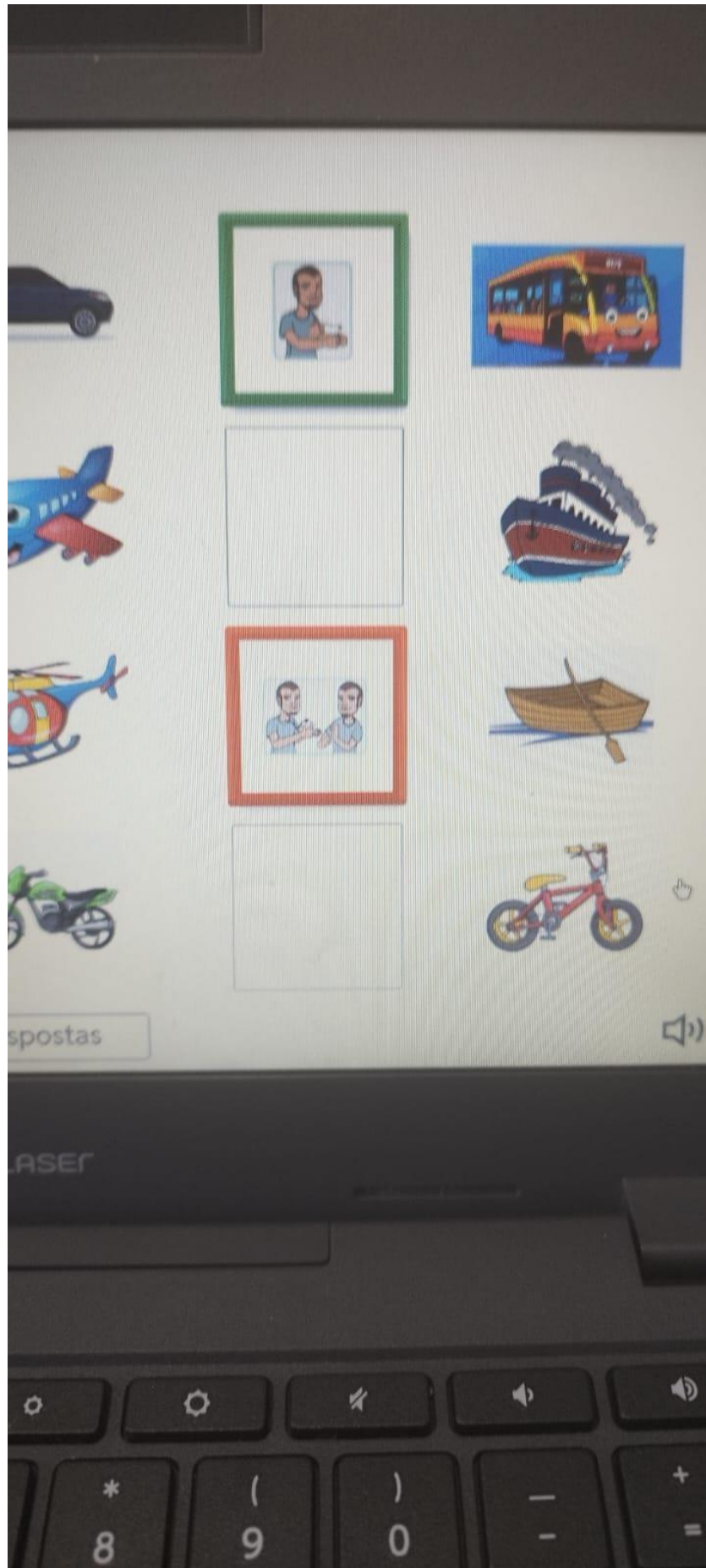


princípios e reflexões
para o ensino

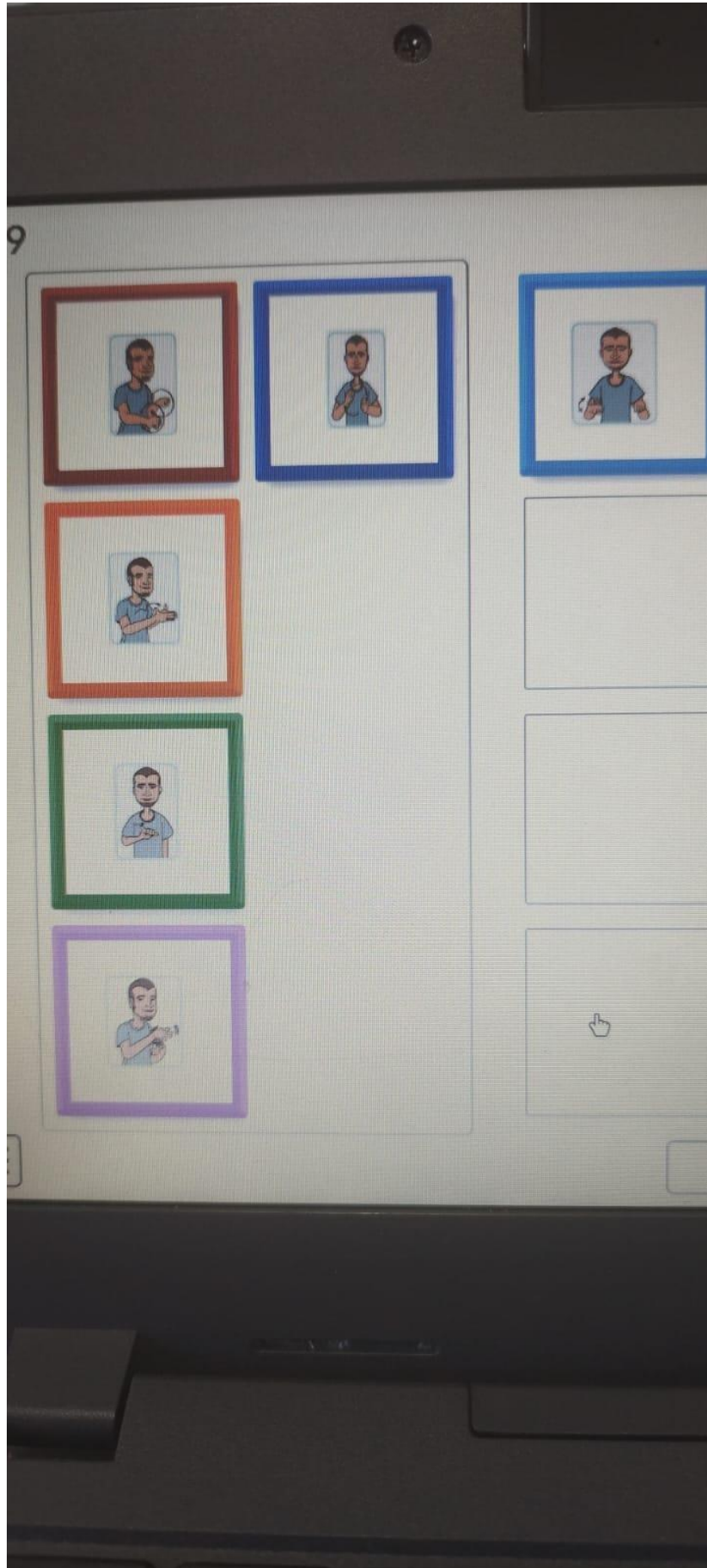
π
parábola



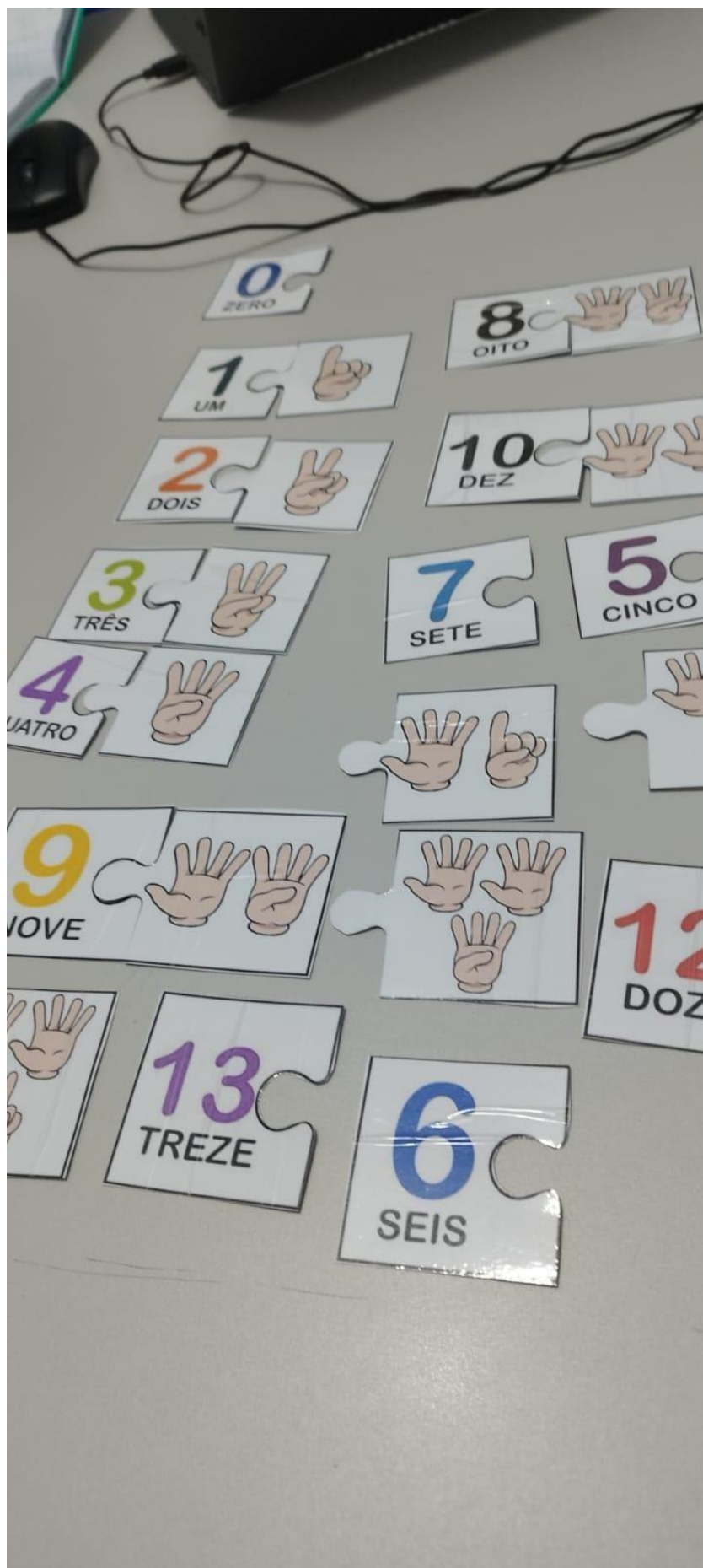






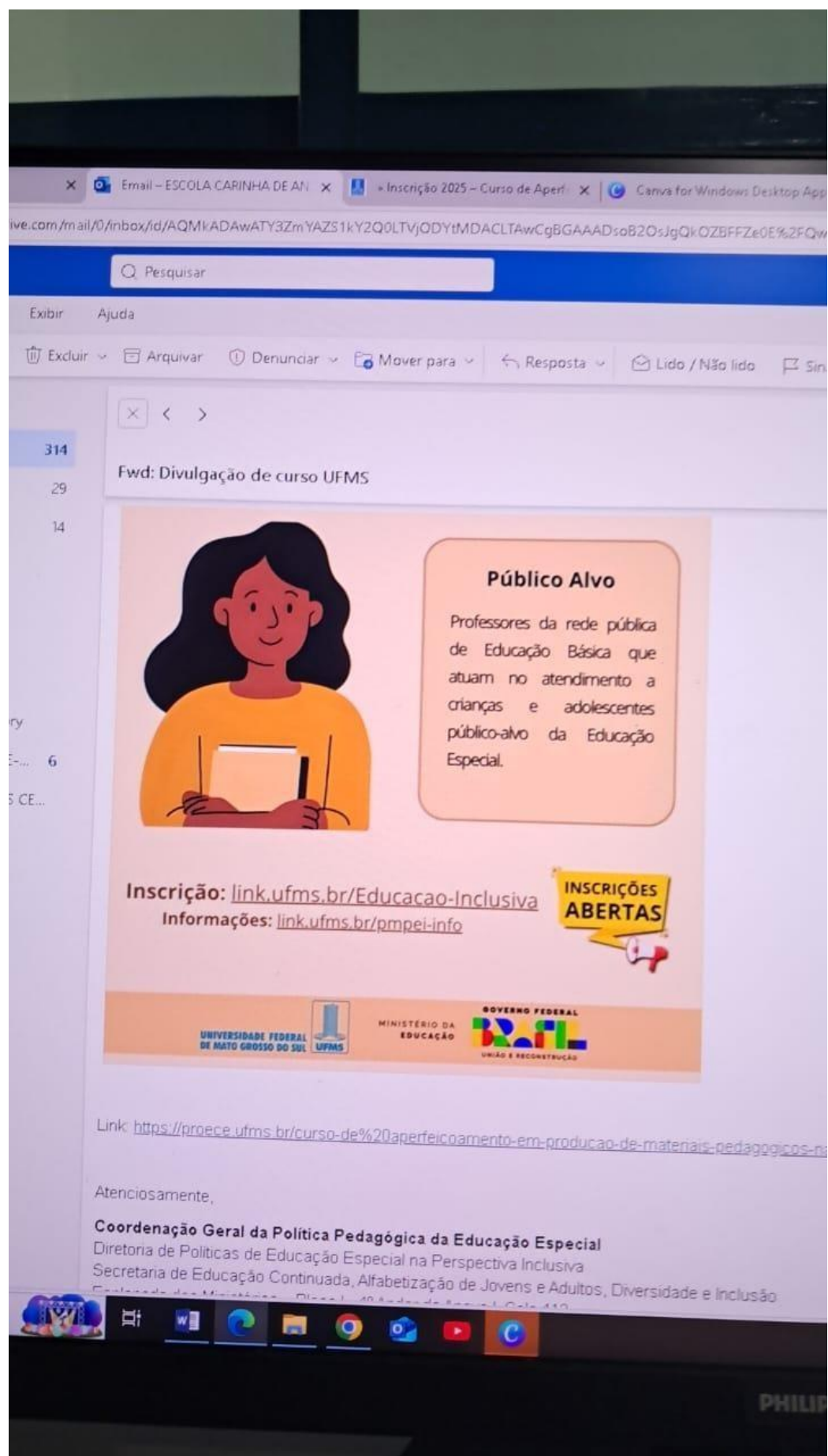


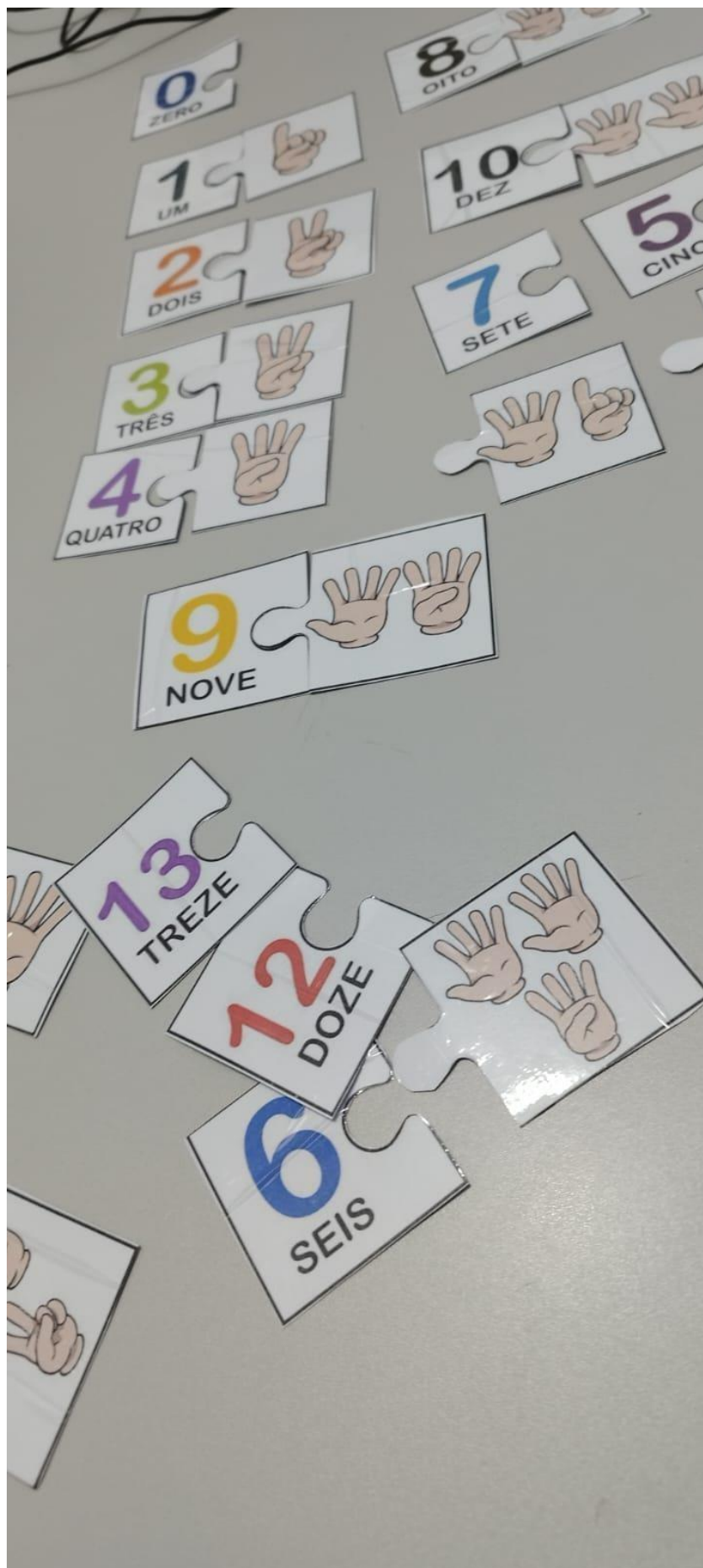


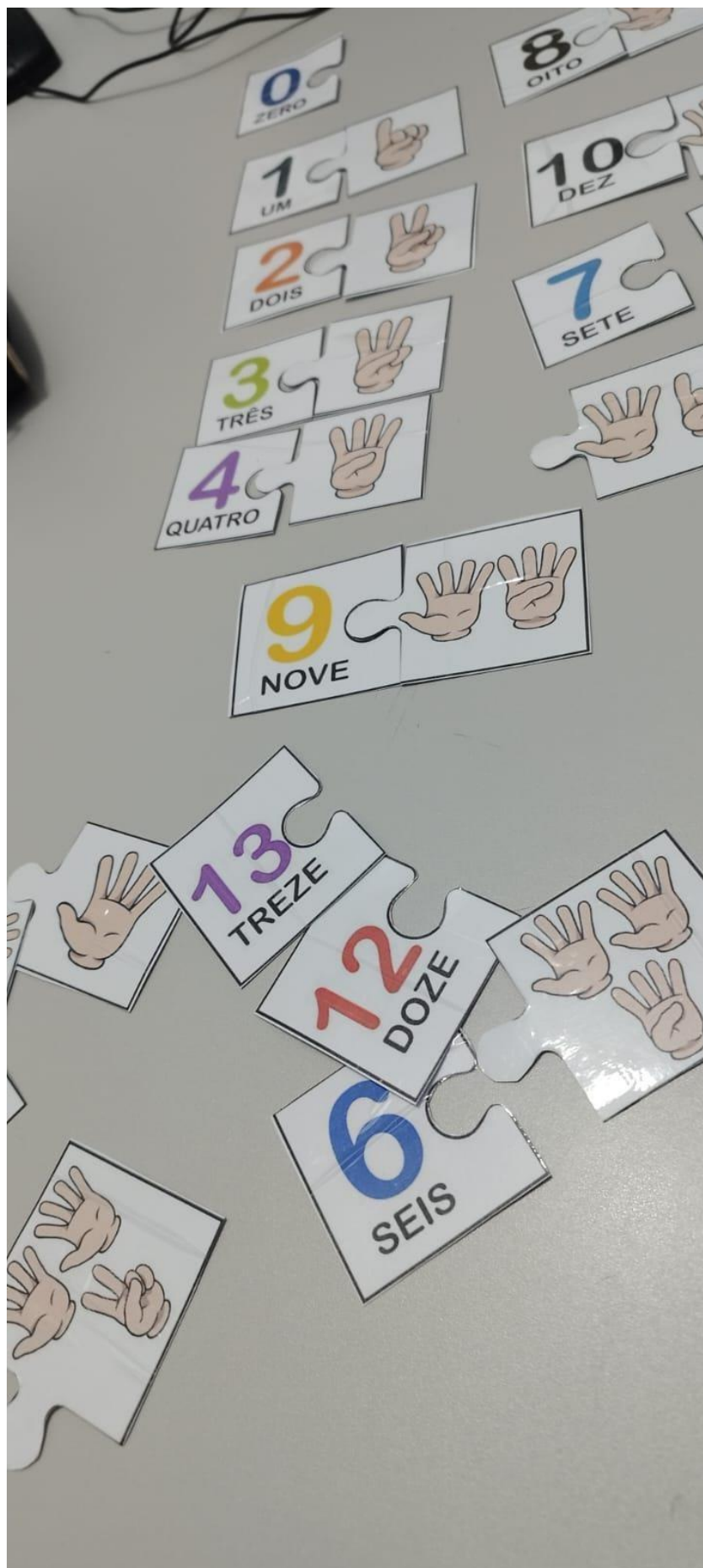








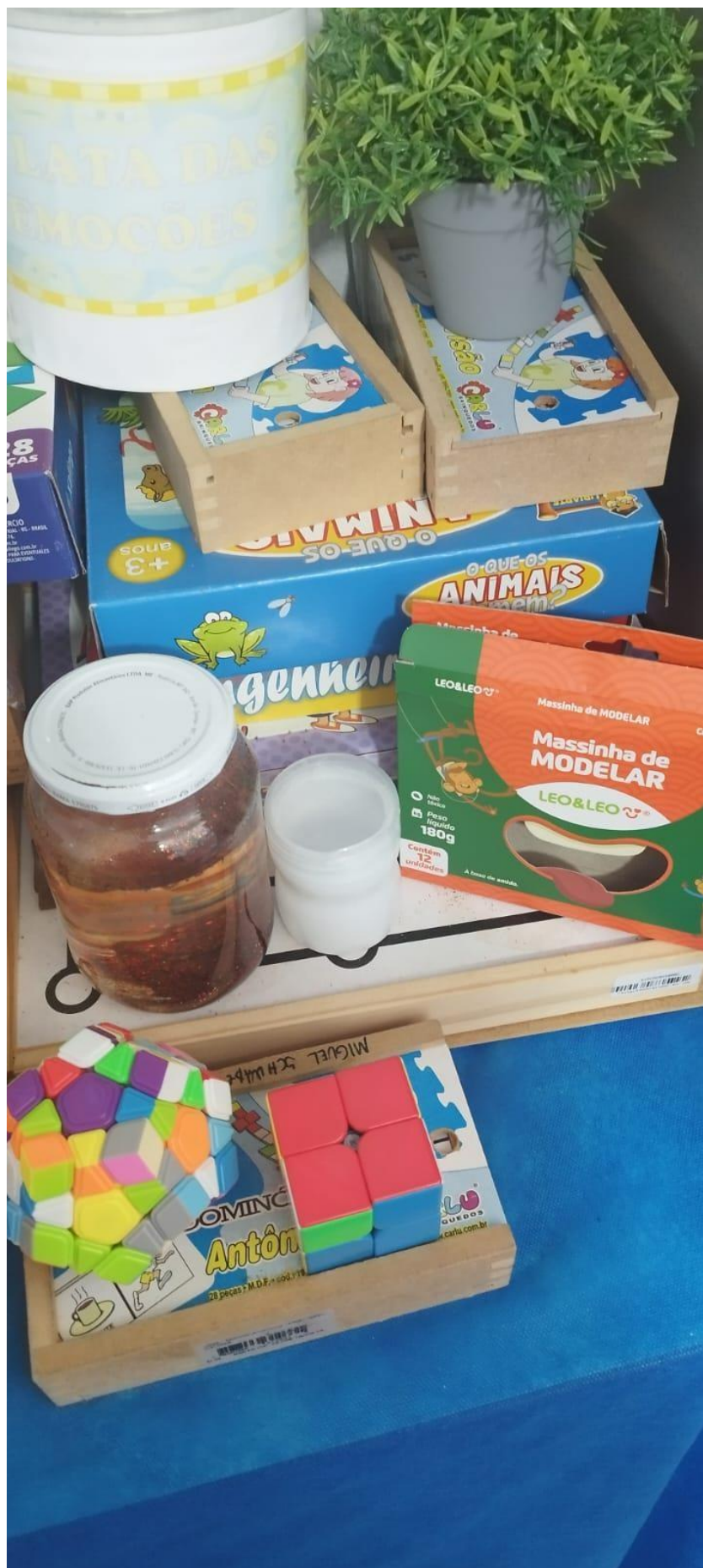


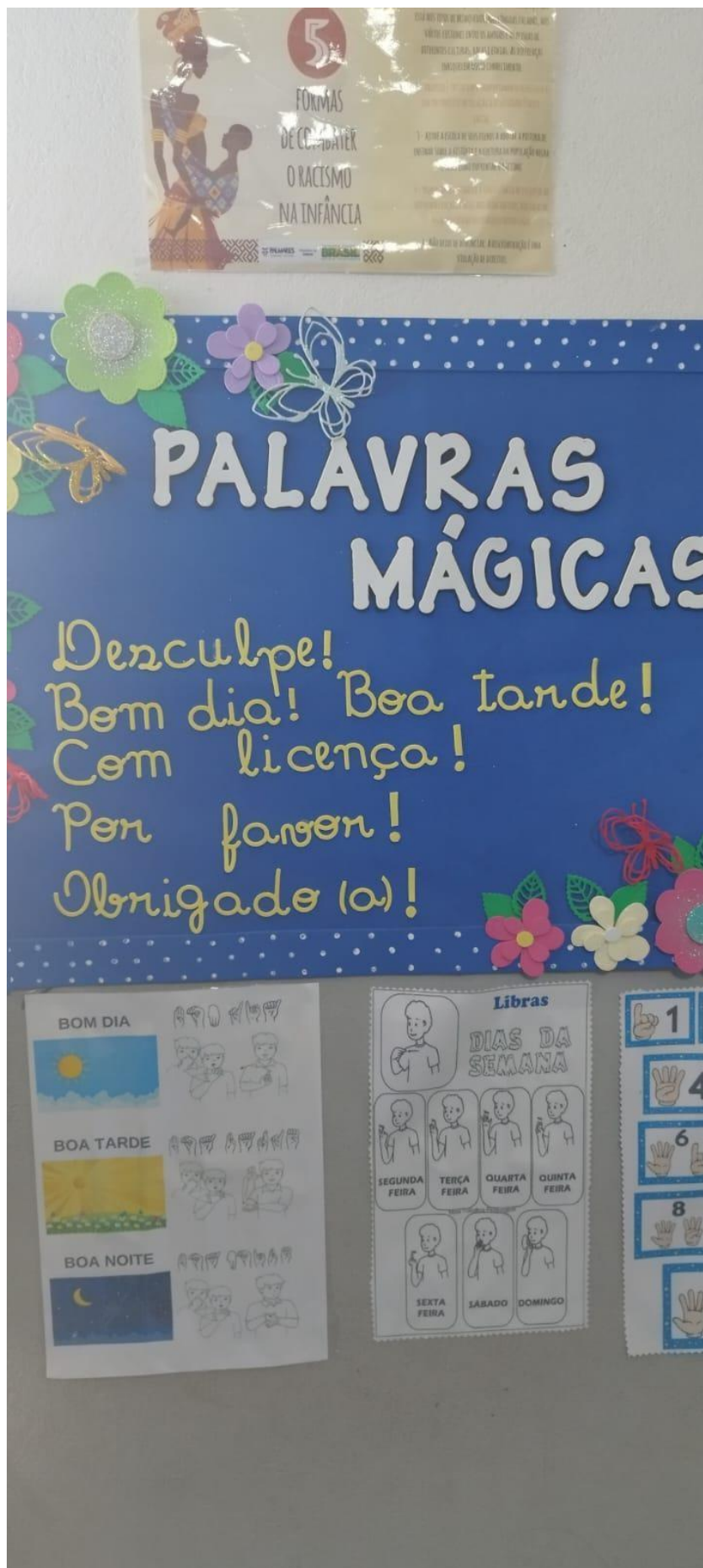


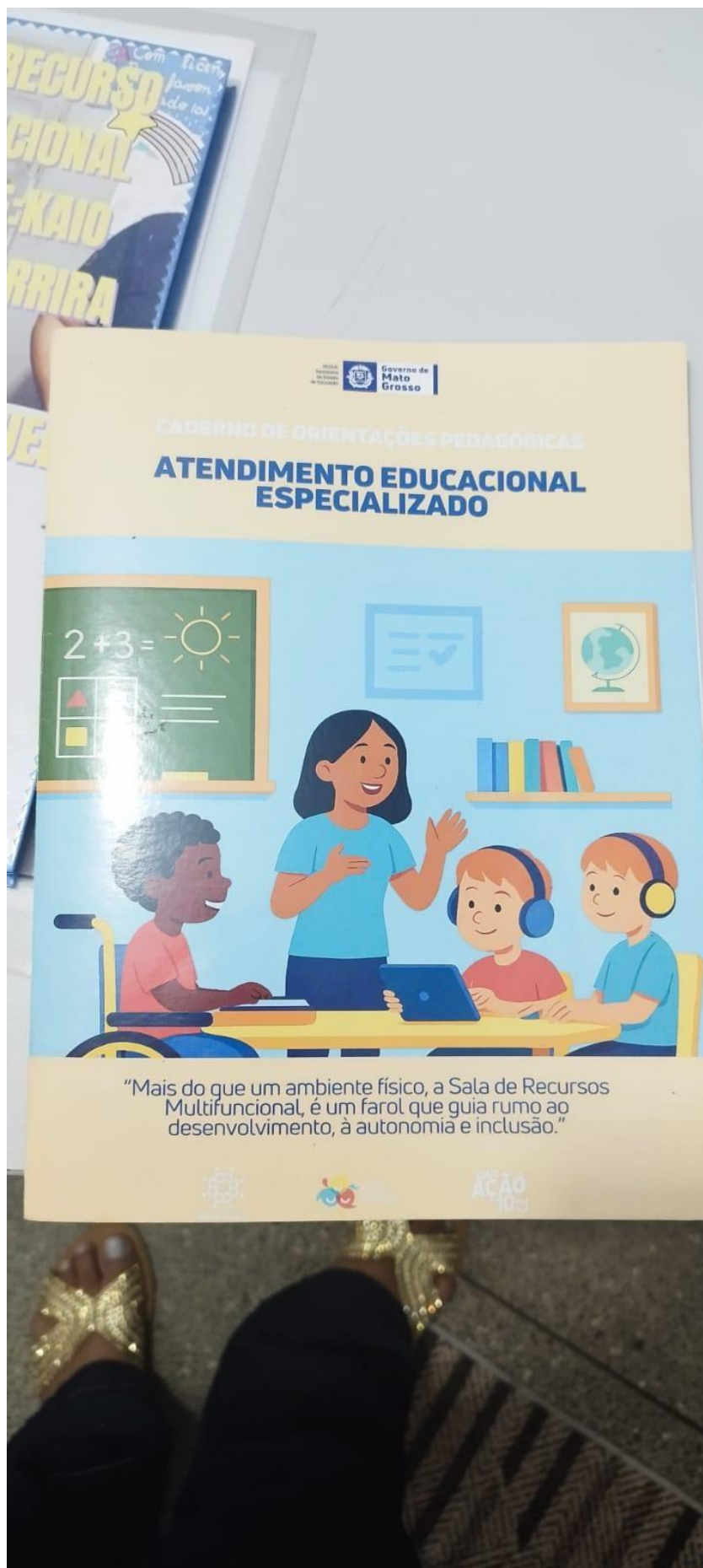










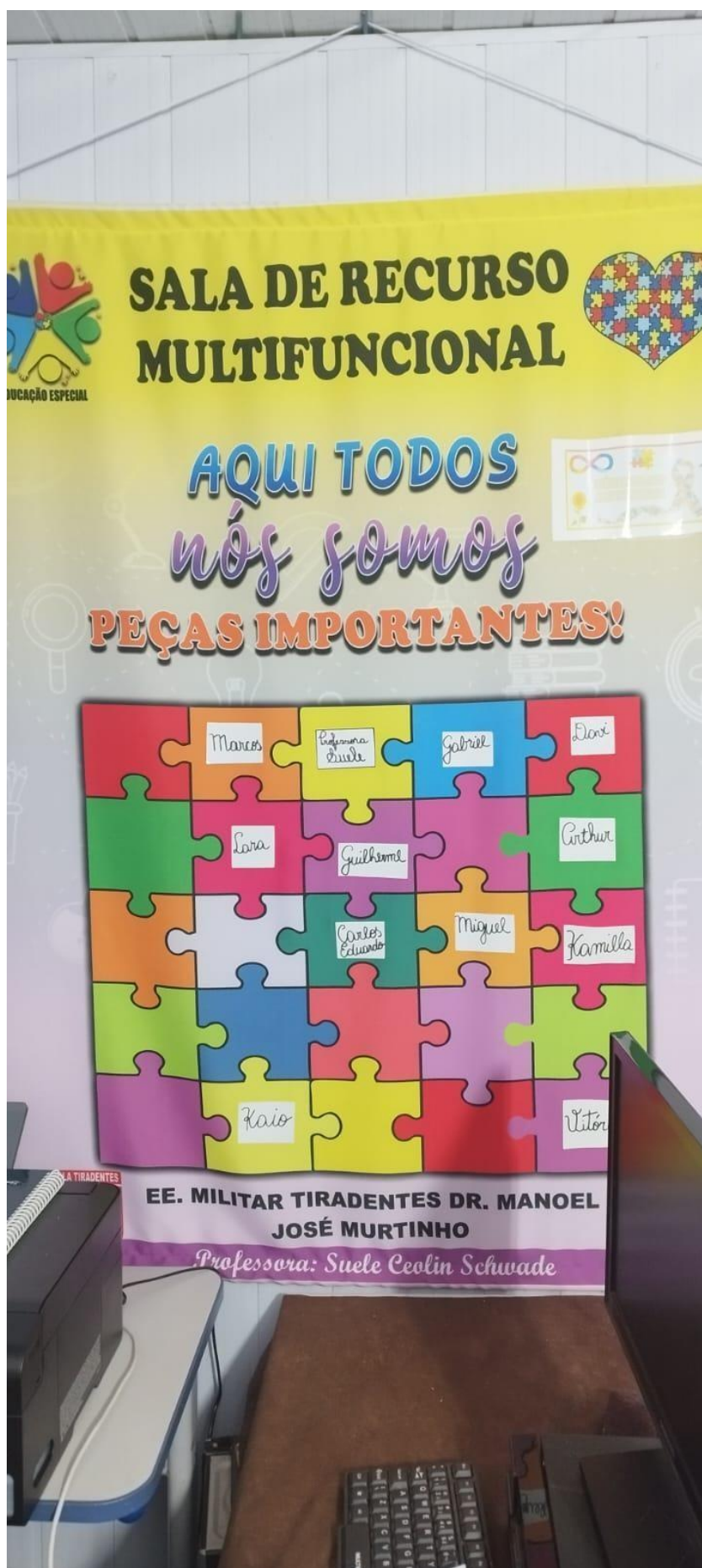




MULTIFUNCIONAL
G HENRIQUE

modalidade matemática Adição

 +  = 3	 +  = 4
$\boxed{2} + \boxed{1} = 3$	$\boxed{3} + \boxed{1} = 4$
 +  = 5	 +  = 6
$\boxed{2} + \boxed{3} = 5$	$\boxed{5} + \boxed{1} = 6$
 +  = 6	 +  = 6
$\boxed{2} + \boxed{4} = 6$	$\boxed{4} + \boxed{1} = 5$
 +  = 7	 +  = 8
$\boxed{4} + \boxed{3} = 7$	$\boxed{5} + \boxed{3} = 8$



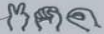
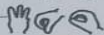


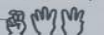
Centro de Res...

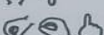
Nome: Kaio Henrique F. Romão Turma: 3 Data: 08/10

Atividade de Matemática em Libras

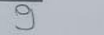
1. Ligue os números correspondente em Libras

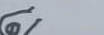
543 ————   

57 ————  

901 ————   

367 ————   

280 ————   

390 ————   

2. Vamos somar usando os números em Libras:

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 65 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 99 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 67 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 34 \end{array}$$

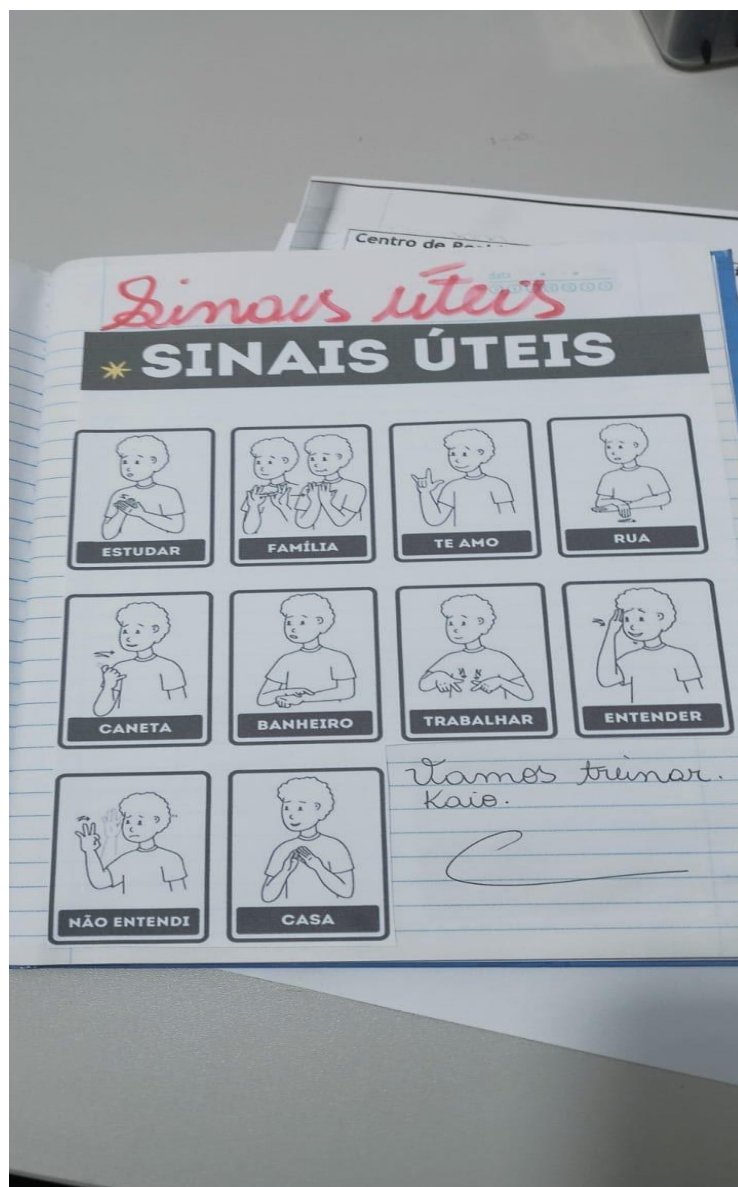
$$\begin{array}{r} + \\ \hline 20 \end{array}$$

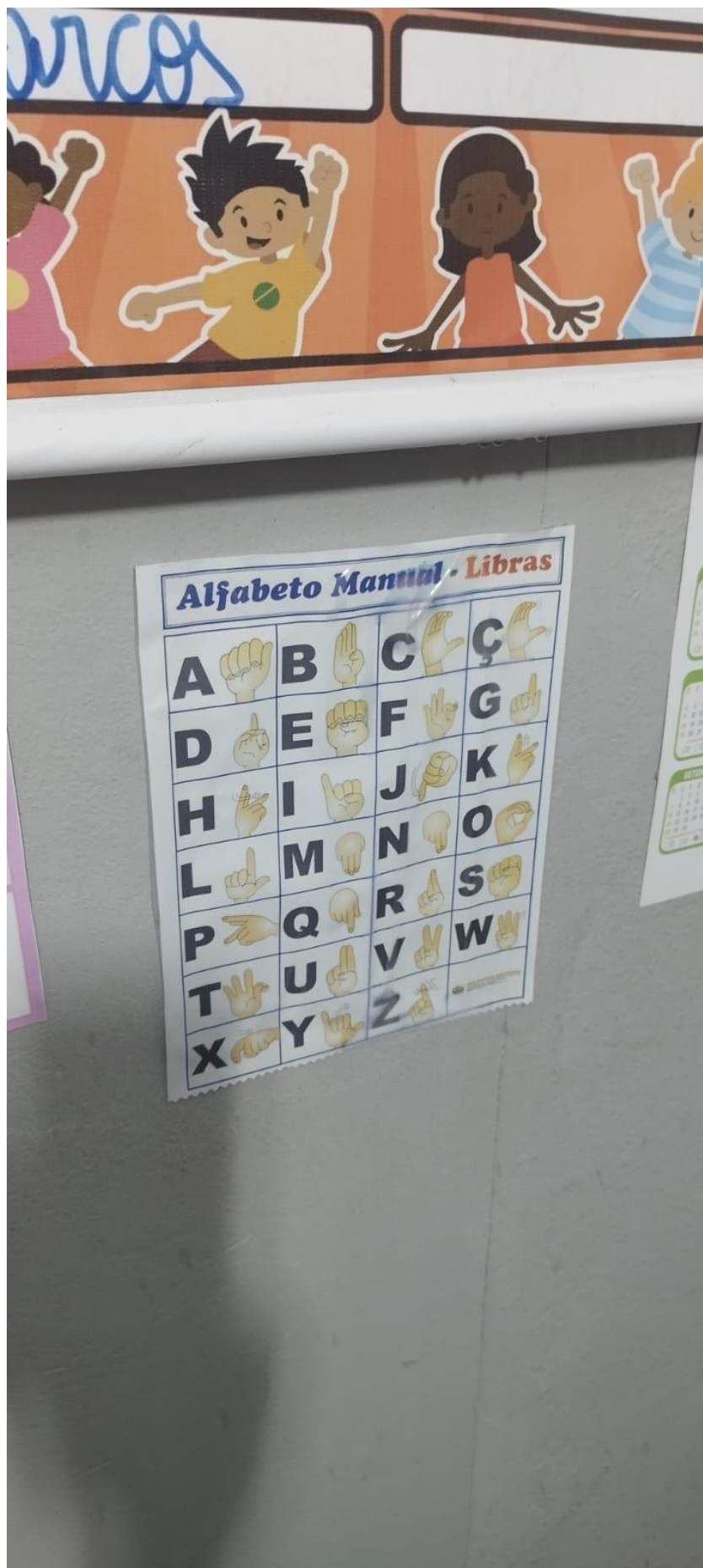
 

$$\begin{array}{r} + \\ \hline 78 \end{array}$$









Alfabeto datilológico.

Citirridades com o alfabeto datilológico



Traduza as palavras abaixo:

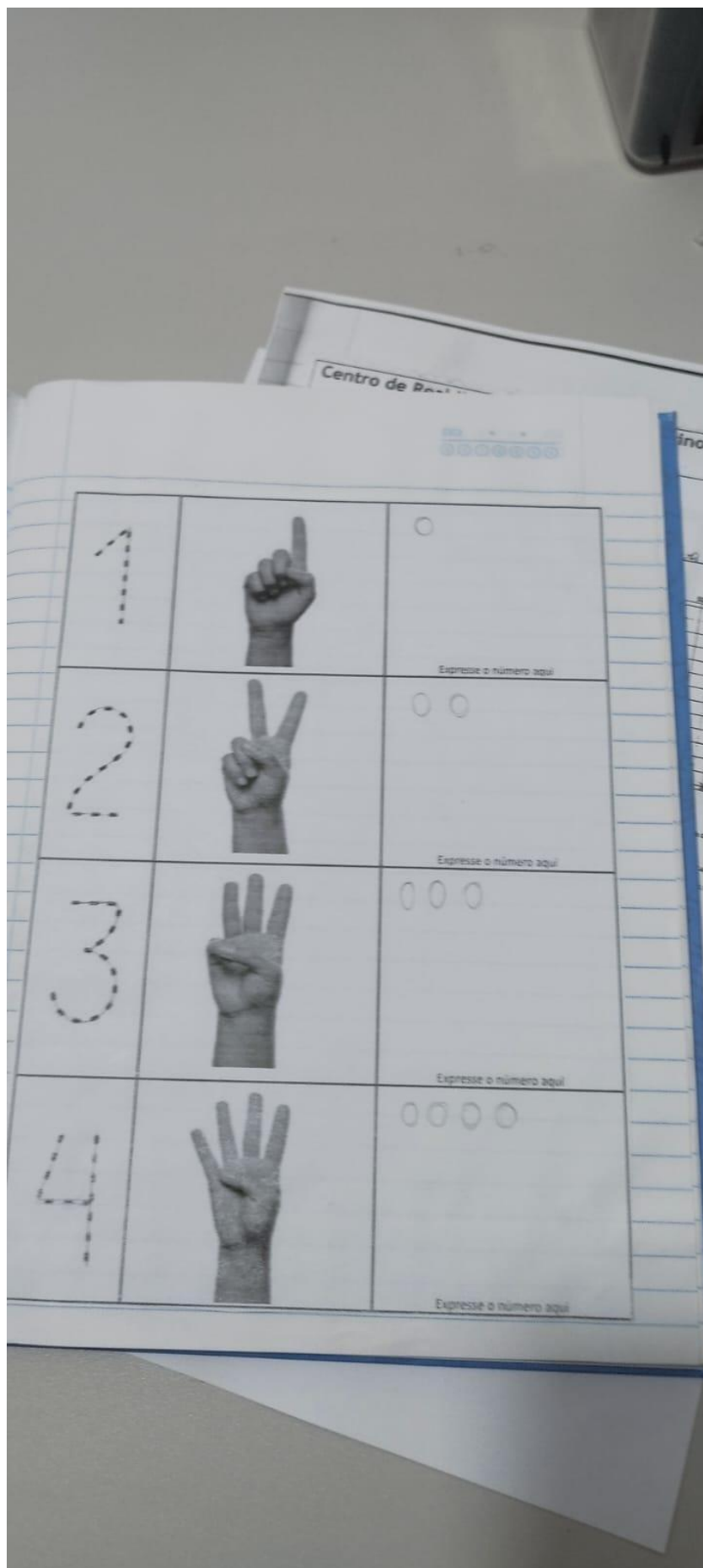
   	   	   	  
BANANA	LATA	FEIXE	LUA

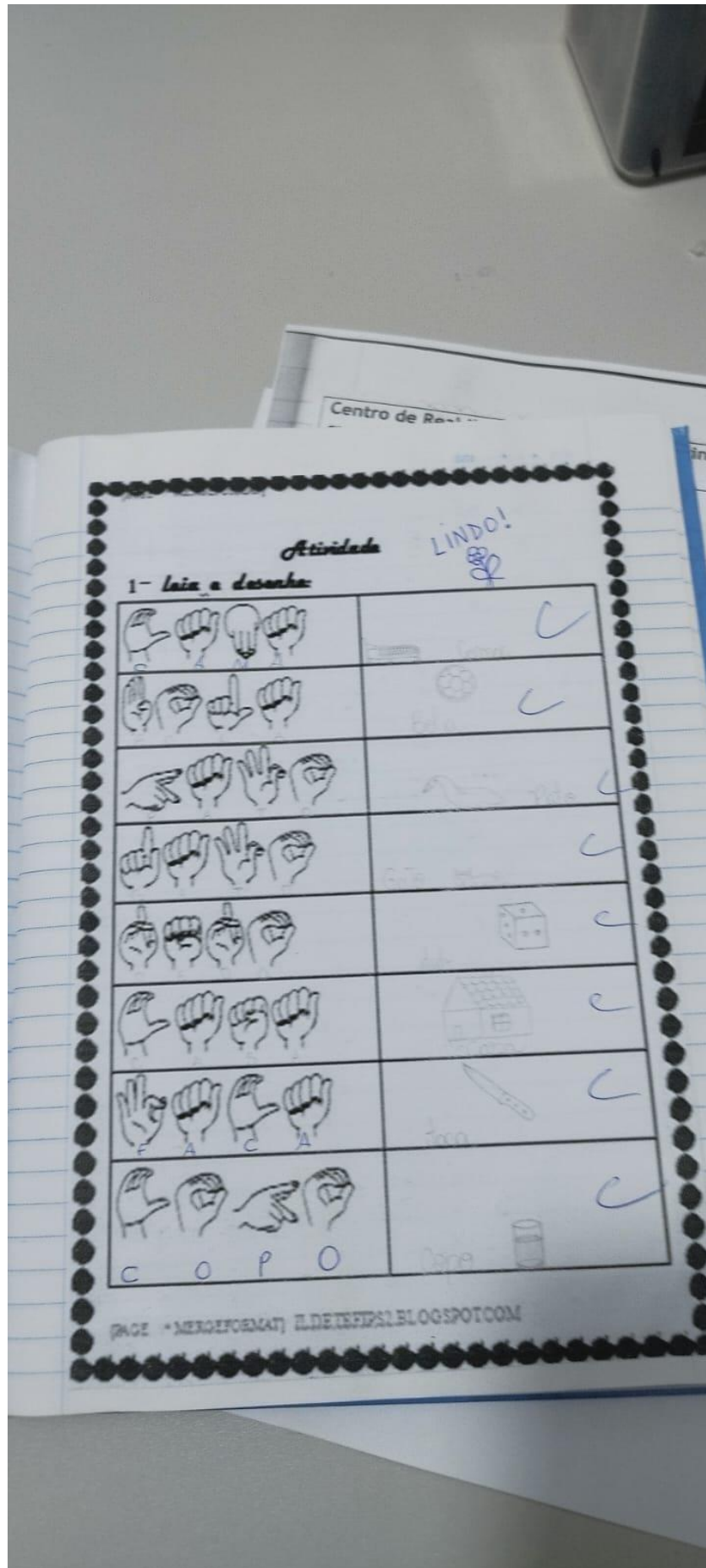
   	     	     	  
WORD	HAVAI	PELUDO	EOL

   	     	   	   
MACA	QUEIJO	PODE	TEIA

    	   	    	   
CANELA	LAMA	VAMOC	LUAR

  	   	  	     
MEL	SALA	BOI	PIPOCA





URSO MULTIFUNCIONAL
KAIO HENRIQUE

VAMOS CONTAR?

