

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CAMPUS COLINAS
CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E
LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

SIMONE SILVA DA CONCEIÇÃO

**AEE E LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE COLINAS**

Colinas – MA
2025

SIMONE SILVA DA CONCEIÇÃO

**AEE E LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO BÁSICO DA CIDADE DE COLINAS**

Trabalho apresentado ao Curso de Letras
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual
do Maranhão, como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Profº. João Lira Antônio de Sousa

Conceição, Simone Silva da.

AEE é língua portuguesa para o aluno surdo em uma escola de ensino básico na cidade de Colinas-MA / Simone Silva da Conceição. - Colinas - MA, 2025.
37 f.

Artigo Científico (Graduação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade Estadual do Maranhão, Campus Colinas, 2025.

Orientador: Prof. Dr. João Lira Antônio de Sousa.

1. Bilinguismo. 2. AEE. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino bilíngue. I. Título.

CDU: 367.3:811.134.3

AEE E LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DE ENSINO BÁSICO NA CIDADE DE COLINAS

Artigo apresentado ao Curso de Letras
Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas
de Língua Portuguesa, da Universidade Estadual
do Maranhão, como requisito para a obtenção do
grau de Licenciada em Letras.

Aprovado em: 19/12/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

JOAO ANTONIO DE SOUSA LIRA

Data: 09/02/2026 09:59:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO HELSON DO CARMO ALCANTARA

Data: 09/02/2026 09:26:49-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

DANIEL DOS SANTOS TEIXEIRA

Data: 09/02/2026 09:15:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela minha vida e por estar comigo em todos os momentos; ao meu professor orientador, João Lira, por toda a paciência e incentivo ao longo do processo; e, em especial, à Profa. Dra. Izenete Nobre e ao meu esposo, Frank Macedo, que não me deixaram desistir em momento algum, oferecendo apoio emocional e compreensão durante diversos momentos de desafio.

RESUMO

Este trabalho analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos em uma escola pública de Colinas, considerando a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua (Ferreira; Lodi, 2015). A pesquisa parte da compreensão de que o ensino voltado a alunos surdos exige metodologias bilíngues fundamentadas na visualidade, na mediação em Libras e na eliminação de barreiras comunicacionais. O estudo examina como o AEE é organizado, quais práticas pedagógicas são utilizadas e como ocorre a articulação entre sala regular e atendimento especializado. A fundamentação teórica revisa os principais marcos legais da educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal, a LDB, a Lei da Libras, o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, que garantem o direito ao bilinguismo e ao AEE. Autores como Skliar (1997;1998), Quadros (2004;2011), Branco (2023) e Perlin (1998) são utilizados para sustentar que a surdez deve ser entendida como diferença cultural e linguística. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, utiliza questionário aplicado a uma professora de Língua Portuguesa. Os resultados mostram barreiras comunicacionais significativas, ausência de intérprete, falta de planejamento colaborativo e práticas que não atendem às necessidades linguísticas da aluna surda. Conclui-se que os desafios enfrentados decorrem principalmente da falta de condições institucionais, formação bilíngue e recursos adequados, sendo necessário fortalecer o AEE e promover práticas verdadeiramente inclusivas.

Palavras-chave: Bilinguismo. AEE. Práticas pedagógicas. Ensino Bilíngue

ABSTRACT

This study analyzes the Specialized Educational Assistance (AEE) aimed at teaching Portuguese to deaf students in a public school in Colinas, considering Libras as the first language and written Portuguese as the second language (Ferreira; Lodi, 2015). The research is based on the understanding that teaching deaf students requires bilingual methodologies grounded in visuality, mediation in Libras, and the elimination of communication barriers. The study examines how AEE is organized, which pedagogical practices are used, and how articulation occurs between the regular classroom and specialized support. The theoretical framework reviews the main legal milestones of inclusive education in Brazil, such as the Federal Constitution, the LDB, the Libras Law, Decree 5.626/2005, and Law 14.191/2021, which guarantee the right to bilingualism and AEE. Authors such as Skliar (1997; 1998), Quadros (2004; 2011), Branco (2023), and Perlin (1998) are used to support the idea that deafness should be understood as a cultural and linguistic difference. The research, which follows a qualitative and descriptive approach, uses a questionnaire administered to a Portuguese language teacher. The results show significant communication barriers, absence of an interpreter, lack of collaborative planning, and practices that do not meet the linguistic needs of the deaf student. It is concluded that the challenges faced stem mainly from the lack of institutional conditions, bilingual training, and adequate resources. Strengthening AEE and promoting truly inclusive practices are therefore necessary.

Key words: Bilingualism. Pedagogical practices. Bilingual education.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS	10
2.3 SURDEZ E IDENTIDADE SURDA	18
2.4 O PAPEL DO AEE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
3 METODOLOGIA.....	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31
APÊNDICE	37

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes surdos exige práticas pedagógicas especializadas, principalmente no ensino da Língua Portuguesa, que, para esses alunos, é adquirida como segunda língua (L2), uma vez que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui sua primeira língua (L1). Segundo Quadros e Schmiedt (2006), é fundamental compreender que a aprendizagem da L2, no caso da Língua Portuguesa escrita, deve respeitar as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, considerando que a aquisição da linguagem se dá de forma visual-espacial, e não auditiva.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apresenta como uma política pública essencial para garantir a efetivação do direito à educação inclusiva. Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE tem a finalidade de promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio da oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade.

No caso do aluno surdo, isso implica o uso da Libras como língua de instrução e a mediação para o ensino da Língua Portuguesa de forma bilíngue. A Língua Portuguesa escrita, nesse contexto, representa um grande desafio, pois sua aquisição não ocorre de forma natural, como acontece com alunos ouvintes, exigindo metodologias visuais, apoio de professores bilíngues e uso de materiais acessíveis (Ferreira; Lodi, 2015).

A mediação entre a Libras e a Língua Portuguesa constitui, portanto, uma tarefa que demanda preparo técnico e sensibilidade pedagógica dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos professores do AEE. A atuação desse atendimento na escola regular deve ser pautada em estratégias que considerem o sujeito surdo em sua integralidade, valorizando sua identidade linguística e cultural. Nesse sentido, Skliar (1998) alerta que a educação do surdo não pode restringir-se à mera inserção física na sala comum, devendo ser acompanhada por práticas significativas e bilíngues que respeitem a diferença. Dessa forma, a função do AEE vai além do suporte individualizado, configurando-se como uma ação articulada com o currículo, o ensino comum e com a formação continuada dos educadores.

Nesse contexto, este trabalho delimita-se à realidade da Escola São Pio X, localizada na cidade de Colinas - MA, e tem como objetivo compreender como ocorre o AEE direcionado a alunos surdos, especialmente no que se refere à aquisição e ao desenvolvimento da Língua Portuguesa como L2. A escolha do tema decorreu de observações realizadas no ambiente escolar durante o estágio curricular obrigatório, ocorrido em 2023, as quais evidenciaram lacunas na formação docente, na utilização de recursos acessíveis e na abordagem pedagógica dos professores. Vale destacar que, naquela época, não havia estudantes surdos na instituição, fato que servia de subterfúgio para tal despreparo.

Já imbuída dos conhecimentos suscitados por disciplinas de Educação Especial e Inclusiva, Libras, entre outras, surgiu o interesse em estudar essa temática na escola onde realizei o estágio (Ensino Fundamental). No período da pesquisa, a instituição já contava com pelo menos um estudante com surdez que utilizava o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante desse cenário, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: como se desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado à Língua Portuguesa para alunos surdos na Escola São Pio X?

Partindo desta questão, este trabalho tem o objetivo de analisar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos surdos em relação à Língua Portuguesa na referida escola. Portanto, levantaram-se algumas hipóteses que se pretendeu investigar e responder ao longo do desenvolvimento do texto, são elas: a) as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular consideram as especificidades linguísticas da estudante surda; b) há articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no atendimento à estudante surda; as metodologias adotadas pela professora regente estão fundamentadas em uma perspectiva bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

A análise dos dados mostrou que as hipóteses inicialmente formuladas foram parcialmente comprovadas. Observou-se que, embora haja a intenção de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e de considerar as especificidades da estudante surda, tais ações ainda ocorrem de forma pontual e pouco sistematizada. Já a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado mostrou-se bastante fragilizada, assim como as metodologias adotadas, que não se estruturam plenamente a partir de uma perspectiva bilíngue.

A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico e qualitativo de caráter descritivo e interpretativo utilizando como instrumento de análise um questionário semiestruturado. O artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente uma revisão bibliográfica sobre os temas abordados, apresentando um panorama histórico sobre a evolução dos direitos

das pessoas com deficiência, passando pelo AEE, o papel do AEE no ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, a análise do questionário e a discussão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência no Brasil refletem a trajetória histórica de lutas por reconhecimento, inclusão e garantia de direitos, especialmente no campo educacional, haja vista que essa parcela da sociedade, que hoje representa 7,3% da população brasileira, por muitos anos, foi colocada em um lugar subalterno, seja pelo abandono parental¹, seja por leis e políticas públicas excludentes (SENADO FEDERAL, 2025). Diante disso, faz-se necessário apresentar um panorama histórico sobre essa temática, a fim de entender como se deu a evolução e legitimação de seus direitos no âmbito jurídico, social e educacional.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que está em vigência até os dias atuais, que os direitos das pessoas com deficiência ganharam notória importância no âmbito jurídico, nela, observa-se uma mudança de paradigma, pois, pela primeira vez, um texto constitucional estabeleceu a inclusão social e a busca pela igualdade material como um dever do Estado, não como sugestão, mas como obrigação. Além disso, determinou-se em seu artigo 23º, inciso II, que é competência da União, dos Estados e Municípios “cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” e, de forma complementar, em seu artigo 24º inciso XIV, legislar sobre “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1988).

A importância dessa carta magna evidencia-se quando comparada às primeiras constituições do Brasil, a de 1824 e 1891, que não abordavam os direitos das pessoas com deficiência. A única referência nelas contida diz respeito à suspensão dos direitos

¹ Textos como os de Silva (1987); Pereira & Saraiva (2017, p.178) e Barbosa et al., (2011, p.25) revelam a prática do abandono parental de crianças que nasciam com deficiência, estas eram deixadas à própria sorte para morrer.

políticos por “incapacidade física ou moral” (Brasil, 1824). Isso indica que, por mais de 150 anos, essas pessoas foram juridicamente invisibilizadas, não sendo reconhecidas como sujeitos de direitos.

No século XX, a situação apresenta avanços pontuais, porém, segundo Branco et al. (2023, p. 166), ainda insuficientes para caracterizar uma mudança de paradigma. A análise da linguagem utilizada nos textos legais evidencia essa limitação, a Constituição de 1934, por exemplo, ao empregar a expressão “amparo dos desvalidos”, constrói uma lógica assistencialista, marcada mais pela caridade do que pelo reconhecimento de direitos. Sob a perspectiva da Análise do Discurso, a linguagem jurídica não é neutra, mas produtora de sentidos e posições ideológicas, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”, pois ela age como um convocador que molda sua identidade e a partir disso o motiva a comunicar sua visão de mundo” (Orlandi, 2012, p.46), de modo que tais escolhas lexicais contribuem para a manutenção de relações de desigualdade. De forma semelhante, a Constituição de 1937, outorgada durante o Estado Novo, ao reiterar apenas o princípio de que “todos são iguais perante a lei”, reforça uma noção de igualdade formal que se mostra insuficiente para garantir direitos a sujeitos historicamente colocados em situação de desvantagem.

Um pequeno avanço só veio em 1949, com a Constituição que previa, em seu artigo 172, a assistência educacional aos “alunos necessitados”. Foi a partir dessa brecha que se instituiu, em 1961, a chamada “educação de excepcionais”, cuja nomenclatura já indicava uma lógica segregacionista. Ainda assim, tratou-se do primeiro reconhecimento da existência de necessidades educacionais específicas. O termo “deficiência” apareceu pela primeira vez na Constituição apenas em 1978, por meio da Emenda Constitucional nº 12, que passou a tratar da melhoria das condições sociais, da garantia da educação especial e da proibição da discriminação. Embora representasse um avanço, essa concepção ainda se mantinha atrelada à ideia de um sistema educacional separado, distinguindo a exceção da regra. Por isso, a Constituição de 1988 representou uma ruptura paradigmática (BRANCO et al., 2023, p. 167).

Voltando à nossa Constituição de 1988, para esmiuçar um pouco mais sobre o conceito de “igualdade material” que consta no artigo 7º, inciso XXX e XXXI. Foi por meio dessa diretriz, que o Brasil saiu de uma espécie de “igualdade formal”, que era alimentada pelo discurso de que “todos são iguais perante a lei” desde a constituição

1937, para “igualdade material”, que reconhece que os pontos de partida são diferentes e que para a igualdade ser real o Estado precisa agir, corrigir as desvantagens históricas ativamente. Ou seja, não bastava o Estado apenas não atrapalhar, ele tinha a obrigação de ajudar a nivelar o campo (Silva, 2020, p. 213-214).

Ademais, o artigo 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando “pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Já o artigo 206 estabeleceu como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, fundamento central para as políticas inclusivas. Contudo, é no artigo 208, inciso III, que se encontra uma das diretrizes mais relevantes para este estudo: o dever do Estado de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse dispositivo significou uma mudança de filosofia e de paradigma, que abandonava o “modelo médico” historicamente segregacionista que, de acordo com Branco et al (2023, p. 169), reconhecia a deficiência como um problema do indivíduo e, portanto, como algo que precisava ser consertado para pessoa poder se adaptar à sociedade, para adotar um “modelo social”, que afirma que a deficiência não é um atributo da pessoa, mas o resultado da interação entre a limitação da pessoa e as barreiras que a sociedade impõe. Essa mudança abriu caminhos para políticas que compreendem a educação especial como direito, e não como privilégio ou concessão. (Brasil, 1988; Branco et al., 2023).

Nesse movimento, a Lei nº 7.853/1989 reforçou a obrigatoriedade do poder público em assegurar pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação. Em seu artigo 2º, a lei determina que cabe ao Estado não somente garantir o acesso, mas criar condições efetivas para a integração social e educacional, ampliando o entendimento de que a inclusão envolve tanto aspectos pedagógicos quanto sociais. Com sua atualização pela Lei nº 15.155/2025, o texto passou a adotar terminologias alinhadas ao campo dos direitos humanos, além de enfatizar a necessidade de formação qualificada de profissionais, desenvolvimento de tecnologias assistivas e combate a práticas discriminatórias. (Griboski, 2008; Brasil, 2025)

No contexto educacional, um marco estruturante é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que redefiniu as bases da educação especial no país. Os artigos 58 a 60 estabelecem que a educação

especial deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo serviços de apoio especializado, formação adequada dos professores e organização curricular capaz de atender às necessidades específicas dos estudantes. O artigo 59, por sua vez, explicita a necessidade de métodos, técnicas e recursos pedagógicos diferenciados, além da presença de professores capacitados tanto no ensino regular quanto no atendimento educacional especializado (AEE). A LDB também introduz a concepção de educação bilíngue de surdos, posteriormente regulamentada pela Lei nº 14.191/2021, consolidando legalmente a Libras como primeira língua (L1) dos estudantes surdos e o Português escrito como segunda língua (L2).

Outro avanço significativo ocorreu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Ela marcou a transição de um modelo centrado na integração para uma política de inclusão plena. Essa política afirma que todos os alunos têm direito de aprender juntos, rejeitando práticas discriminatórias e reafirmando a escola comum como espaço legítimo de participação. A PNEEPEI também consolida a educação especial como modalidade transversal, presente em todos os níveis e modalidades de ensino, e enfatiza a necessidade de combate às barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. O documento ressalta que as dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais não são falhas individuais do aluno, mas efeitos estruturais de exclusão historicamente reproduzidos pelas próprias instituições escolares (Griboski, 2008).

A ampliação desse marco normativo é fortalecida pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009. A Convenção estabelece princípios universais como respeito à dignidade humana, igualdade de oportunidades e participação plena, determinando que os Estados devem adotar medidas efetivas para combater estereótipos, práticas nocivas e discriminação, além de promover um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O artigo 24 da Convenção reafirma que nenhuma pessoa com deficiência pode ser excluída do ensino regular sob alegação de deficiência, consolidando o paradigma de direitos humanos que tem orientado as políticas brasileiras desde então.

Complementando esse arcabouço, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, amplia as garantias educacionais ao prever um sistema educacional inclusivo ao longo da vida, reafirmando o dever do Estado em assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem. A LBI detalha ações

como oferta de tecnologias assistivas, formação continuada de professores, atendimento educacional especializado, ensino de Libras, acessibilidade comunicacional e arquitetônica, além da proibição de cobrança adicional por escolas privadas.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando e reafirmando os princípios das legislações anteriores. O decreto reforça a transversalidade da educação especial, a obrigatoriedade do AEE nas escolas comuns, a organização de redes educacionais inclusivas e o combate ao capacitismo². Além disso, estabelece diretrizes para articulação intersetorial, participação da comunidade escolar e reforço da autonomia dos estudantes com deficiência. Esse decreto também alinha a política nacional às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmando que os estudantes públicos da educação especial têm direito aos mesmos conteúdos e competências comuns, com as adaptações necessárias.

No que se refere especificamente à comunidade surda, a Lei nº 14.191/2021 e debates recentes do Ministério da Educação reforçam a obrigatoriedade da presença da Libras na educação básica, ampliando a oferta de ensino bilíngue e garantindo a formação de professores bilíngues, materiais didáticos específicos e participação das comunidades surdas nos processos decisórios. Essa legislação contribui para consolidar a educação bilíngue como política pública e como caminho efetivo para a inclusão linguística, cultural e educacional de estudantes surdos. Visto que, a educação bilíngue é a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo em todos os níveis de escolaridade (Castro; Kelman, 2022; Azevedo; Alencar, 2021; Fernandes; Moreira, 2017).

Diante desse panorama jurídico e histórico, torna-se evidente que a legislação brasileira estabelece bases sólidas para garantir a inclusão escolar, o acesso à educação bilíngue para estudantes surdos e a oferta obrigatória do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares. No entanto, para compreender como essas diretrizes se concretizam no cotidiano escolar é necessário analisar não apenas o que está previsto nas normas, mas como elas se concretizam nas práticas pedagógicas, nas condições institucionais e na formação docente. Nesse

² Expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021).

sentido, a seção seguinte discute especificamente o AEE voltado a estudantes surdos, problematizando sua função, suas diretrizes e seus desafios.

Para além do arcabouço jurídico e das políticas públicas, é necessário explicitar a concepção de língua que orienta este estudo. Parte-se de uma perspectiva que compreende a linguagem como prática social, histórica e heterogênea, afastando-se de uma visão normativa e homogênea da Língua Portuguesa. Conforme Labov (2007), a língua apresenta variações sistemáticas e legítimas, relacionadas aos contextos sociais de uso, o que implica reconhecer que diferentes sujeitos se apropriam da língua de modos distintos.

Bagno (2007, p.119) reforça essa discussão ao problematizar o preconceito linguístico presente no ensino tradicional, que tende a valorizar apenas uma variedade da língua, desconsiderando os processos reais de aprendizagem, no contexto da educação de surdos, essas reflexões tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que a Língua Portuguesa é adquirida como segunda língua, o que exige práticas pedagógicas e avaliativas sensíveis às especificidades linguísticas desses estudantes. Nessa direção, Freitag (2012) destaca que o ensino de língua deve estar vinculado às práticas sociais e às condições concretas dos sujeitos, o que demanda abordagens pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Bagno e Rangel (2005) e Santos (2010) afirmam que o professor não é transmissor do conhecimento, mas sim orientador do processo de aprendizagem, e que os estudantes, por sua vez, não são apenas receptores, mas construtores de conhecimentos. No entanto, a falta de formação continuada na área da educação inclusiva e especializada faz com que essa via de mão dupla não seja efetivada, já que o professor não conseguirá orientar seus alunos de forma eficiente durante o processo.

Com essa barreira o aluno com deficiência não terá a liberdade plena de comunicação para poder transitar entre primeira língua e segunda língua. Para superar essa dificuldade da Silva e Chen (2025, p.74) afirmar que o professor deve buscar desenvolver a competência comunicativa de seus aprendizes, entendida como um conjunto de capacidades inter-relacionadas. Essa competência abrange a dimensão linguística ou gramatical, relacionada ao domínio das estruturas da língua; a sociolinguística, que diz respeito à capacidade de utilizar a língua de forma adequada aos diferentes contextos comunicativos; a textual ou discursiva, vinculada à compreensão e à produção de diversos gêneros textuais com coesão e coerência;

a estratégica, referente à habilidade de agir de maneira eficaz no intercâmbio comunicativo; e a literária, associada à compreensão e à produção de textos literários. Veremos no decorrer do texto como essas competências são praticadas.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como uma política pública educacional voltada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como finalidade garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular. Portanto, ele não se destina à substituição do ensino comum, mas à oferta de serviços, recursos e estratégias pedagógicas que eliminem barreiras de natureza comunicacional, pedagógica, atitudinal e arquitetônica que dificultem a participação plena desses estudantes no processo educativo.

No caso específico dos estudantes surdos, os objetivos do AEE devem estar orientados por uma perspectiva bilíngue, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Assim, o atendimento especializado deve contribuir para o desenvolvimento linguístico em Libras, para a mediação do acesso aos conteúdos curriculares e para o fortalecimento da identidade surda, respeitando a modalidade viso-gestual da língua e as especificidades socioculturais desse grupo (Skliar, 1998; Gesueli, 2006). Nesse contexto, um dos aspectos positivos do ensino de Libras como L1 reside em seu caráter visual, o que evidencia a importância do uso de recursos visuais, como imagens, vídeos e materiais adaptados, a fim de facilitar a compreensão dos estudantes surdos e alinhar-se às características dessa língua. Conforme afirma Dallan (2009):

Um sistema escrito compatível com uma língua visual-gestual possibilita aos usuários se constituírem como sujeitos letrados, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística dos usuários desta e auxiliando na produção de sentidos que o escritor e o leitor tecem sobre os efeitos discursivos inclusos nos textos produzidos (Dallan, 2009, n.p).

Dessa forma, o AEE tem um papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas. De acordo com Bueno (2016, p.81), as salas de recursos multifuncionais configuram-se como o espaço institucional destinado à oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo organizadas com materiais pedagógicos,

tecnológicos e didáticos específicos, de acordo com as necessidades dos alunos atendidos. Essas salas devem funcionar em horário complementar ao da escolarização regular, garantindo que o estudante permaneça matriculado e frequentando a sala comum, sem prejuízo de sua participação nas atividades coletivas (BRASIL, 2009).

Entretanto, quando o funcionamento das salas de recursos se organiza de forma desarticulada da sala regular, com atendimentos isolados ou frequentes substituições da escolarização comum, corre-se o risco, segundo Mendes (2006), de reforçar práticas segregadoras, ainda que sob o discurso da inclusão.

Dessa maneira, o AEE desempenha um papel fundamental na consolidação de práticas educacionais inclusivas. Segundo Bueno (2016, p. 81), as salas de recursos multifuncionais configuram-se como o espaço institucional destinado à oferta do Atendimento Educacional Especializado, sendo organizadas com materiais pedagógicos, tecnológicos e didáticos específicos, de acordo com as necessidades dos alunos atendidos. Essas salas devem funcionar em horário complementar ao da escolarização regular, garantindo que o estudante permaneça matriculado e frequentando a sala comum, sem prejuízo de sua participação nas atividades coletivas (BRASIL, 2009).

Entretanto, quando o funcionamento das salas de recursos se organiza de forma desarticulada da sala regular, com atendimentos isolados ou com substituições frequentes da escolarização comum, corre-se o risco, conforme alerta Mendes (2006), de reforçar práticas segregadoras, ainda que sob o discurso da inclusão. Nesse sentido, o uso inadequado do AEE pode acabar afastando o estudante dos processos de socialização e de aprendizagem coletiva, contrariando os princípios da educação inclusiva.

Bueno (2016, p. 81) corrobora essa perspectiva ao afirmar que, quando o AEE centra suas atividades apenas nas manifestações das dificuldades originárias da deficiência, pode haver prejuízo na comunicação entre o professor regente e o professor especializado. Isso ocorre, sobretudo, em função da organização institucional, uma vez que muitos docentes do ensino fundamental possuem carga horária de meio período na escola, enquanto o AEE é ofertado no contraturno das aulas, o que dificulta o trabalho colaborativo entre os profissionais.

Outrossim, Farias (2021, p.9) elucida que na realidade brasileira o professor do Atendimento Educacional Especializado exerce um papel fundamental ao inseri-los

dentro do debate e trabalhar de forma diferenciada para que eles consigam desenvolver sua aprendizagem e por isso cabe a eles acompanhar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim sendo, no contexto da educação de surdos, espera-se que o professor do AEE possua formação específica em educação bilíngue ou, ao menos, conhecimento sobre Libras, cultura surda e práticas pedagógicas visuais. Esse profissional deve atuar como mediador entre o aluno surdo, o professor regente e os demais atores da comunidade escolar, contribuindo para a construção de estratégias que garantam o acesso linguístico aos conteúdos curriculares (Castro; Kelman, 2022).

Dessa forma, o AEE só cumpre sua função quando integrado a uma política escolar comprometida com a inclusão, na qual todos os profissionais compartilham responsabilidades e reconhecem a diferença linguística como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo a ser superado.

2.3 SURDEZ E IDENTIDADE SURDA

O entendimento da surdez passou por profundas transformações ao longo da história. Segundo Carvalho e Levy (1999), durante séculos, prevaleceu uma visão centrada no déficit, em que a surdez era concebida como deficiência, associada à incapacidade, à falta e à necessidade de correção. Para Skliar (1997) essa perspectiva, marcada pelo modelo clínico-terapêutico, considera o sujeito a partir daquilo que lhe falta, a audição, orientando práticas educativas baseadas no treinamento da fala, na normalização comportamental e na tentativa de aproximar o surdo do padrão ouvinte.

Entretanto, o avanço dos estudos linguísticos e o surgimento de ideias ligadas ao bilinguismo corroboraram para o entendimento de que ela não se resume a uma condição sensorial, mas constitui uma experiência cultural, social e linguística própria. Surge, então, a noção de identidade surda, compreendida como uma construção histórica e social compartilhada pelos sujeitos que se reconhecem na experiência visual, na língua de sinais e na comunidade surda (Mclaren, 1995 *apud* Skliar, 1998). Sob essa concepção, a surdez deixa de ser vista como limitação biológica e passa a ser entendida como diferença, deslocando o foco da deficiência para a diversidade humana.

Skliar (1997, p. 102) ainda reitera que a pessoa surda se forma e se compreende a partir de “uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios”. À vista disso, o bilinguismo promove mudanças na perspectiva ideológica sobre a identidade surda, resultando em abordagens educacionais que privilegiam a centralidade dos aspectos linguísticos e sociais para sua cultura, e que, portanto, são mais adequadas para atender às necessidades desse público (Silva; Silva, 2016, p.35). Além disso, para Lopes et al (2019, p.4) o bilinguismo pode estimular habilidades cognitivas e gerar interação entre dois grupos distintos (surdos e não-surdos).

Ademais, a identidade surda não é uma condição nata, mas um processo de formação que depende do acesso à língua de sinais, do contato com outros surdos e da inserção na cultura visual. Perlin (1998, p. 58) destaca que a constituição dessa identidade ocorre de maneira relacional e política, portanto, identidade surda “é uma identidade subordinada com o semelhante surdo [...] o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda”. Na perspectiva da defesa e legitimação da identidade surda e autonomia linguística e social dessa população, Dizeu e Caporali (2005, p.588) defendem que:

Há então a necessidade de se colocar a criança surda próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em LIBRAS, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua. Nestas condições, adquirindo a LIBRAS, ela se tornará capaz de significar o mundo. As experiências mais promissoras indicam para a necessidade de atuação direta dos adultos surdos sinalizadores com os surdos que não têm acesso à língua de sinais, para que este se dê de forma rápida e eficiente, além de isso contribuir para a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos. No momento em que a criança adquire sua língua natural ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um ser bilíngue. (Dizeu; Caporali, 2005, p.588)

Assim, a comunidade surda desempenha papel fundamental na formação identitária da criança surda. Gesueli (2006) e Giammelaro et al (2013) também enfatizam que o encontro com adultos surdos constitui um momento decisivo para o desenvolvimento de L1 e para o reconhecimento de pertencimento cultural. Em contrapartida, crianças surdas filhas de pais ouvintes, que são a maioria, muitas vezes têm acesso tardio à língua de sinais e à própria comunidade, o que pode comprometer sua aquisição linguística, cognitiva e emocional (Dizeu; Caporali, 2005; Góes, 2000).

Complementarmente, é interessante entender que Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a língua natural da comunidade surda, resultado de processos históricos, sociais e culturais que configuram sua gramática própria, sua estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica (KARNOPP, 1994, p.29). Trata-se de uma língua plena, complexa e capaz de expressar conceitos abstratos, construir narrativas e sustentar práticas discursivas tão amplas quanto as das línguas orais.

O seu reconhecimento legal dado pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram marcos fundamentais no reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas no Brasil. Esses documentos afirmam a legitimidade da Libras como língua de instrução, comunicação e ensino, também dispõe expressamente sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Mais recentemente, alterações na LDB, sancionadas em 2021 pela Lei nº 14.191 também ampliam a modalidade bilíngue na educação de surdos.

Apesar do arcabouço legal, a prática docente em salas de aula com alunos surdos ainda é desafiadora, pois muitas vezes se observa a prevalência da Língua Portuguesa sobre a Libras, o que Fernandes e Moreira (2017, p. 130) chamam de “monolinguismo em português. Por isso, o bilinguismo e o uso da Libras como meio de instrução são essenciais. O ensino e a prática da Língua de Sinais tornam-se melhores quando ensinados desde a infância, permitindo que a criança surda assimile o ensino de forma espontânea e agradável.

Por fim, compreender a surdez enquanto diferença cultural e linguística, reconhecendo a Libras como língua natural e estruturante da identidade surda, implica repensar profundamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino comum. Se o estudante surdo constrói sentidos predominantemente pela via visual e se organiza cognitivamente a partir de uma língua visual-espacial, torna-se evidente que o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, demanda mediações específicas que respeitem essa singularidade.

Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel central, pois é nele que se articula o suporte necessário para que o estudante tenha condições linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que possibilitem seu acesso à educação comum. Assim, compreender o papel do AEE no ensino de Língua Portuguesa significa avançar da discussão identitária e cultural para a análise das

práticas concretas que garantem ao aluno surdo o direito de aprender, participar e significar no ambiente escolar, é o que será discutido no próximo tópico.

2.4 O PAPEL DO AEE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental no desenvolvimento linguístico e acadêmico de estudantes surdos, especialmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2). O aprendizado do português escrito por alunos surdos não pode ocorrer apenas na sala regular, já que esse processo necessita de mediações específicas, materiais acessíveis e metodologias bilíngues que garantam a apropriação da língua em sua modalidade visual (Lacerda, 2016; Albres, 2012). Assim, o AEE complementa, e não substitui, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, constituindo-se como espaço pedagógico especializado que usa a LIBRAS como L1 e o Português como L2.

No AEE, o ensino do Português acontece de forma mais individualizada, com tempo pedagógico ampliado e foco na mediação visual, condição essencial para o aluno surdo acessar a escrita de uma língua que não é adquirida de modo natural (Cruz; Quadros, 2011). Alguns estudos evidenciam que as práticas mais eficazes incluem o uso de princípios bilíngues, com ênfase em atividades visuais, contextualização imagética, sequências didáticas em LIBRAS, comparações entre estruturas linguísticas de L1 e L2 e ensino intencional de vocabulário por meio de situações reais de uso.

Um exemplo de prática eficaz foi evidenciado no estudo de Castro e Kelman (2022), que tentou demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos em uma escola do Rio de Janeiro. Vê-se, portanto, que o foco não está especificamente no ensino de LIBRAS como L1 e sim Língua Portuguesa como L2, mas o que foi observado é que a prática pedagógica exercida pelos professores dessas escolas privilegia a todo momento o uso da LIBRAS.

De acordo com as autoras, na sala de aula a professora regente explica a atividade inicialmente para os alunos ouvintes e, depois, para os surdos. A explicação para os surdos, no entanto, usa mais pistas visuais, dramatizações e desenhos, caracterizando uma comunicação multimodal. Ela sempre utiliza Libras com os alunos

surdos, sem recorrer ao bimodalismo³. Quando a TILSP (Tradutores e Intérpretes de Libras e Português) estava presente, havia uma parceria entre as profissionais, com um planejamento combinado.

A TILSP era respeitada como autoridade na sala de aula, tanto pelos alunos surdos quanto pelos ouvintes. A parceria entre TILSP e professora regente é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e o TILSP deve atuar como um educador ativo, participando do desenvolvimento educacional dos alunos surdos. o TILSP não é apenas um intérprete, mas um agente educativo dentro da sala de aula, colaborando com a equipe pedagógica na inclusão e no desenvolvimento dos alunos surdos (Costa, 2018; Kelman, 2005a; Quadros; Karnopp, 2004). Segundo as próprias autoras da pesquisa, o que realmente impacta o desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas são as acessibilidades linguísticas nas atividades, a presença do TILSP em sala de aula trabalhando junto ao professor regente em co-docência, o uso da Libras como língua de instrução e a prática multimodal (Castro; Kelman, 2022, p.165).

A partir desse exemplo, subentende-se que um dos aspectos centrais para que o AEE seja eficaz é o planejamento colaborativo entre o professor da sala regular e o professor especializado. Quando o planejamento é conjunto, o professor do AEE pode antecipar conteúdos, introduzir conceitos-chave em LIBRAS, adaptar materiais com recursos visuais, orientar o professor regente sobre estratégias de comunicação e acompanhar o estudante em seu percurso de letramento.

Soares (2019) mostra que alunos surdos apresentam avanços significativos quando são utilizadas estratégias como: ensino de português a partir de gêneros textuais contextualizados, como o conto, por exemplo, visualização de vídeos com sinalização simultânea, práticas de reconto em LIBRAS antes da escrita em português e produção textual com apoio de sequências visuais e correção dialogada.

Na atividade apresentada por Soares (2019) a professora regente leu um conto do livro de Português, acompanhado por uma interpretação simultânea em Libras, como descrito por Quadros (2005, p. 11): “É o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo”. A intérprete de Libras, previamente preparada com materiais visuais, trabalhou

³ apresenta uma concepção errônea de mistura de língua oral e de sinais – quase uma língua portuguesa sinalizada, por exemplo – o que pode dificultar a aprendizagem uma vez que se tem a proposta de mesclar duas línguas com estruturas linguísticas distintas (Quadros, 1997).

individualmente com a aluna surda, utilizando o livro “O aprender de uma criança” para facilitar a compreensão da estrutura do conto em L1 (Libras). Durante a atividade, a aluna interagiu com sinais, imagens e texto em Libras, desenvolvendo sua capacidade de interpretação e recontagem.

A compreensão do conto foi reforçada por explicações sobre os elementos do gênero e pela organização de imagens conforme a estrutura narrativa. Sinais em Libras para locais e conceitos temporais também foram ensinados, enriquecendo o aprendizado. A sequência narrativa foi ilustrada com o livro “Um dia de Jeanzito”, que ajudou a aluna a descrever ações em Libras, demonstrando sua compreensão do gênero, ela disse em Libras que: “percebia que a criança acordava e arrumava-se para tomar café da manhã, ia caminhando para a escola e não estava atrasada. Ao chegar em sala de aula estudava. Ressaltou-se a importância em aprender Libras, sentar-se, ver no quadro exemplos, encontrar as respostas, escrever bastante”.

Além disso, foram discutidas questões culturais, como a criação de sinais para nomes, e trabalhados elementos como o narrador, ilustrando o conceito com exemplos do conto. Foram necessárias três aulas para o aprendizado, com atividades adaptadas que exploraram o bilinguismo (L1-Libras e L2-Português), promovendo a compreensão textual e a produção em Libras. Destacou-se a necessidade de continuidade no ensino, visando o avanço do aprendizado da aluna no Ensino Fundamental e a preparação de alunos surdos no Ensino Médio para redações em vestibulares, como o ENEM.

Urge, portanto, a necessidade de professor bilíngue, com formação específica, incluindo fluência em Libras e domínio da didática do português como segunda língua (Gil et al., 2023). Skliar (1998), defende que o ensino do português para surdos não pode reproduzir os métodos destinados a ouvintes, pois envolve realidades linguísticas distintas, exigindo mediação visual, análise textual bilíngue e práticas discursivas adequadas.

Para finalizar esta seção demonstrando a importância do AEE no ensino de Português, Pereira (2021, p.22) mostra o caso de um aluno que, após nove anos no ensino regular sem alfabetização, passou a desenvolver leitura e escrita somente quando inserido em um AEE estruturado, com metodologias bilíngues e professor habilitado. Esse dado reforça a tese de que, embora a escola bilíngue seja o modelo ideal, o AEE representa, na realidade brasileira, o único espaço onde muitos surdos

têm acesso aos três elementos fundamentais da educação bilíngue: língua de sinais, mediação visual e acompanhamento individualizado.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva. Esse tipo de metodologia é, segundo Creswell (2013), vista como uma imersão no contexto do problema, uma exploração das perspectivas teóricas e uma busca por conexões entre diferentes fontes e ideias, que, aliadas a uma abordagem analítica, permitem uma investigação aprofundada dos dados.

O estudo fundamenta-se na análise de produções teóricas acerca da educação de surdos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como na análise de documentos legais que regulamentam a educação inclusiva no Brasil. Como procedimento de coleta de dados, utilizou-se um questionário aplicado a uma professora de Língua Portuguesa, com o objetivo de compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas voltadas ao aluno surdo em uma escola da educação básica da cidade de Colinas – MA. Os dados obtidos foram analisados de forma interpretativa, à luz do referencial teórico adotado.

O trabalho teve como foco a análise das práticas pedagógicas presentes em uma escola da educação básica da cidade de Colinas – MA, que atende uma estudante surda no AEE e no ensino regular. Para isso foi elaborado um questionário com 15 questões, organizadas em tópicos temáticos. As primeiras eram questões relacionadas à aluna surda; seguidas das perguntas sobre preparação das aulas; integração do Ensino Regular com o AEE e, por fim, avaliação e desafios. Apesar deste estudo ter como um de seus objetos a aluna surda que frequenta o AEE e o Ensino Regular simultaneamente, ela não participou da pesquisa ativamente, tendo em vista que somente a professora regente respondeu ao questionário, esta que é professora de Língua Portuguesa com 23 anos de atuação na educação básica e formação inicial em Letras

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, aplicado no segundo semestre do ano letivo de 2025, especificamente no mês de setembro, na Escola São Pio X, que integra rede pública de ensino do município de Colinas – MA. Inicialmente, a data de aplicação do questionário não foi considerada um elemento relevante para a pesquisa, contudo, durante o processo de análise das

respostas, constatou-se sua importância, uma vez que, nesse período, já havia tempo suficiente para que os professores tivessem desenvolvido e aplicado (ou não) metodologias voltadas às especificidades da aluna surda. Tal condição não estaria garantida caso o questionário tivesse sido aplicado no início do ano letivo, como no mês de janeiro, por exemplo.

As perguntas do questionário foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, com o intuito de compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas voltadas à estudante surda no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular. A organização das questões seguiu critérios temáticos, contemplando aspectos relacionados ao perfil da estudante surda, ao planejamento das aulas, às metodologias de ensino, às adaptações curriculares, às estratégias de acessibilidade, à articulação entre o professor do ensino regular e o AEE, bem como aos processos de avaliação e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A opção por um questionário semiestruturado justifica-se principalmente pela necessidade de combinar perguntas objetivas com questões abertas, possibilitando à professora participante relatar suas experiências, percepções e práticas pedagógicas de forma mais detalhada.

Já a fundamentação teórica e a análise dos dados foram sustentadas por pesquisa bibliográfica e documental, realizada a partir de artigos científicos, capítulos de livros, legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e à educação de surdos. As produções acadêmicas foram selecionadas em bases de dados reconhecidas na área da Educação e das Letras, como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, priorizando estudos que abordam o AEE, o ensino bilíngue, a alfabetização de estudantes surdos e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Também foram analisados documentos legais e normativos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Decreto nº 5.626/2005 e diretrizes específicas sobre o Atendimento Educacional Especializado. Esse conjunto de materiais constituiu a base teórica e normativa que orientou a análise qualitativa das práticas pedagógicas descritas pela professora participante.

Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática, conforme Bardin (1977), que envolve três etapas: Pré-análise: leitura flutuante do questionário e dos documentos; organização dos eixos e identificação de

recorrências; Exploração do material: categorização das respostas da professora e dos dados documentais, priorizando as seguintes categorias: práticas pedagógicas no ensino de português; estratégias inclusivas; papel do AEE; barreiras e desafios; recursos utilizados; articulação entre AEE e sala regular. O tratamento dos resultados e interpretação: diálogo entre os dados empíricos (respostas do questionário) e os referenciais teóricos enviados permitindo compreender como a prática da escola se alinha ou não às políticas de educação bilíngue e inclusiva.

Ressalta-se que o instrumento de coleta de dados não foi gravado em áudio ou vídeo, uma vez que se tratou de um questionário semiestruturado respondido por escrito pela participante, não havendo necessidade de registro audiovisual. As respostas foram analisadas de forma qualitativa, preservando-se o anonimato da professora participante e da instituição investigada.

Quanto aos aspectos éticos, esta pesquisa não foi submetida à apreciação de Comitê de Ética em Pesquisa, por se tratar de um estudo de caráter qualitativo, sem intervenção, que utilizou questionário aplicado a uma profissional adulta, sem coleta de dados sensíveis ou identificação dos participantes

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as respostas⁴ da professora de Língua Portuguesa observa-se que existem dificuldades e lacunas formativas que são comuns no contexto da escolarização de estudantes surdos em escolas regulares. A professora, que atua na educação básica há 23 anos, revela que a principal barreira para que a inclusão seja eficaz é a comunicação. Ao responder o questionário ela assume que a comunicação com a aluna surda não é plenamente eficaz, pois existem “muitas barreiras” e “nem todos compreendem”.

Ademais, ela não sabe Libras e a sala não dispõe de um intérprete. Essa lacuna representa um obstáculo significativo no acesso curricular, visto que, apesar da aluna utilizar as duas modalidades, Libras e Língua Portuguesa, a falta de proficiência da professora na língua de sinais (LIBRAS) inviabiliza o atendimento direto das necessidades comunicacionais da estudante. Por causa disso a professora reconhece que a falta de conhecimento específico para lidar com necessidades específicas do

⁴ O questionário com as perguntas e respostas está disponível nos apêndices

aluno, e a sensação de estar despreparada para a situação é um desafio a ser superado. De acordo Skliar (1998), a educação dos surdos ainda vem sendo marcada, ao longo da história, pelo fracasso escolar, justamente pelo fato de muitos docentes, por falta de conhecimento, insistirem em tentar alfabetizar o aluno surdo utilizando apenas o Português.

Esse sentimento reflete um aspecto da realidade educacional brasileira, cujo os professores não se sentem plenamente aptos para lidar com a diversidade de alunos, e que as informações sobre inclusão e educação especial durante a graduação foram tratadas de forma superficial. Nota-se que esta é uma realidade vivida pela professora, formada há mais de 23 anos, época em que as políticas inclusivas eram menos efetivas. Sobre isso Vitaliano e Manzini (2010, p.51) dizem que “é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE,⁵ seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não”.

Existe também uma fragmentação do AEE que desprivilegia a atuação colaborativa e planejamento conjunto entre professor regente e o professor do AEE. A professora regente afirma não existir planejamento conjunto para a sala de aula, o que prejudica a identificação de recursos eficazes que foquem nas especificidades linguísticas e cognitivas da aluna surda. A professora evidenciou que a aluna se divide entre AEE e sala convencional, mas não de forma concomitante, em que uma auxilia a outra. Há dias em que ela fica apenas com a professora do AEE e dias que fica com a professora de Língua Portuguesa.

Em uma análise crítica a essa dinâmica fragmentada, Bueno (2016, p. 79) analisa as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e sua evolução, que acabou por distanciar a prática do que é postulado no texto original. Segundo ele, a resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinou que as escolas deveriam propiciar a atuação colaborativa entre o professor regente de classe e o professor especialista (BRASIL. CNE, 2001).

No entanto, próprio CNE, oito anos após a publicação das diretrizes de 2001, instituiu, em 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

⁵ Necessidades Educacionais Especiais (PASIAN; MENDES, 2017, p. 16).

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial a qual, restringiu sua ação à complementação ou suplementação da escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos

Evidenciando que educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, efetivada por meio de salas de recursos multifuncionais, centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência, enquanto a interlocução entre o professor regente e o professor especializado fica prejudicada.

A respeito das atividades executadas nas aulas de Língua Portuguesa, a professora diz que “trabalha mais a escrita” e utiliza “atividades para reescrita”, sem nenhum recurso pedagógico especial, apenas “impressões coloridas”. Não há, portanto, a utilização de tecnologias assistivas específicas como vídeos com legendas ou Libras. Essa prática resulta no “progresso lento” que a professora elenca quando perguntada sobre o progresso dos alunos que recebem o AEE.

O que se pode avaliar neste caso específico é que as competências elencadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que lista a função do AEE de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras não estão sendo efetivadas, pois a falta de recursos adequados e o foco exclusivo na escrita falham em promover autonomia e participação do aluno surdo.

Há também uma proposta de melhoria para os problemas elencados nesta seção, sugerida pela professora regente. Segundo ela, a melhoria viria com um profissional especializado para um acompanhamento mais específico sobre as dificuldades dos alunos com deficiência, e a necessidade de acompanhamento de profissionais qualificados. Essa resposta representa o reconhecimento da falha pedagógica (Azevedo e Alencar, 2021, p.5663).

No que se concerne à interação e colaboração dos pares, a professora relata que os colegas de sala compreendem bem a aluna surda e a apoiam, incluindo-a nas atividades, eles são, segundo ela “os melhores parceiros nesse convívio”. Essa colaboração entre os pares é incentivada pela docente através de atividades em dupla. Este resultado positivo se alinha à teoria da inclusão. Para Vigotski (2022) a importância da convivência escolar sem homogeneidades, assim, adquire-se pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança surda, no qual a sua convivência não

se limite às crianças “iguais”, mas há possibilidades ampliadas de convivência nas “diferenças” interpessoais.

De certa forma, essa interação faz com que o aluno ouvinte se insira na cultura do aluno surdo. Lopes et al., 2019) reflete sobre essa questão, ao dizer que o aluno ouvinte, ao se inserir na cultura surda através da Língua de Sinais, que é visual espacial, consegue lidar e se relacionar melhor com o colega surdo, pois é ali que ele vê as dificuldades que são enfrentadas por quem não escuta em um mundo construído para ouvintes (Lopes et al., 2019).

No entanto, embora a interação com os colegas ouvintes seja bastante positiva, a dificuldade que persiste é conciliar as necessidades específicas com o andamento da turma que é agravado pela falta de apoio de profissional especializado em sala. Essa situação demonstra o abismo que há entre o ideal defendido nas legislações e a prática no chão da escola.

Complementarmente, é necessário fomentar meios para a efetivação do bilinguismo nas práticas pedagógicas voltadas às pessoas surdas, articulando o ensino do AEE para fluência de Libras e ensino regular para fluência da Língua Portuguesa e vice-versa. Considerando que, o bilinguismo, promove a aprendizagem da Libras como L1 para alunos surdos, constrói criticidade e conhecimento sobre questões sociais, políticas e culturais, além de ter grande relevância para a inclusão e desenvolvimento social e emocional dessas pessoas (Arantes; Pires, 2012, p. 11; Azevedo; Alencar, 2021, p. 5649).

Outrossim, a Língua de Sinais é vista como fundamental para a formação linguística e desenvolvimento comunicativo e cognitivo das pessoas surdas para, assim, desenvolver competência linguística na Língua Portuguesa. O que é confirmado no documento elaborado pelo MEC/SEESP, que diz:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6)

Por fim, a AEE se faz relevante quando utilizada de forma eficiente em diálogo com a professora do ensino regular. É necessário que o professor do AEE tenha qualificação suficiente para investigar as especificidades do aluno com deficiência

para, então, elaborar praticas que auxiliem na apreensão da Libras como primeira Língua da pessoa surda, visto que serve de pré-requisito para a apreensão da Língua Portuguesa como L2. Lima (2023) diz que:

entendemos o quão importante é a aquisição da criança surda, primeiramente, em sua língua, ou seja, não há condições de um aluno surdo estar em uma sala de ensino do fundamental II sem essa aquisição linguística na língua de sinais, para depois ser, também, alfabetizado na língua portuguesa na modalidade escrita como L2. O (Lima, 2023, p. 5)

De modo geral, os resultados obtidos evidenciam que o sucesso escolar do estudante surdo depende menos da adaptação pontual de conteúdos e muito mais da constituição de um ambiente bilíngue real, no qual a LIBRAS opera como língua de mediação cognitiva e a Língua Portuguesa escrita é ensinada como L2, com metodologias específicas. As respostas da professora reforçam que a mera presença do aluno na sala regular não garante aprendizagem, pelo contrário, é no diálogo entre o AEE e a sala regular que emergem práticas mais coerentes com as necessidades linguísticas e culturais desses estudantes.

Assim, a articulação entre teoria e prática revela que, quando o AEE atua com intencionalidade pedagógica, fluência em LIBRAS e planejamento colaborativo, ele transforma-se no eixo que viabiliza a participação plena do estudante surdo nos processos educativos, reduzindo desigualdades históricas e produzindo condições reais de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender quais metodologias têm sido utilizadas no ensino de Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos, tanto na sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando como base uma entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa, bem como o aporte teórico apresentado ao longo do trabalho. A análise permitiu identificar que a realidade da escola investigada reflete problemas estruturais recorrentes nas políticas de inclusão no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino bilíngue e à formação docente.

A entrevista evidenciou que o ensino na sala regular ainda ocorre de modo não bilíngue, já que a professora de Língua Portuguesa não domina a LIBRAS nem dispõe de apoio de intérprete em sala. Esse quadro confirma o que Almeida (2025, p.24-25) aponta, que a escola inclusiva, sem profissionais capacitados e sem práticas

pedagógicas planejadas com base na primeira língua do estudante surdo, tende a produzir exclusão linguística e cognitiva, mesmo quando pretende ser inclusiva. A falta de acessibilidade comunicacional relatada pela professora, ausência de intérprete, materiais inadequados, trabalho excessivamente centrado na escrita, demonstra que, sem o reconhecimento da LIBRAS como L1, a escolarização do surdo se dá de forma deficitária (Lima, 2023).

Os dados mostram, portanto, uma deficiência evidente, a sala regular ainda se organiza de forma não acessível e não bilíngue, o AEE em tese deveria atuar como espaço de reconstrução pedagógica, no qual o estudante surdo encontra apoio linguístico, narrativo e cognitivo para interpretar textos, compreender estruturas gramaticais, ampliar vocabulário e produzir textos em português escrito. Contudo, a análise do questionário evidencia que o ensino do AEE também é deficitário o que prejudica o ensino regular. Assim, o estudo confirma que a dificuldade não está no aluno, mas na ausência de condições bilíngues desde a infância, na insuficiência de formação docente e na falta de articulação entre AEE e sala regular.

Diante disso, reafirma-se que a efetividade do ensino de Língua Portuguesa para surdos depende da implementação fiel do modelo bilíngue, previsto em lei, mas nem sempre concretizado nas escolas. A ausência de políticas públicas que assegurem intérpretes, professores bilíngues e formação continuada compromete o direito linguístico dos estudantes surdos e reforça desigualdades históricas.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. **Saberes docentes: a problemática da formação de professores de Língua de sinais**. Org.; São Paulo: FENEIS, 2012.

AZEVEDO, L.; ALENCAR, R. M. A importância do ensino da Língua Brasileira De Sinais-(LIBRAS) para educação infantil e formação dos professores das séries iniciais. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 1, p. 5648–5671, 2021.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, M. R; MATOS, P. M; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24–34, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. Resolução CNE/CBE no 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Educacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Disponível em [L10436](#). Acesso em 05. Nov.2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 04 dez. 2025

BRASIL. Lei Nº 14.191, 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: [L14191](#). Acesso em: 25. Nov.2025.

BRASIL. Lei Nº 15.155, de junho de 2025. **Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir o incentivo ao empreendedorismo entre as medidas de apoio às pessoas com deficiência e para atualizar a terminologia relativa às pessoas com deficiência** Disponível em: < [L15155](#)> Acesso em: 25. Nov. 2025.

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: [Decreto nº 5626](#). Acesso em: 05. Nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE** n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho nacional de Educação, 2009. Disponível em:<<https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=112035#:~:text=5%C2%BA%20O%20AEE%20%C3%A9%20realizado,da%20rede%20p%C3%BAblica%20ou%20de>>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BUENO, J. G. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, p. 68–87, 2016.

BRANCO, C. C. A evolução dos direitos da pessoa com deficiência no histórico constitucional brasileiro. **Revista da Defensoria Pública da União**, v. 20, p. 161–186, 2023.

CASTRO, M. G.; KELMAN, C. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2022.

Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43463-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

COSTA, R. D. S. **O professor intérprete de Libras: cargo pioneiro em escolas do Rio de Janeiro.** [S.l.]: CRV, 2018.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** [S.l.]: Sage publications, 2017.

DALLAN, M. S. **Signwriting: escrita visual para língua de sinais-o processo de sinalização escrita.** São José dos Campos: [S.n.].

DA SILVA, L; CHEN, C. Educação linguística em segunda língua: uma análise comparativa da Swedish Sign Language (SSL) e da Libras: Language education in a second language: a comparative analysis of Swedish Sign Language (SSL) and Libras. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 32, n. 64, p. 70-84, 2025.

DE ALMEIDA, M. L. **BNCC e o silêncio da inclusão: políticas educação de surdos e ensino de língua inglesa.** Entretextos, v. 25, n. 2, p. 22-42, 2025.

DE OLIVEIRA SOARES, R. L. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES USADAS COM O LIVRO “O APRENDER DE UMA CRIANÇA” PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ALUNA SURDA.

FARIAS, A. S. P. D. (2021). **A SALA DE AULA DO AEE E AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA TRABALHAR COM ALUNOS SURDOS** (Master's thesis).

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. (2017). **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico dos estudantes surdos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

FERREIRA, M. G. S.; LODI, A. C. B. A aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 na educação de surdos. **Revista Educação e Linguagem**, v. 18, n. 1, 2015.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. Org.; São Paulo; Lo vise: [S.n.]. p. 29–49.

GRIBOSKI., et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008.

GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GUEDES, D. A importância da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência como norma em nossa carta magna. **Leopoldianum**, p. 85–98, 2012.

KARNOPP, L. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. Porto Alegre: [S.n.].

KELMAN, C. **Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo**. [S.l.]: UNB, 2005.

LABOV, Wi. **Sociolinguística**: uma entrevista com William Labov. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. [www.revel.inf.br].

LACERDA, C. B. F. de. **Inclusão escolar e o aluno com surdez: apontamentos sobre formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LACERDA, C. (2016). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. EdUFSCar.

LIMA, A. (2023). **Vivências no estágio supervisionado com ênfase no ensino de libras com L1: tempo-espço formativo na licenciatura em letras libras**.

LOPES, C., et al. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LIBRAS COMO L2**. 2019.

MARCHESAN, A; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Trama**, v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. [S.l.: S.n.].

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Pontes, 2012.

PEREIRA, A. **Ensino da Escrita Para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE. 2021. Dissertação de Mestrado**. [S.l.: S.n.].

PERLIN, G. T. T. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: **Mediação**. p. 51–73, 1998.

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

Quadros, R. M. de, & Karnopp, L. (2004). **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Artmed.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP**.

Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. [S.l.]: MEC/SEESP, 2006.

SENADO FEDERAL. **Uma breve história das pessoas com deficiência no Brasil**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/destaques/uma-breve-historia-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, C. M da; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33–44, 2016.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo. 43**. Paulo: [S.n.].

SKLIAR, C. B. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Org.; Porto Alegre: [S.n.].

SKLIAR, C. B. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. Org.; Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, R. L. O. O aprender de uma criança. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca registro: 496299 em 24/05/2010. Disponível em: <<http://arquivo.bn.br/portal/index.jsp?plugin=FbnBuscaEDA&radio=CpfCnpj&codPer=FyihnlvBIDfIYtLUshy5kw>>. Acesso em: 10 de nov. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).** - Cascavel, PR: EDUNIOESTE. [S.l.: S.n.].

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. **A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** In: VITALIANO, C. R. (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112.

APÊNDICE

8. Quais desafios aparecem ao tentar conciliar as necessidades específicas dos alunos com o andamento da turma como um todo?

* Falta de apoio de profissional especializado em sala.
* Despreparo meu para lidar com essa situação.

9. Como o professor avalia o progresso dos alunos que recebem o AEE dentro da sala de aula? Muito lento.

10. Na sua visão, o que poderia ser feito para melhorar a prática inclusiva no espaço da sala de aula?

Preparo para participação de toda a comunidade escolar para essa vivência e um acompanhamento de profissionais qualificados para ajudar-nos nesse contínuo desafio.

Avaliação e desafios

Quais são os principais desafios ao tentar conciliar as necessidades do aluno com deficiência auditiva com o andamento da turma como um todo?

Falta de conhecimento específicos para lidar com necessidades específicas.

Como a senhora avalia o progresso do aluno com deficiência auditiva nas aulas de Língua Portuguesa? Bem lento, as dificuldades superam os progressos.

Em sua visão, o que poderia ser feito para melhorar a prática inclusiva no espaço da sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa?

Um profissional especializado para um acompanhamento mais específico à necessidade dos estudantes com necessidades especiais.

1. Como o AEE é integrado às atividades da sala de aula?

Prestando apoio especializado nos horários específicos.

2. De que forma o professor adapta os conteúdos para atender os alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas?

Refazendo explicações e fazendo atividades diferenciadas.

3. Quais recursos pedagógicos diferenciados são utilizados dentro da sala?

Nenhum.

4. Como é feito o acompanhamento individual dos alunos que necessitam do AEE em meio às atividades coletivas?

São encaminhados em salas e horários previamente determinados na sala AEE.

5. Que estratégias de inclusão o professor utiliza para promover a participação de todos os alunos nas aulas?

Promoveu atividades em duplos e grupos para que os colegas colaborem uns com os outros.

6. Como os colegas de turma interagem e colaboram com os alunos atendidos pelo AEE?

São parceiros e procuram ajudar no que é possível.

7. Existe algum tipo de planejamento conjunto entre o professor regente e o professor do AEE para a sala de aula? Não.

Identificação do(a) Entrevistado(a) (Informações de contexto - usar nomes fictícios)

Nome fictício do(a) professor(a): Raimundo

Idade: 47

Ano de formação: 2001

Curso de formação: Letras

Tempo de atuação na Educação Básica: 23 anos

Escola (nome fictício): João Paulo

Nível de ensino em que atua: () Anos Iniciais (x) Anos Finais (x) Ensino Médio

Dados sobre a inclusão do aluno com deficiência auditiva

Sobre o aluno

- O aluno utiliza Libras, é oralizado ou utiliza ambos? Utiliza ambos.
- A comunicação em sala é eficaz? Quais barreiras existem nesse aspecto? Há muitas barreiras, pois nem todos compreendem.
- A professora sabe Libras? não.
- Há intérprete de Libras na sala de aula? não.
- Os pais ou responsáveis acompanham de perto o desenvolvimento escolar do aluno? Não.

Preparação para as aulas

1 Como a senhora/seu preparo suas aulas de Língua Portuguesa pensando nesse aluno? Há algo diferente? Trabalho mais a escrita

2 Que adaptações ou estratégias utiliza para garantir o acesso ao conteúdo? Escrita e imagens sempre que possível.

3 Quais materiais ou recursos são utilizados especificamente para apoiar esse aluno? Atividades para reter o

Integração com o AEE

- Como o AEE é integrado às atividades da sala de aula? Há dias que ela fica exposta no AEE.
- Existe diálogo ou planejamento conjunto com o professor do AEE? Como se dá essa parceria? Elas com a professora do AEE e dias na sala convencional.
- Como é feito o acompanhamento individual do aluno com deficiência auditiva em meio às atividades coletivas? Ela senta na primeira carteira ao lado do professor para que tenha mais proximidade e atenção.

Prática pedagógica e estratégias de inclusão

- De que forma a senhora adapta os conteúdos para atender alunos público-alvo da Educação Especial durante as aulas de Língua Portuguesa? Com materiais impressos para reforçar os conteúdos.
- Quais recursos pedagógicos diferenciados são utilizados dentro da sala? (ex: vídeos com legenda, Libras, materiais visuais, etc.) Nenhum especial, apenas impressos coloridos.
- Que estratégias de inclusão são utilizadas para promover a participação do aluno surdo junto à turma? Os colegas de sala o compreendem bem e apoiam inserindo-a nas atividades.
- Como os colegas de turma interagem e colaboram com o aluno com deficiência auditiva? Há ações que incentivam esse convívio? Sim, eles são os melhores parceiros nesse convívio que nos desafia continuamente.