

ARQUEIRO

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Jan-Jun/2025



ARQUEIRO

48

Jan-Jun/2025

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 — 3º andar
Rio de Janeiro — RJ — Brasil — CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 / 2205-0224
E-mail: revistaarqueiro@ines.gov.br

ARQUEIRO

ISSN 2966-4098

GOVERNO DO BRASIL
PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luís Inácio Lula da Silva
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
Solange Maria da Rocha

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO, CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Danielle Coelho Lins

COORDENAÇÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS E TECNOLÓGICOS
Priscilla Fonseca Cavalcante

DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Elaine Costa Honorato

PUBLICAÇÕES INES

COORDENAÇÃO EDITORIAL DDHCT/INES
Danielle Coelho Lins
Priscilla Fonseca Cavalcante
Wilma FAVORITO

COMISSÃO EXECUTIVA DA REVISTA ARQUEIRO

Dr.ª Aline Xavier
Dr.ª Giselly Peregrino
Dr. Felipe Gonçalves Figueira
Dr.ª Jaqueline Coseney
Dr.ª Luciane Cruz Silveira
Dr.ª Raquel Batista dos Santos
Dr. Ronaldo Gonçalves de Oliveira

COMITÉ CIENTÍFICO ARQUEIRO

Dr.ª Ana Cláudia Balieiro Lodi (USP)
Dr.ª Annie Gomes Redig (UERJ)
Dr.ª Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ)
Dr.ª Christiana Leal (INES e CAp UERJ)
Dr.ª Cristina Broglio Feitosa de Lacerda (UFSCar)
Dr.ª Débora Nunes (UFRN)
Dr.ª Dulcêria Tartuci (UFG)
Dr.ª Flávia Fassal de Souza (UERJ)
Dr.ª Lavinia Magiolino (Unicamp)
Dr.º Luiz Cristina da Silva (UFU)
Dr.ª Lívia Burecião (INES)
Dr.ª Márcia Lise Lunardi (UFSM)
Dr.ª Maura Corcini (Unisinos)
Dr.ª Nedsette Correia (UFMS)
Dr.ª Ronice Müller de Quadros (UFSC)
Dr.ª Rosana Glat (UERJ)
Dr.ª Shirley Rodrigues Maia (Grupo Brasil)
Dr.ª Soraya de Nápoléão Freitas (UFSM)
Dr. Alfredo J. Artiles (Universidade do Arizona/EUA)
Dr. Eduardo Manzini (Unesp)
Dr. Ignacio Calderón Almendros (Universidade de Málaga/Espanha)
Dr. Manuel Antonio García Sedeño (Universidade de Cádiz/Espanha)
Dr. Thomas Barow (Halmstad University/Suécia)

REVISORES ARQUEIRO

Aline Xavier
Felipe Gonçalves Figueira
Raquel Batista dos Santos
Ronaldo Gonçalves de Oliveira

TRADUÇÃO EM LIBRAS

Luciane Cruz Silveira

Arqueiro / Instituto Nacional de Educação de Surdos.
Vol. 48 (jul/dez 2025) Rio de Janeiro : INES

v. : il. ; 22 cm.

Semestral

ISSN 2966-4098

1. Surdos – Educação. I. Instituto Nacional de Educação

de Surdos (Brasil).

CDD – 371.912

Sumário

Abertura	6
Editorial	7
Neurodiversidade, surdez e preconceito na escola Ana Luisa Antunes Giselly dos Santos Peregrino	9
Parentalidade e deficiência auditiva em tempos de crise: senso de competência parental, políticas públicas e redes de apoio Carolline Nunes Lopes Ana Cristina Barros da Cunha	25
A aprendizagem inicial do português escrito por estudantes surdos: especificidades do processo Jânia Nunes dos Santos Érica Raiane de Santana Galvão	42
Inovação Digital no Ensino Bilíngue de Surdos: Resultados de uma Experiência de Capacitação Kennedy Simões Santos Carvalho Gustavo Antonio Costa. Souza Bruno Pinheiro Coutinho	57
Visualidade e mediação bilíngue no ensino de português como L2: Bidocência e construção de sentidos com alunos surdos Ronaldo Gonçalves de Oliveira Jaqueline Nunes Codendey	73
Entrevista com a Professora Maria de Fátima Ferrari (NOSSI/INES)	88
Entrevista com a Professora Violeta Porto Moraes (AEEB/INES)	95

Abertura

Neurodiversidade e surdez: Quando a diferença é potência

Há edições que não apenas reúnem textos, elas escutam vozes. A edição 48 da Revista Arqueiro nasce do encontro entre mundos que, por muito tempo, foram silenciados ou mal compreendidos: o universo da surdez e o campo da neurodiversidade. Aqui, a diferença não é ausência, mas presença vibrante. Não é obstáculo, mas caminho. Não é ruído, mas linguagem.

Nesta edição, cada artigo é uma fresta por onde a luz da pluralidade atravessa os muros da normatividade. Educadores, pesquisadores e profissionais compartilham experiências que desafiam padrões, desconstroem preconceitos e constroem pontes entre sujeitos diversos. São relatos que nos convidam a repensar o que é aprender, ensinar, incluir e, sobretudo, conviver.

A surdez, longe de ser falta, revela-se como cultura, como língua, como visualidade. A neurodiversidade, por sua vez, nos ensina que há múltiplas formas de perceber, sentir e estar no mundo. Quando esses dois campos se encontram, a escola se transforma: deixa de ser espaço de adaptação e passa a ser território de invenção.

Esta edição também traz duas entrevistas que iluminam o cotidiano escolar com sensibilidade e coragem. Vozes que inspiram, provocam e apontam horizontes para uma educação que não se curva ao assistencialismo, mas se ergue em defesa do direito à diferença.

Que esta leitura seja mais do que informativa, que seja formativa! Que ela nos convoque a escutar com outros olhos, a ensinar com outras mãos, a incluir com outros gestos! Porque, como nos lembra a infância, o encontro com o outro é sempre uma possibilidade de brincar, aprender e transformar.

Sejam bem-vindos à edição 48 da Revista Arqueiro. Aqui, a flecha aponta para o futuro, e ele é plural.

Editorial

Neurodiversidade e surdez: Singularidades, resistências e práticas inclusivas

A edição 48 da Revista Arqueiro propõe um mergulho profundo nas intersecções entre neurodiversidade e surdez, convocando a comunidade acadêmica a refletir sobre os desafios e as potências da educação bilíngue em tempos de pluralidade. Os cinco artigos aqui reunidos, somados a duas entrevistas exclusivas, compõem um panorama rico e provocador sobre os modos de ser, aprender e ensinar em contextos marcados pela diferença.

Neurodiversidade, Surdez e Preconceito na Escola

O artigo de *Ana Luisa Antunes e Giselly Peregrino* enfrenta com coragem o preconceito contra alunos surdos neurodivergentes em escolas bilíngues. Com base em Hannah Arendt e Judy Singer, as autoras revelam como juízos cristalizados e práticas estigmatizantes ainda permeiam o cotidiano escolar, mesmo em espaços comprometidos com a diversidade. A atuação do AEEB e dos cuidadores é destacada como estratégia para naturalizar as diferenças e promover uma inclusão efetiva e afetiva.

Parentalidade e Deficiência Auditiva em Tempos de Crise

Carolline Nunes Lopes e Ana Cristina Cunha ampliam o debate ao abordar o senso de competência parental em famílias de crianças com deficiência auditiva durante a pandemia. O estudo revela como o acolhimento profissional e a continuidade dos cuidados impactam positivamente a parentalidade em contextos de vulnerabilidade. A análise aproxima-se da neurodiversidade ao discutir o papel das redes de apoio e das políticas públicas na construção de ambientes mais inclusivos.

Visualidade e Rota Lexical na Alfabetização de Surdos

O artigo de *Jânia Nunes dos Santos e Érica Raiane Galvão* investiga o processo de aprendizagem do português escrito por crianças surdas, destacando a predominância da rota lexical e o conceito de Unidade Ortográfica Global (UOG). A pesquisa contribui para o entendimento das especificidades cognitivas e visuais dos estudantes surdos, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas que respeitam diferentes percursos de aprendizagem, uma aproximação conceitual com os princípios da neurodiversidade.

Tecnologias Digitais e Inovação no Ensino Bilíngue

Kennedy Carvalho, Gustavo Souza e Bruno Coutinho relatam os resultados da oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos*, realizada no INES. As TICs apresentadas, como Scratch, Figma, Manuário e o Dicionário de Libras, são ferramentas que favorecem a personalização do ensino e a acessibilidade, dialogando com os pressupostos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). A proposta, embora centrada na surdez, abre espaço para práticas inclusivas que também beneficiam alunos neurodivergentes.

Bidocência e Construção de Sentidos no Ensino de L2

Ronaldo Gonçalves de Oliveira e Jaqueline Codendey compartilham uma experiência de bidocência no ensino de português como segunda língua para alunos surdos sinalizantes. A proposta, desenvolvida no turno estendido do INES, articula letramento visual, práticas omnيلéticas e mediação discursiva. A bidocência emerge como estratégia potente para lidar com a heterogeneidade das turmas, favorecendo a escuta pedagógica e a personalização do ensino, princípios fundamentais para a inclusão de sujeitos neurodivergentes.

Entrevistas Exclusivas: Vozes que Inspiram

Esta edição também conta com duas entrevistas que ampliam e aprofundam os debates propostos. As entrevistas com a professora Maria de Fátima Ferrari, do Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo (NOSS), e com a professora Violeta Porto Moraes, do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB), revelam duas frentes complementares em educação e saúde com atuações que sustentam a inclusão de estudantes surdos e neurodivergentes em sua integralidade. Juntas, essas vozes afirmam que a inclusão não se faz apenas com acessibilidade linguística ou suporte técnico, mas com escuta, presença e compromisso coletivo. Elas nos lembram que a escola, para ser verdadeiramente inclusiva, precisa ser também espaço de cuidado.

Os artigos e entrevistas aqui publicados nos convidam a pensar a escola como espaço de acolhimento e transformação, onde a diferença não é obstáculo, mas potência.

Que esta edição inspire educadores, pesquisadores, famílias e gestores a fortalecer os caminhos da inclusão, reconhecendo a pluralidade humana como fundamento de uma educação verdadeiramente democrática.

Boa leitura!

Neurodiversidade, surdez e preconceito na escola

*Ana Luisa Antunes*¹
*Giselly dos Santos Peregrino*²

Resumo

Este artigo propõe-se a discutir o preconceito no cerne de uma escola bilíngue de surdos, precisamente no que tange à neurodiversidade. Com base no conceito de preconceito, à luz da filósofa Hannah Arendt, observa-se como a chegada do alunado surdo neurodivergente à escola é percebida por discentes surdos e docentes surdos e não surdos. O estranhamento e o assombro de uns coexistem com a curiosidade e o acolhimento de outros, o que revela um ambiente complexo na pluralidade e cada vez mais desafiador para os profissionais da Educação.

Palavras-chave: Neurodiversidade; Surdez; Preconceito; Escola.

Abstract

This article discusses the prejudice at the heart of a bilingual school for the deaf, specifically regarding neurodiversity. Based on the concept of prejudice, as defined by philosopher Hannah Arendt, we examine how the arrival of neurodivergent deaf students at the school is perceived by deaf students and deaf and non-deaf teachers. The strangeness and astonishment of some coexists with the curiosity and acceptance of others, revealing a complex and diverse environment that is increasingly challenging for education professionals..

Keywords: Neurodiversity; Deafness; Prejudice; School.

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; aantunes@ines.gov.br

²Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; gperegrino@ines.gov.br





**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**
<https://youtu.be/IXzm4LOA7L8>



O escopo deste artigo é ponderar a respeito da resistência como expressão do preconceito à neurodiversidade de parte do alunado surdo. A reflexão é atual e urgente, visto que se constata um aumento quantitativo progressivo de estudantes surdos neurodivergentes com matrícula no Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEEB) em escola de educação básica de surdos. Segundo o Relatório de Gestão de 2024 do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em transparência no Portal institucional³, havia 34 estudantes com matrícula ativa no AEEB, dentre os quais 11 meninas surdas e 23 meninos surdos no Colégio de Aplicação do INES em dezembro de 2024. Outro dado importante que esse documento de prestação de contas levanta é que 35 alunos necessitavam, nesse ano, de cuidados contínuos devido a agravos e necessidades específicas para além da surdez, o que justificava a contratação de profissionais cuidadores. Cabe refletir como esse alunado tem chegado ao espaço escolar, como vem sendo acolhido e como pode ser alvo do preconceito, fenômeno marcado pela ambivalência. Neste texto, nosso foco é ponderar sobre as inúmeras possibilidades a partir da presença real de alunos surdos neurodivergentes na escola.

Compreende-se, aqui, “neurodiversidade” à luz de Judy Singer (1999), socióloga australiana que cunhou o termo, como uma diferença humana não passível de cura, um funcionamento cerebral que diverge do padrão considerado o da “normalidade” pela sociedade, uma condição de composição neurológica – com formas diferentes de processar informações, sentimentos e conhecimentos – que deve ser acolhida e respeitada como outras diferenças humanas como, por exemplo, as sexuais, raciais, étnicas, dentre outras.

No contexto da escola bilíngue de surdos, lida-se com uma realidade singular: a identificação tardia da surdez pode obliterar a identificação de condições relacionadas à aquisição de linguagem e defasagem linguística, condições neurodivergentes ou deficiências associadas à surdez. Quando falta a esperada potência da comunicação em língua de sinais, pode haver estigmatização do aluno, por exemplo. Perguntas como “qual é a deficiência dele?”, “o que ele tem?” ou “cadê o laudo?” são constantes no ambiente escolar hodierno. Mesmo ante um docu-

³ Disponível em: <<https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/auditoria>>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

mento médico oficial com linguagem técnica, por vezes, de complexa compreensão, profissionais da Educação podem valer-se de tal retórica para tentar justificar a invisibilização do aluno neurodivergente, estigmatizado, dentro de sua atuação na comunidade escolar (comunidade escolar, pois tais frases ultrapassam os tempos e espaços de relações entre professores e alunos). O AEEB cumpre, assim, a função de proporcionar um ambiente de aprendizagem, acolhimento e socialização mais confortável ao alunado neurodivergente, independentemente de laudos e diagnósticos. Importa ponderar que, na história da educação de surdos, parecia haver superação da etapa clínico-terapêutica no contexto escolar, isto é, parecia ter sido finalizada, na escola de surdos, a medicalização da surdez, avançando para a compreensão da cultura surda, da língua de sinais como primeira língua, da experiência visual da pessoa surda. Contudo, o estudante surdo neurodivergente parece escapar desse suposto progresso, inclusive dando a entender um retrocesso nessa seara filosófica da educação. Afinal, para compreender sua especificidade para além da surdez, voltam os questionamentos quanto à intervenção médica e terapêutica, mesmo sabendo que esta não pode ser validada como recurso *sine qua non* para lidar com a condição neurodivergente do educando. Estamos, de fato, de modo mais amplo, em uma sociedade mais patologizada e à caça de diagnósticos e medicalização, mormente no âmbito da Psiquiatria. Entretanto, mesmo havendo laudo e medicamentos administrados, a maioria dos casos não são tão simplesmente equacionáveis na educação e, por vezes, precisamos lidar com a apatia dos alunos e a dificuldade de proporcionar efetivamente um ambiente escolar com a dinâmica de ensino e aprendizagem para os discentes neurodivergentes. O “jogo” da responsabilização clínico-terapêutica concede um falso alívio aos profissionais que se respaldam na eventual carência de informações e estratégias protocolares ante as dificuldades de planejar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e potencialidades do aluno surdo neurodivergente. Perante essa realidade, debruçar-se sobre a questão do preconceito é urgente para que seja possível enfrentar os possíveis impactos, na comunidade, da presença desse aluno entre os demais.

Já é sabido que a experiência de sala de aula não potencializa o preconceito, mas também não o bloqueia (Peregrino, 2015, 2018). Favorece-se sua desconstrução, ao mesmo tempo que se podem fortalecer certos juízos passados que não são reelaborados. Por outro lado, a não experiência de sala de aula pode fomentar a permanência de preconceitos, ainda que se busque negá-los a todo instante. Em uma escola majoritariamente composta por alunos ouvintes, a diversidade está posta há muito: pessoas pretas, indígenas, LGBTQIAPN+, com deficiência, etc. estão matriculadas e circulam pelo espaço escolar, e é possível dizer, com facilidade, que não existe harmonia e cultura de paz nessa convivência. Em uma escola de pessoas surdas, a diversidade também está posta, inclusive o documento ins-

titucional já citado traz o perfil racial do alunado da educação básica e constata que mais da metade dos estudantes é preto e pardo, só para exemplificar. Vem chamando a atenção o aumento paulatino de matrícula de estudantes surdos neurodivergentes. Cabe refletir se pode haver preconceito contra esse alunado, uma vez que sua presença vem crescendo quantitativamente. Haverá desconfortos ou resistências nesse movimento?

Para Peregrino (2015, 2018), o preconceito não é dialógico e implica um conhecimento prévio fundamentado em juízos precedentes que nos foram transmitidos e que, passivamente, não reexaminamos, ou baseado em uma vivência superficial sobre a qual não refletimos, porém, generalizamos. O preconceito pode desencadear discriminação, humilhação, intolerância, segregação, violência, deixando rastros, fraturando o modo de ver o mundo, engendrando marcas intensas/internas e impondo feridas. É o sustentáculo de ações nada sociáveis, mas não é por si só uma ação; antes, é bloqueio, impedimento, paralisação de experiências mais fecundas e pensamentos. O preconceito interrompe ou, mesmo, obsta o contato dialógico e a compreensão, que pressupõe duas consciências, respeito à alteridade e reconhecimento da diferença. É reduzi-lo à falta que julgamos que o outro ostenta, o que quer dizer tomá-lo como ausência de algo. No caso do sujeito surdo neurodivergente não verbal, por exemplo, o foco da estigmatização pode residir nessa suposta lacuna.

Muitas vezes, nossa perspectiva é alicerçada em juízos tão firmemente cristalizados, tão cimentados no senso comum, que não temos força ou vontade para questioná-la. Não nascemos preconceituosos, importa frisar, mas, ao nascermos, adentramos um mundo que nos antecede e que nos está posto – e ao qual, dificilmente, resistimos. Sucumbimos, verdade seja dita, aos sedutores juízos que nos são ensinados – verbalmente ou não. Juízos estes engessados, mas que nos atraem pelo discurso do “todo mundo diz que”, “todos sabem que”, “todos falam isso”, enunciados que, não sendo nunca neutros, têm tatuados em si a suposta legitimidade de que a voz da maioria é a voz (con)sagrada (Peregrino, 2015, 2018).

Em cenário que defende o respeito à diversidade como, por exemplo, uma escola bilíngue de surdos, comprometida com as diferenças linguístico-culturais, podem ser percebidas situações que revelam parcial instabilidade e inabilidade social – e o preconceito ante o diferente. Por um lado, pode haver estranhamento com contorno de eventual repulsa revelado, discretamente ou não, pelos jovens, adultos e idosos, com vivências múltiplas e conhecimento de mundo – estranhamento esse travestido de piedade, comiseração e zelo diante do aluno surdo neurodivergente, acompanhado pelo AEEB. Por outro lado, as crianças surdas vivenciam a experiência do encontro curioso com esse outro, uma situação que nos convida ao olhar inaugural da infância (Peregrino, 2017), com a

certeza de que o preconceito é uma construção engessada de juízos precedentes e não reavaliados. Importa sublinhar que, no caso do lar ouvinte, os adultos podem não interagir na língua de sinais do aluno, o que impede que este capture os preconceitos que estão postos em circulação. Não há repetição, por conseguinte, desses preconceitos inicialmente, pois o universo dessa criança ainda pode ser limitado à casa e à escola, o que talvez não ocorra à criança ouvinte ante uma família ouvinte.

Para exemplificar, deixamos um caso concreto: uma criança surda com as singularidades de sua condição neurodiverente grita, chora e bate na mesa. Adultos com semblantes assustados! Eis que uma criança questiona: “por que ela está chorando?”. A resposta é: “não sabemos, ela está nervosa.”. A criança se aproxima com uma massinha e pega na mão da outra criança que chora, compartilhando a brincadeira com a massinha. A criança surda neurodivergente para de chorar e explora a massinha com a outra. Depois, ao voltar a chorar, a criança faz novas tentativas de aproximação com outro brinquedo, o que surte efeito: elas brincam! Sem expertise alguma nem habilidades sociais complexas, as duas crianças conseguem estabelecer uma relação em um instante crítico de choro e estresse com ensaios desprendidos de juízos, paradigmas ou estereótipos.

Enquanto testemunhamos crianças se aproximando e fazendo tentativas, também vemos a angústia dos docentes no planejamento do ensino e, ao mesmo tempo, em não saber como agir na sala de aula ante a neurodiversidade. A Libras (Língua Brasileira de Sinais), o ensino bilíngue e a Pedagogia Visual já não parecem ser mais as chaves que abrem totalmente o portal para alavancar o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto desafiador. Parecem não dar conta de toda essa complexidade. A concepção de um plano de ensino individualizado traz esperança ao mesmo tempo que assusta diante da quantidade de alunos surdos neurodivergentes em uma mesma classe. O tema é sensível, um campo minado, e o preconceito daqueles que lidavam apenas com o impasse linguístico-cultural de discentes exclusivamente surdos se torna mais ramificado, havendo demanda constante por laudos, avaliações, intervenções, em um pedido de socorro que soa retroceder, pelo que se pode depreender, à medicalização, enquanto o âmago da questão circunda entre a compreensão da neurodiversidade e a desconstrução de padrões, enfim, do preconceito.

A escola, que está na sociedade e dela não se aparta, é espaço de multiplicação de juízos por diferentes canais, mas não devemos ser pessimistas. É, principalmente, o espaço por onde se pode modificar e desconstruir algo. Assistimos à permanência de uma longa cadeia de preconceitos que não é posta em debate e não é colocada em xeque nesse lugar que deveria ser um, dentre tantos, a não admitir o fenômeno ou a questionar suas manifestações. A escola precisa assumir uma educação que não faça vista grossa ao preconceito, à discriminação de

qualquer tipo, à exclusão dos já excluídos pela sociedade, à humilhação a que alunos e profissionais da educação são constantemente submetidos, à segregação dentro ou fora de sala de aula (recreio, por exemplo). Não podemos mais fingir que não vemos, que não é conosco, que não nos diz respeito. Não podemos mais fechar os olhos como se o problema do preconceito não estivesse também sob nossa responsabilidade (“também”, pois não é exclusivamente nossa responsabilidade) ou fosse menos importante que os conteúdos curriculares de uma disciplina. Não devemos mais agir como se o preconceito estivesse superado ou ultrapassado, pois essa falácia, de tão ratificada, é maquiagem, o transformando em gordura (“que exagero, não é preconceito!”) e criando eufemismos para que ele seja mascarado, ainda que, há muito, esteja tão vívido (Peregrino, 2015, 2018). Supostas brincadeiras ou discursos aparentemente cômicos também o camuflam sob a forma do riso. O discurso politicamente correto pode, por vezes, olvidar e denegar o preconceito. Mesmo a luta contra ele, nos tempos atuais, tem sido, não raro, banalizada e esvaziada, o que pode acabar por ampliá-lo, favorecendo que cresça nas sombras. Em um tempo em que tudo tem odor de preconceito – com a banalização do termo sem a exploração do conceito –, nada é preconceito. E surge a exaustiva reação com o “é mimimi” como empobrecimento e banalização conceitual, o que concede ainda mais poder ao preconceito e à coação que ele pode estimular quando se torna discriminação, segregação, intolerância. Uma vez que seja instaurado o combate, o preconceito vai tentar fugir, esquivando-se ou fantasiando-se nem tão discretamente como podemos supor.

Na esteira do preconceito em relação aos alunos surdos neurodivergentes, estão os professores do AEEB e os profissionais cuidadores que visam orquestrar uma organicidade nas relações que proporcionem tanto a inclusão quanto a potencialização de habilidades, dirimindo as lacunas entre a realidade do aluno neurodivergente e as expectativas sociais de condutas e habilidades esperadas dele. Nesse sentido, a presença da equipe do AEEB, no cotidiano da escola, faz-se fundamental para tornar comuns e, quiçá, naturalizadas as diferenças e organizar a presença de cuidadores para que estejam prontos a atuar no cuidado sem estigmatização, ofertando gradativa autonomia aos que estão sob seus cuidados dentro da comunidade escolar.

Ações pedagógicas direcionadas ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), o qual consiste na criação de ferramentas de aprendizagem para todos em suas especificidades (Sebástian-Heredero, 2020), até ações de posicionamento e atuação dos cuidadores, almejam favorecer o protagonismo do aluno surdo neurodivergente em sua relação com o espaço escolar e com os demais colegas. Situações que vão da necessidade de ajuda no deslocamento até situações comunicacionais de diversas naturezas contam com o AEEB em um processo de naturalização das diferenças e necessidades individuais em que o preconceito não

tenha vez nem espaço para crescer.

É imperativo compreender o preconceito e escavar aquilo que o fortalece, já que comumente vem à tona no dia a dia dos sujeitos surdos, que acabam sendo subalternizados, menosprezados e, às vezes, ridicularizados pelos demais. Geralmente, os que não fazem parte de um determinado grupo costumam vê-lo como homogêneo – no caso de grupos estigmatizados, como os surdos, são compreendidos, quase exclusivamente, como portadores de um déficit auditivo, ou seja, são vistos na esteira da falta, da incompletude, da lacuna a ser preenchida. Assim, não se percebe que, nesse grupo, há diversidade e enormes diferenças, umas até rejeitadas por outros membros, havendo também preconceitos internos como, por exemplo, dos sujeitos surdos contra os sujeitos surdos neurodivergentes.

Em geral, características físicas tendem a gerar o estranhamento e, por vezes, o repelir de alunos surdos neurodivergentes ou com deficiências. No entanto, situações comportamentais podem afastar jovens, adultos ou idosos surdos e não surdos despreparados para lidar com o diferente e, especialmente, com alunos neurodivergentes, como situações em que manifestações intensas de vontades e sentimentos (choro, agitação, agressividade, grito, irritação, etc.) são consideradas “pirraças”, “surtos” ou como desviantes do padrão de conduta, sendo passíveis de punição ou de pedidos de intervenção por cuidadores e professores do AEEB.

Inabilidade social ou preconceito? Dificuldade de conviver com as diferenças? Carência de empatia? Inclusão da inclusão: assim é percebido pelos professores de alunos surdos e pela comunidade escolar a situação daqueles estudantes que possuem especificidades para além da diferença linguístico-cultural. Entretanto, o que fazemos com isso é a chave, o bojo da questão, pois o dado real é que, hoje, temos uma nova configuração social que permeia todos os espaços e a escola não está fora disso. O AEE (Atendimento Educacional Especializado), no caso da escola bilíngue de surdos o AEEB, colabora com a inclusão socioeducacional e desmistificação de preconceitos acerca de condições neurodivergentes e outras especificidades, considerando-as como singularidades, e não potenciais de estigmatização, classificações e preconceitos.

O decreto n.º 6.571, de 18 de setembro de 2008, adiante revogado pelo decreto n.º 7.611/2011, define e amplia aspectos sobre o atendimento educacional especializado em função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a inclusão e plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas em um atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com os pares com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A lei n.º 12.796/2013 altera a lei n.º 9.394/1996 acrescentando que é dever do

Estado assegurar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013). Esse acréscimo garante a necessidade de atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino e, assim, compreendemos a função do AEEB considerando os contornos da modalidade de educação bilíngue de surdos de acordo com a lei nº. 14.191/2021:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021)

Destarte, a organização do AEEB foi institucionalizada como forma de atender as especificidades pedagógicas dos estudantes surdos, fomentando suas potencialidades, e contribuindo com o professor regente nos processos de inclusão em sala de aula ou em reuniões de planejamento/interlocução a respeito dos processos, preferências e progressos de cada aluno com demandas outras. Sobre o cuidado com as necessidades dos alunos que carecem de autonomia, houve o processo de contratação de profissionais cuidadores, como supramencionado, para auxiliar nas minúcias do cuidado, nas atividades de vida diária (ajudar a comer, ir ao banheiro, locomover, orientar espacialmente, etc.) e em todos os aspectos que envolvem a integridade física do estudante no espaço escolar.

Nesse cenário, os alunos são atendidos individualmente pelo professor do AEEB ou em sala de aula com vistas à potencial inclusão. Os atendimentos são realizados levando em conta as possibilidades do discente e, quando pertinente, convergindo temas e, por vezes, objetivos traçados para a turma. Todo o processo de acompanhamento do AEEB é realizado em parceria com a orientação pedagógica da escola ou do segmento escolar e professores regentes com o objetivo de atender melhor a organicidade nos processos de inclusão. Sabemos que, por mais desafiador que possa parecer, inclusão demanda acolhida em todas as etapas, seja pelos docentes, seja pelos pares discentes, por isso, a orquestração e planejamento de um trabalho coletivo, em uma mesma linguagem temática e pedagógica, pode colaborar com o florescer de diálogos e com uma efetiva inclusão.

Hoje, o AEEB dentro da escola bilíngue de surdos é o “braço” responsável por trazer organicidade, comprometimento e responsabilização de todos, sen-

sibilizando os docentes a olhar os alunos surdos neurodivergentes e com deficiências associadas por meio de planejamento semanal ou quinzenal com vistas à potencialidade, aos objetivos traçados para o aluno no Plano Educacional Individualizado (PEI)⁴ e às demandas apresentadas no contexto escolar. Essa união de metodologias e práticas adequadas a esse aluno tem o suporte do professor do AEEB, quando necessário oferecendo alguma estratégia extra, algo que pode ter êxito com o aluno, ou adaptando e cooperando na construção de materiais didáticos.

Em consonância com Peregrino (2015, 2018), o contato – privado de outras condições – é insuficiente e não vai resultar, de antemão, em experiências diálogicas, pacíficas e tolerantes. Se assim o fosse, a inclusão socioeducacional de pessoas surdas neurodivergentes ou com deficiência(s) associada(s) ou o mero encontro diário com surdos pretos, surdos LGBTQIAPN+, surdos indígenas, dentre outras, seria sempre e, em qualquer contexto, uma experiência positiva e sem lembranças/marcas infelizes/traumáticas. O convívio é importante, mas somente ele não assegura as condições para uma cultura da paz entre os seres humanos. O mero contato com esse alunado não basta para desconstruírem-se juízos petrificados; ao contrário, o contato pode fortalecer o preconceito, que cresce por ser ocultado e ter-se tornado quase um segredo das pessoas.

A mera inserção dos alunos sem considerar suas especificidades, por vezes, é capaz de desestruturar todos e dificultar o trabalho de ensino-aprendizagem. Criar, por exemplo, uma apresentação teatral em que os alunos surdos neurodivergentes não participem ou uma brincadeira que não os contemple fratura o senso de coletividade e coloca o sujeito no lugar de não capaz. Em geral, esse lugar de incompletude pode ser cavado pelos docentes quando elaboram atividades sem vislumbrar a individualidade e potencialidade de todos os seus alunos. O trabalho de inclusão escolar suplica o envolvimento de todos. Todos devem estar engajados no entendimento de que o aluno é aluno da escola, é aluno de todos. Portanto, todos os processos que envolvem o ensino, a comunicação e a socialização discente do AEEB são pensados coletivamente, inclusive traçando estratégias para as situações que envolvem aulas mais dinâmicas, projetos ou festividades com vistas às possíveis limitações e potencialidades de todos que carecem de nosso olhar diferenciado e sensível às especificidades. Além da atuação, o AEEB está, hoje, com a função de instigar a cada planejamento a pergunta: “todo mundo vai participar?”.

Como se pode perceber, o compartilhamento do espaço físico é ambíguo, trazendo a proximidade, o que pode favorecer a minimização de preconceitos,

⁴ O Plano Educacional Individualizado, mais conhecido pela sigla PEI, é um documento elaborado pelo professor a partir da avaliação de um aluno com necessidade educacional específica e, na escola bilíngue de surdos em questão, é feito no início do ano letivo com todos os profissionais que atuarão com o discente.

mas, simultaneamente, essa proximidade, sem preocupações além da distância física, pode dar força a estigmas e justificar a discriminação velada, menos explícita, mas nem por isso menos prejudicial ou dolorosa. Por isso, a experiência não vacina nem faz vaticinar sobre os incalculáveis prejuízos gerados no outro; tampouco a não experiência coloca em posição mais confortável. Ninguém é imune ao preconceito, nem mesmo aqueles que são, comumente, seu alvo, como os sujeitos surdos.

Ainda é recente o processo de inclusão, apesar da legislação – a Lei Brasileira de Inclusão, por exemplo, completa uma década em 2025. Também é recente o olhar para as diferenças como parte da configuração social e, deste modo, percebemos que muitos sujeitos surdos reproduzem comportamentos da sociedade majoritária em suas relações com os colegas neurodivergentes, invisibilizando-os, deixando-os a cargo dos cuidadores e não lhes dando atenção taxativamente com rótulos estigmatizantes. Não há nada mais cruel – e real – do que sentir doer e, mesmo assim, proceder igual. Não há nada mais cruel – e real – do que tornar um ser humano invisível, matar em vida um semelhante. Preconceito. Se entre os jovens, adultos e idosos surdos é possível verificar, não raro, um distanciamento dos surdos neurodivergentes, uma bárbara invisibilização, entre as crianças o processo curioso de conhecer o mundo os aproxima – como já suspeitamos. Não é regra, todavia. A curiosidade de entender choros, fúrias, risos e as mais diversas manifestações aproximam as crianças que, hoje, já crescem com algum sentimento de pertencimento a uma coletividade, com alguma noção de acolher necessidades alheias com carinho, água, mão para passear pela escola, etc., independentemente da presença do profissional cuidador ou qualquer outro adulto para auxiliar na gestão da crise.

Não existem receitas ou garantias, apenas sugestões, ensaios e tentativas de contribuição a uma educação contra o preconceito. Segundo Cortella e Ferraz (2012), é necessário bloquear a situação do preconceito, orientar pedagógica e afetivamente o agressor, apoiar a vítima, tematizar a reflexão com o coletivo, sem revigorar a ofensa. Queiroz (1995) admite que o preconceito tende a diminuir quando as escolas recebem alunos das mais variadas procedências étnicas, nacionais, raciais e religiosas; quando se realizam tarefas comuns, com colaboração íntima e igualitária; quando há campanhas de esclarecimento; e quando existe uma legislação rigorosa. Ressalte-se, todavia, que apenas receber a diversidade e jogá-la na escola não assegura a redução do preconceito; por conseguinte, é preciso que haja ações constantemente focadas na sua desestruturação. Rose (1972) aponta medidas que podem contribuir com o combate ao preconceito: mostrar às pessoas preconceituosas que os preconceitos têm consequências financeiras e psicológicas nefastas; divulgar informações a respeito dos grupos vitimados, de modo a destruir estereótipos; lutar abertamente contra o racismo, não somente

quando atua às custas de grupos minoritários, mas sempre que houver explicações biológicas para fenômenos sociais; promover medidas legislativas contra a discriminação; combater o preconceito entre as crianças, com esforço da escola e da igreja, mas também dos pais; resolver problemas sociais para dissuadir os espíritos dos preconceitos; mostrar que os temores contra as minorias não têm fundamento; contribuir para a formação de personalidades sãs e fortes. Sabe-se, no entanto, que não são ações de efeito imediato, podem funcionar em longo prazo, devendo haver envolvimento esperançoso, insistência e persistência de muitos atores.

É inegável que as crianças sabem muito sobre a vida e são capazes de elaborar acerca do que veem. Com sua vivência na pluralidade, possivelmente, ensinam aos jovens, adultos e idosos, muitos infelizmente engessados. As crianças surdas, em brincadeiras, procuram incluir crianças surdas neurodivergentes da forma possível, dando papéis para elas no “faz de conta”, por vezes fazendo insistentes convites à participação até que sejam atendidas. Não há receitas, por vezes, participam e, por vezes, não, mas as crianças em turma já estabeleceram um limite para a insistência na entrada da outra na brincadeira, trazendo um certo conforto nas situações e precisando de poucas intervenções na compreensão do “quer” e “não quer”, “pode” e “não pode”, mesmo ante situações com crianças surdas neurodivergentes não verbais.

Não estamos diante de uma equação com fórmula de fácil solução: se antes a língua era o veículo de união de estratégias pedagógicas de professores sensíveis às diferenças culturais e linguísticas, hoje a neurodiversidade na educação, popularizada a partir de 1990 como uma área interdisciplinar com conhecimentos de Neurologia, Psicologia e Pedagogia, está sendo vislumbrada pelos docentes como a detentora de conhecimentos que, cada vez mais, exigem clareza acerca da unidade e não do todo. Afinal, se antes a chave era a interação em língua de sinais, hoje carecemos lidar com um alunado que, por vezes, em sua condição neurodivergente, ainda não possui como instrumento uma língua para comunicação. Chegamos à era em que cada caso é um caso e o tratamento de “rebanho”, isto é, as generalizações estão cada vez mais distantes, infrutíferas e obsoletas, quando se trata de processos mentais ou cognitivos.

A difusão de conhecimentos a respeito da surdez somada à presença do esclarecimento, como o comprehende Crochík (1995, p. 208), é imprescindível: “tudo aquilo que a nossa cultura pode estabelecer como verdadeiro na sua luta contra os mitos e que permitiu o progresso, incluindo neste acervo as próprias críticas àquilo que o progresso conserva de mitológico”. Para o autor, a escola é a instância maior para transmitir os conhecimentos em nossa época e, por isso, deve valorizar os esforços intelectuais em vez de desprezá-los, como o faz o “espírito objetivo” de nossos tempos, o qual só valida o que tem aplicação imediata (Cro-

chík, 1995). Kramer (2000, p. 150-151) argumenta que “a necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade”. É importante compreender esse passado a fim de buscarmos os juízos engessados sobre os sujeitos surdos e (re)elaborarmos o que se passou, como à época do Holocausto. Não nos esqueçamos de que, mesmo nesse tempo de totalitarismo, já havia um juízo cristalizado não só sobre os surdos, mas sobre todos que apresentavam uma diferença. Trata-se de “preconceito elevado ao nível de arma ideológica” (Kramer, 1995, p. 67). O líder totalitário não estava imune ao preconceito, como ninguém o estava/está, e repetia, macabramente, juízos muito mais antigos que remetem aos primórdios da civilização, quando os considerados doentes eram abandonados à própria sorte ou assassinados, porque eram considerados improdutivos ou indefesos. O perigo é que o nazismo autorizou e potencializou tais juízos e suas consequências conduziram ao extermínio em massa, contra o qual devemos lutar, inclusive, por meio da educação: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (Adorno, 2003, p. 155). Tal tem relação direta com o desvelamento de preconceitos, que, por sua natureza, são bloqueadores de experiências e juízos no presente. Para Adorno (2003, p. 119), “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. O escopo da questão não reside no sofrimento gerado nem no número de vítimas, mas no modo como o ser humano passou a ser visto: como algo facilmente descartável.

O absurdo e o inimaginável ganham vida e comprovam que tudo é possível e pode ser destrutível. Em *Origens do Totalitarismo*, de 1951, Hannah Arendt já indicava que a crença totalitária de que tudo é possível parece ter provado que tudo pode ser destruído. Os regimes totalitários aventaram, sem saber, que há crimes que os homens não podem punir nem perdoar. A pensadora vai à busca de um apoio para tentar compreender o mal perpetrado pelo totalitarismo e constata que a realidade rompia com todos os parâmetros. Entretanto, algo parecia claro à Arendt: todo esse mal emergira em um sistema no qual os seres humanos se tornaram supérfluos. Em 1963, Arendt lança *Eichmann em Jerusalém*, livro oriundo da cobertura que fez do processo do oficial nazista. É feita uma grande análise do julgamento de Adolf Eichmann, encarregado de conduzir à morte milhares de judeus, e se busca entender o que esse burocrata trazia de diferente ante o assombro do que gerou. Arendt foi a Jerusalém buscar, no perpetrador do mal, uma essência demoníaca. Todavia, o que chamava a atenção da pensadora alemã e a desconsertava era que estava ante um homem comum, inclusive um bom pai de família. O tenebroso era que muitos eram – e são! – como Eichmann, nem pervertidos nem sádicos, mas “terrível e assustadoramen-

te normais" (Arendt, 1999, p. 299). Com a expressão banalidade do mal, Arendt tenta explicar o que tinha diante de si e argumenta, em conferência pronunciada em 1970, que se refere a algo factual, o fenômeno dos atos maus cometidos em grandes proporções cuja raiz não reside em uma extraordinária maldade, patologia ou convicção ideológica do agente. Na personalidade de Eichmann, realçava-se uma grandiosa superficialidade. Por mais monstruosos que fossem os atos, ele não era monstruoso nem demoníaco. Não se tratava de estupidez, mas de incapacidade de pensar (Arendt, 1993).

Para Arendt, o pensar compreende outra ordem da realidade. O pensamento desestabiliza os critérios estabelecidos, valores e medidas de bem e de mal, pois ele pode dissolver toda certeza. Na perspectiva arendtiana, pensar é necessário quando nos confrontamos com adversidades, consiste sempre em novo início, nunca em repetições. É preciso tomar decisões a cada nova situação e não se apoiar nos preconceitos, encarar a realidade sem juízos passados e não examinados. Arendt concede ao pensamento um aspecto destrutivo e, como este aspecto tem um efeito liberador para a faculdade do juízo, pode fundamentar o discernimento moral. O pensamento, na concepção arendtiana, traz em si possibilidades, não garantias. Algumas dessas seriam os efeitos liberadores sobre o juízo e os efeitos preventivos no que se relaciona ao fenômeno do mal (Andrade, 2006).

A faculdade do juízo é, por conseguinte, liberada pelo pensamento. Daí a estreita relação entre um preconceito – juízo passado sem reelaboração – e o desenvolvimento da aptidão para o pensar. Da incapacidade para tal, germinam preconceitos, visto que são juízos precedentes. O preconceito deve estar, assim, na agenda de discussão a favor de uma educação contra a barbárie. Desse modo, é imperativo “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994, p. 225), o que não significa retornar ao passado. Não há como conhecê-lo tal como realmente foi, mas é possível resgatar reminiscências. É urgente uma educação que priorize não o aniquilamento de preconceitos por meio de receitas, mas o pensar sobre a constituição deles, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Esse pensar, arendtiano, é um novo início, uma renovação, como Benjamin (1995, p. 122) também mostra em *Armários*: “tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho”. Com isso, o bojo da questão reside na reelaboração, na renovação dos juízos (ultra)passados. Não se trata de os deixar lacrados e etiquetados, mas de os arranhar, apertar, pôr contra a parede, principalmente em nós mesmos: [...] os “guardiões” dos direitos humanos não estão mais e tão-somente nos aparatos públicos e sim em cada um de nós: pessoas, cidadãos, sujeitos sociais. E para que cada um de nós possa ter essa experiência de “guardião” dos direitos humanos, faz-se imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente

de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir, acriticamente, que “a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes” e trocar esse discurso por uma constante indagação: “como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?” (Amaral, 1995, p. 191).

O problema moral em que recaiu Eichmann não deve ser entendido como falta de conhecimentos, visto que o mal, que é diverso, não se relaciona com eles. A banalidade do mal tem vínculo com a inaptidão para pensar; daí que urge uma educação para o pensamento e contra a barbárie. É urgente uma educação propiciadora do pensamento e consequentemente liberadora da faculdade do juízo. Tal empreitada pedagógica poderia cooperar com um ambiente no qual se busque evitar o fracasso moral, mormente no que tange ao ódio à diversidade (Andrade, 2006), tão fomentado, infelizmente, em nosso país, de modo tão recente.

Nossa aposta é que uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos os que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência. Em consonância com Benjamin (1994, p. 200), “as experiências estão deixando de ser comunicáveis”, a arte de narrar está definindo. O filósofo elucida que a experiência sempre havia sido comunicada aos jovens, pelos provérbios e histórias, muitas vezes com narrativas de países longínquos. Questiona o que foi feito de tudo isso e pondera que a experiência está em baixa, mesmo em uma geração que viveu uma das experiências mais terríveis. Ressalta que os combatentes voltaram emudecidos do campo de batalha, mais pobres em experiências narráveis. Evidencia uma nova forma de barbárie: a pobreza de experiência, que faz o ser humano ter que andar para a frente e começar de novo, sem ter onde se apoiar. Isso tem estreita relação com a educação de pessoas surdas. Favorecer que nos narrem suas histórias também é atentar às suas experiências. Walter Benjamin denuncia a pobreza de experiência como a responsável pelos homens contentarem-se com pouco e partirem de onde estão, desconsiderando o que se passou. Isso se relaciona muito com o cotidiano do corpo docente, no sentido de que os professores ainda são muito pouco acolhidos, mesmo que haja tantas pesquisas que lhes dão voz. Acabam, por conseguinte, não indo às experiências que lhes são anteriores e tendo que, cotidianamente, “inventar a roda”. Arendt destaca que o preconceito é oriundo de uma falta de reflexão sobre o que se passou. Contentamo-nos com os juízos de outrora e repetimo-los na atualidade. A experiência é, pois, impedida; daí que somos, de fato, pobres em experiência, em razão de nosso preconceito. Preconceito esse que não só tem sido repassado como também consiste em uma forma de barbárie. A cul-

tura não é isenta de barbárie, tal como sua transmissão não o é (Benjamin, 1994). Educar, nesse aspecto, é uma luta contra a barbárie, contra o preconceito, o que é absolutamente urgente e atual.

Precisamos lidar com o conhecimento técnico-científico, mas também com a sensibilidade à cultura e ao olhar vigilante às experiências sociais. Assim, podemos pensar em cada aluno no universo que é a escola e a sala de aula. O campo da Educação precisa atualizar-se diariamente e não nutrir mais do mesmo com a crença absolutamente equivocada de dar conta de todos sem a devida atenção a cada um. A neurodiversidade está posta. Os alunos neurodivergentes estão na escola. A todos, cabe a decisão reflexiva pela inclusão com profundo respeito e largo acolhimento.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Encontros com a Psicologia)

ANDRADE, M. *Tolerar é pouco? Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância*. 2006. 315p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ARENKT, H. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. I)

_____. *Rua de mão única*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v. II)

BRASIL. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 16/08/2025.

_____. Lei n.º 14.191 de 03 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 16/08/2025.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 16/08/2025.

CORTELLA, M. S.; FERRAZ, J. L. *Escola e preconceito: docência, discância e decência*. São Paulo: Ática, 2012. (Educação em ação)

CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

KRAMER, S. *Linguagem, cultura e alteridade: Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie*. Enrahonar, n.31, p.149- 159, 2000.

_____. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, maio 1995, n.93, p.66-71.

PEREGRINO, G. dos S. *Infância, Educação e Manoel de Barros*. Curitiba: CRV, 2017.

_____. *Preconceito e Educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI*. Curitiba: CRV, 2018.

_____. *Segredo e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 247p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUEIROZ, R. da S. *Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito*. São Paulo: Moderna, 1995. (Qual é o grilo?)

ROSE, A. A Origem dos Preconceitos. In: *Raça e Ciência II*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 161-194. (Coleção Debates)

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.26, n.4, p.733-768, 2020.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. (p.55-67) In: FRENCH, C.; CORKER, M. (orgs). *Disability discourse*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1999.

Parentalidade e deficiência auditiva em tempos de crise: senso de competência parental, políticas públicas e redes de apoio

Carolline Nunes Lopes¹
Ana Cristina Barros da Cunha²

Resumo

O diagnóstico de deficiência em um filho pode gerar sentimentos de luto e insegurança, especialmente quando não há suporte adequado. Durante a pandemia da covid-19, a suspensão de serviços de saúde e educação agravou a situação, dificultando o acesso a informações e redes de apoio. Este estudo investigou a relação entre o senso de competência parental e outros fatores, como a manutenção do tratamento, o apoio social e o acompanhamento profissional durante a pandemia. Participaram 74 pais de crianças com (n= 37) e sem deficiência auditiva (DA) (n = 37) que responderam à Escala *Parenting Sense of Competence Scale* (PSOC) e um Protocolo de dados gerais. Os resultados indicaram que pais de crianças com DA tiveram escores mais baixos na percepção de eficácia. Contudo, aqueles que mantiveram o tratamento domiciliar demonstraram maior satisfação e confiança. Esses achados corroboram com a necessidade de ações voltadas para promover o senso de competência parental, sobretudo em contextos em que seja importante valorizar as diferenças e superar práticas excludentes. Conclui-se, assim, que ações intersetoriais e a formação adequada de profissionais são indispensáveis para apoiar as famílias, oferecer orientações acessíveis e garantir a continuidade do cuidado, promovendo uma parentalidade mais segura e contribuindo para o desenvolvimento pleno de crianças com deficiência auditiva e neurodivergentes.

Palavras-chave: Deficiência auditiva; Parentalidade; Neurodiversidade; PSOC; Políticas públicas; Profissionais capacitados.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; carololopes.psicologia@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Capes; acbcunha@yahoo.com.br



Abstract

A diagnosis of Hearing Loss (HL) in a child can disrupt parental expectations, generating feelings of grief and insecurity, especially in the absence of adequate support. During the COVID-19 pandemic, the suspension of health and education services worsened the situation, limiting access to information and support networks. This study investigated the relationship between parenting sense of competence and factors such as continuity of treatment, social support, and professional follow-up during the pandemic. A total of 74 parents of children with (n = 37) and without HL (n = 37) participated, responding to the Parenting Sense of Competence Scale (PSOC) and a general data protocol. Results indicated that parents of children with HL had lower scores in perceived parenting efficacy. However, those who maintained home-based treatment showed greater satisfaction and confidence. These findings support the need for actions that promote parenting sense of competence, especially in neurodiverse contexts where it is essential to value differences and overcome exclusionary practices. It is concluded that intersectoral actions and proper professional training are essential to support families, provide accessible guidance, and ensure continuity of care, fostering safer parenting and contributing to the full development of children with hearing loss and neurodivergent profiles.

Keywords: Hearing loss; Parenting; Neurodiversity; PSOC; Public policy; Trained professionals.

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:

https://youtu.be/axtc4SR_9Wc?si=RSusnOZy_us2lVlW



Introdução

A parentalidade é um processo profundamente atravessado de expectativas, representações e afetos que se constroem antes mesmo do nascimento da criança (Lebovici, 1987; Stern, 1997). Quando os pais se deparam com o diagnóstico de deficiência de um filho, a distância entre o “bebê imaginado” e o “bebê real” pode gerar sentimentos ambivalentes, como medo e insegurança, e deflagrar um processo de luto pela criança idealizada (Houzel, 1999; Stort *et al.*, 2018). Particularmente quando a criança nasce neurodivergente ou com deficiências, isso se soma às crenças dos pais sobre sua capacidade de cuidar do filho e tomar decisões importantes

sobre os tratamentos terapêuticos e as abordagens educacionais, tornando o período pós-diagnóstico um momento de vulnerabilidade emocional.

Historicamente, a deficiência auditiva (DA) tem sido abordada sob uma perspectiva médica de reabilitação, cujo foco está em “corrigir” a perda auditiva por meio de dispositivos tecnológicos (como aparelhos auditivos e implantes cocleares) e métodos de oralização (Lima, 2018). Essa visão, ainda predominante, desconsidera, em muitos casos, a dimensão cultural e identitária das pessoas surdas, reforçando a ideia de que a surdez deve ser “resolvida”. A maioria dos pais opta pela reabilitação, reforçando a hegemonia de uma abordagem médica no processo de decisão familiar, muitas vezes em razão da ansiedade gerada pelo diagnóstico e pela falta de informações sobre alternativas de tratamento. Dessa forma, o presente artigo nomeará como deficientes auditivos, compreendendo as identidades dessa população, registrando que o grupo pesquisado não optou pela Libras, mas mantendo a correlação do tema com as lutas históricas da comunidade surda, visando buscar caminhos e possibilidades para melhor atender este recorte populacional.

Diante desse cenário, é fundamental que os pais sejam acolhidos por profissionais de saúde, educação e assistência social que estejam sensíveis e preparados não apenas para oferecer suporte técnico, mas também para acolher o impacto emocional do diagnóstico. Esse acolhimento deve contemplar informações claras e plurais sobre as diferentes possibilidades de comunicação, escolarização e convivência social. A ausência disso pode levar a decisões precipitadas e à manutenção de sentimento de culpa e insegurança por parte das famílias (Narigão, 2019; Skliar, 2022). Isso gera uma vulnerabilidade emocional que se agrava em tempos de crise, como aconteceu no período pandêmico iniciado em 2020.

Durante a pandemia, essa vulnerabilidade foi potencializada pela suspensão dos serviços de saúde e educação, com a interrupção dos tratamentos e pela dificuldade de acesso a informações qualificadas. Famílias de crianças com deficiências ou neurodivergentes vivenciaram, nesse contexto, maior sobrecarga emocional e social, reforçando as desigualdades e desvalorizando estes grupos já vulneráveis. Ao mesmo tempo, a luta histórica da comunidade surda pela valorização da língua de sinais e da identidade surda dialoga com as pautas contemporâneas da neurodiversidade, movimento que questiona a patologização das diferenças e defende que condições, como TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade) e dislexia, entre outros, sejam compreendidas como variações legítimas da experiência humana (Singer, 2016; Armstrong, 2021).

Desse modo, o presente estudo tem como principal foco discutir a relação entre o senso de competência parental e a manutenção dos tratamentos, a presença de rede de apoio e do acompanhamento profissional durante a pandemia da covid-19. Os achados desta pesquisa visam contribuir não apenas com a atuação

junto à comunidade surda, mas também aos neurodivergentes, uma vez que analisa o senso de competência parental, mensurado pela Escala *Parenting Sense of Competence Scale* (PSOC), para avaliar o impacto da condição de um filho para o sentimento de eficácia e satisfação com sua parentalidade por pais de crianças com DA. Inquestionavelmente, há impactos para a saúde mental dos pais e sua prática parental (Lopes *et al.*, 2023). Assim, este artigo traz evidências sobre a importância de profissionais capacitados e de políticas públicas intersetoriais no fortalecimento da parentalidade no contexto da neurodiversidade e deficiências, a fim de se construir ambientes mais inclusivos para todos.

Fundamentação teórica

Políticas públicas e a formação de profissionais capacitados

As políticas públicas podem ser compreendidas como conjuntos de diretrizes e ações planejadas pelo Estado com o objetivo de garantir direitos sociais e reduzir desigualdades (Souza, 2006). São mecanismos fundamentais para assegurar a efetivação de direitos previstos em legislações, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015). Elas incluem desde estratégias de detecção e diagnóstico precoce até o acesso a serviços de saúde, educação bilíngue, reabilitação auditiva e apoio psicossocial. No entanto, sua efetividade depende diretamente da atuação de profissionais capacitados, aptos a aplicar os princípios e diretrizes propostos de forma concreta na vida das famílias (Paz, 2021).

Um aspecto central é que as políticas públicas não se restringem aos serviços públicos: elas estabelecem diretrizes e normativas que também devem ser seguidas na esfera privada, de forma a padronizar critérios mínimos de qualidade e assegurar os direitos dos usuários (Brasil, 2015). Isso significa que hospitais, clínicas particulares, escolas privadas e instituições filantrópicas devem se alinhar às diretrizes nacionais de inclusão e acessibilidade. Por exemplo, protocolos de triagem auditiva neonatal, formação de profissionais em Libras e disponibilização de recursos de acessibilidade em instituições educacionais não são opcionais, ainda que em serviços privados, pois derivam de regulamentações públicas.

Profissionais de saúde, educação e assistência social constituem a principal interface entre o poder público e os cidadãos. Quando preparados, podem identificar barreiras comunicacionais, oferecer informações plurais e promover um acolhimento humanizado. Por outro lado, a falta de formação técnica e sensibilidade cultural pode perpetuar práticas centradas no modelo médico da deficiência, levando famílias a escolhas marcadas pela insegurança (Narigão, 2019; Ribeiro; Barbosa, 2019). Profissionais com formação adequada são mediadores

essenciais entre as políticas públicas e as famílias, pois são capazes de oferecer informações plurais, apoiar emocionalmente os cuidadores e promover redes de apoio comunitárias e escolhas seguras (Paz, 2021).

Além disso, a pandemia da covid-19 expôs as fragilidades das políticas públicas ao evidenciar a desarticulação entre os serviços e a ausência de protocolos claros de continuidade do cuidado em momentos de crise. Famílias de crianças com DA relataram a suspensão de atendimentos e a dificuldade de acesso a informações qualificadas, o que gerou sentimentos de abandono e aumento da sobrecarga parental (Lopes et al., 2023). Assim, políticas públicas robustas devem incluir planos de contingência e apoio remoto, com equipes multidisciplinares treinadas para garantir a continuidade do cuidado em qualquer contexto.

A Escala PSOC e os conceitos de satisfação e eficácia parental

Este estudo utiliza como parâmetro o senso de competência parental, avaliado por meio da Escala PSOC. Criada por Gibaud-Wallston e Wandersman (1978) e adaptada por Johnston e Mash (1989), a PSOC avalia a percepção dos pais em relação ao próprio desempenho no cuidado com os filhos, sendo composta por dois fatores:

- Satisfação: avalia a dimensão afetiva da parentalidade, incluindo sentimentos de prazer, realização e autoconfiança no exercício do papel de pai ou mãe.
- Eficácia: refere-se à percepção de capacidade para lidar com os desafios diários da criação dos filhos, envolvendo habilidades de manejo, tomada de decisão e solução de problemas.

Altos escores de satisfação indicam que os pais vivenciam a parentalidade de maneira mais prazerosa, enquanto altos escores de eficácia estão associados à confiança em suas habilidades parentais. Estudos apontam que o senso de competência parental é um preditor importante do bem-estar emocional, do engajamento em práticas educativas positivas e da capacidade de enfrentar adversidades (Johnston; Mash, 1989; Seabra-Santos et al., 2015).

Importante ressaltar que diversos estudos utilizaram a PSOC como ferramenta para investigar as repercussões emocionais do diagnóstico de deficiência nos cuidadores. Os achados indicam que baixos escores de eficácia estão diretamente associados a sentimento de impotência, ansiedade e insegurança diante das demandas parentais (Johnston; Mash, 1989; Seabra-Santos et al., 2015; Lopes et al., 2023).

Assim, a dissertação que origina este artigo destaca que pais de crianças com deficiência auditiva apresentaram escores significativamente mais baixos no fa-

tor eficácia quando comparados aos pais de crianças sem deficiência (Lopes et al., 2023). Esse dado reforça pesquisas como as de Johnston e Mash (1989) e Stort et al. (2018), que associam a percepção de baixa eficácia ao medo de não conseguir suprir as necessidades da criança, à dificuldade de comunicação e à ausência de rede de apoio.

Sentimentos parentais diante do diagnóstico de um filho

A parentalidade pode ser compreendida como um processo psíquico e relacional que se inicia antes mesmo do nascimento da criança e que sofre contínuas transformações a partir da experiência concreta de ser pai ou mãe. Segundo Lebovici (1987), a parentalidade se estrutura em um tripé composto pela função de procriação, proteção e transmissão cultural, sendo profundamente atravessada pelas representações inconscientes dos pais sobre o bebê idealizado e o bebê real. O diagnóstico de uma deficiência auditiva, nesse sentido, pode provocar um rompimento dessas representações, mobilizando sentimentos de luto, frustração e insegurança.

Stern (1997) complementa que a parentalidade envolve a construção do “bebê imaginário”, uma narrativa interna sobre quem a criança será, que vai sendo ajustada conforme a realidade se impõe. A notícia da surdez frequentemente desafia essas narrativas, fazendo emergir um sentimento de medo do futuro, uma certa ansiedade em relação à comunicação e algumas dúvidas sobre a capacidade de oferecer o melhor para a criança. Esses sentimentos podem afetar tanto o vínculo quanto a percepção de competência parental (Stort et al., 2018; Cunha et al., 2021).

Houzel (1999) amplia a discussão ao destacar que a parentalidade é constituída por três eixos: o exercício (funções práticas do cuidado), a experiência subjetiva (vivência emocional do ser pai ou mãe) e a prática social (dimensões culturais e institucionais que moldam a parentalidade). Quando o diagnóstico de deficiência auditiva se insere nesse contexto, ele pode desorganizar esses três eixos, especialmente se a família não contar com redes de apoio que legitimem suas emoções e ofereçam suporte técnico adequado.

Diversos estudos apontam que pais de crianças com deficiência relatam sentimentos como choque, tristeza, impotência, medo do futuro e culpa após o diagnóstico (Stort et al., 2018; Cunha et al., 2021). No caso de pais ouvintes, as barreiras comunicacionais podem intensificar a sensação de afastamento do próprio filho, já que a ausência de uma língua comum dificulta a construção do vínculo inicial (Skliar, 2022). A literatura mostra

que a falta de informações claras sobre meios de melhor educar e conduzir questões do cotidiano contribui para essa insegurança da família (Ribeiro; Barbosa, 2019; Narigão, 2019).

Essa relação entre parentalidade, suporte emocional e acompanhamento técnico também é evidenciada por pesquisas internacionais. Young et al. (2019) e Jackson *et al.* (2020) destacam que o acolhimento profissional no momento do diagnóstico é determinante para que os pais reorganizem suas representações do bebê imaginário, construam expectativas realistas e fortaleçam seu senso de competência. Quando esse apoio falha, a parentalidade pode ser marcada por sentimentos persistentes de inadequação e baixa autoconfiança, refletindo em escores menores de satisfação e eficácia na PSOC (Seabra-Santos *et al.*, 2015).

Assim, fortalecer a parentalidade em famílias de crianças com deficiência auditiva exige ações intersetoriais que envolvam não apenas os serviços de saúde, mas também políticas públicas de educação e assistência social. É fundamental que essas famílias recebam acolhimento emocional desde o momento do diagnóstico, acesso a informações claras e plurais, além de redes de apoio que as auxiliem a lidar com os desafios cotidianos. Essa abordagem contribui não apenas para a construção de vínculos mais saudáveis, mas também para o bem-estar global da família.

Deficiência auditiva e neurodiversidade: convergências no debate

A compreensão da deficiência sempre esteve vinculada a perspectivas médicas e sociais em constante tensão. Canguilhem (1966), ao discutir o conceito de normal e patológico, aponta que a medicina tende a considerar a deficiência como um desvio do “funcionamento normal” do corpo, um erro a ser corrigido. Essa visão normativa e biologizante sustenta a lógica do modelo médico, que se perpetua em muitas práticas contemporâneas, especialmente quando a ênfase está na reabilitação auditiva como único caminho possível para a criança com deficiência auditiva.

Vygotsky (1997) contribui para superar essa visão ao introduzir o conceito de deficiência primária e secundária. A deficiência primária está relacionada às limitações orgânicas – por exemplo, a perda auditiva em si –, enquanto a deficiência secundária se refere às barreiras sociais, culturais e comunicacionais impostas ao indivíduo. No caso da deficiência auditiva, a deficiência primária pode restringir o acesso auditivo aos sons, mas é a deficiência secundária – traduzida pela ausência de acessibilidade comunicacional, falta de profissionais capacitados e

desconhecimento da Libras – que potencializa a exclusão social. Essa leitura dialoga diretamente com as pautas da neurodiversidade, que problematizam a tendência de medicalizar e corrigir as diferenças em vez de criar ambientes sociais inclusivos.

A luta histórica da comunidade surda ilustra bem essa transformação de paradigma. Skliar (2022) destaca que a surdez não deve ser compreendida apenas como uma limitação auditiva, mas como uma experiência cultural e linguística. A conquista do reconhecimento da Libras como língua oficial (Lei n. 10.436/2002) e a defesa da educação bilíngue evidenciam a resistência ao modelo exclusivamente reabilitador. Essa trajetória tem pontos de convergência com o movimento da neurodiversidade, surgido no final da década de 1990, que propõe que condições como TEA, TDAH e dislexia sejam vistas como variações legítimas da experiência humana e não como patologias a serem eliminadas (Singer, 2016; Armstrong, 2021).

Assim como na comunidade surda, o discurso da neurodiversidade enfatiza a importância de reconhecer a diferença e oferecer apoios adequados em vez de forçar a adaptação ao padrão considerado “normal”. No entanto, apesar dos avanços conceituais, observa-se que práticas marcadas pela hegemonia do modelo médico ainda prevalecem tanto na deficiência auditiva quanto na neurodiversidade (Lopes et al., 2023; Singer, 2016).

Essa realidade reforça que a transformação do paradigma médico não depende apenas da conscientização das famílias, mas exige políticas públicas intersetoriais e a formação de profissionais capazes de atuar em diferentes perspectivas. Quando os serviços (públicos e privados) oferecem apenas um caminho as famílias podem se sentir pressionadas a seguirem esse modelo, mesmo que ele não conte com suas necessidades e expectativas.

Dessa maneira, a conexão entre deficiência auditiva e neurodiversidade evidencia que o desafio é estrutural: é necessário romper com a lógica do déficit e construir uma sociedade que reconheça a pluralidade humana. Isso implica garantir a acessibilidade comunicacional, formar profissionais preparados para acolher a diferença e assegurar que as famílias tenham acesso a redes de apoio que as auxiliem a exercer a parentalidade com segurança e satisfação.

Método

Este artigo deriva de um estudo descritivo-quantitativo com dados coletados para a dissertação do mestrado, intitulada “*Parentalidade na Pandemia da covid-19: Senso de Competência Parental de Pais de Crianças com e sem Deficiência Auditiva e suas Relações com Aspectos Clínicos e Psicosociais*” (Lopes et al., 2023). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da UFRJ (CAEE n.

41758920.2.1001.5582), com registro aprovado em 2021.

Participantes e instrumentos de coleta

Participaram do estudo 74 pais ou responsáveis de crianças entre 3 e 6 anos de idade, sendo 37 cuidadores de crianças com deficiência auditiva (DA) e 37 cuidadores de crianças sem deficiência auditiva. A seleção dos participantes foi realizada de forma não probabilística, por conveniência, com base no banco de dados do projeto “Novas Realidades para Antigas Práticas: efeitos da pandemia da covid-19 sobre o desenvolvimento infantil considerando a parentalidade e saúde mental de pais de crianças típicas e atípicas”, conduzido sob coordenação da segunda autora pelo Laboratório de Estudos, Pesquisa e Intervenção em Desenvolvimento e Saúde (LEPIDS), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os critérios de inclusão e exclusão já foram previamente descritos em Lopes *et al.* (2023), destacando-se: (a) ter filhos com ou sem deficiência auditiva; (b) ser pai, mãe ou cuidador primário; (c) ter vivenciado mudanças significativas no cotidiano familiar durante a pandemia. Durante os meses de abril de 2021 a março de 2022, por meio de um formulário eletrônico (Google Forms), os pais responderam aos seguintes instrumentos: 1) Protocolo de Dados Gerais, para coleta de informações sociodemográficas, clínicas e psicossociais dos participantes e suas crianças; e 2) Escala *Parenting Sense of Competence Scale* (PSOC), versão brasileira proposta por Linhares e Gaspardo (2017) para avaliar o senso de competência parental em uma escala tipo likert de 4 pontos (“Concordo totalmente” e “Discordo totalmente”), divididos em 17 fatores: Satisfação parental (itens 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 14 e 15); e Eficácia parental (itens 1, 4, 6, 10, 11, 13 e 16).

Procedimentos

Os dados foram coletados de maneira presencial e on-line, quando os participantes eram convidados a participar da pesquisa, quer seja por busca ativa em unidades hospitalares no Estado do Rio de Janeiro, quer seja por convites digitais enviados por e-mails e/ou divulgação em redes sociais (e.g., Facebook e Instagram). Os participantes também foram recrutados adotando-se a técnica de amostragem “bola de neve” (Vinuto, 2014), com a qual os próprios participantes divulgavam a pesquisa e a indicavam a outros possíveis respondentes.

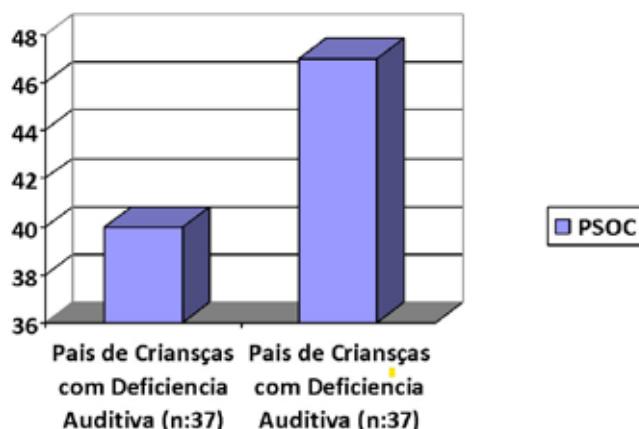
Análise dos dados

Os dados quantitativos originais foram processados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 19.0, utilizando-se estatística descritiva (frequências, médias e desvios-padrão) e testes de comparação entre grupos (teste t de Student e Qui-Quadrado). Para a análise reflexiva deste artigo, foram mobilizados também trechos qualitativos do protocolo de dados gerais, com enfoque nas percepções parentais sobre o diagnóstico, a tomada de decisão em relação à reabilitação e a rede de apoio disponível durante a pandemia. Dessa forma, os dados foram revisados e reinterpretados à luz de novas categorias analíticas, em especial para identificar a predominância do modelo médico de reabilitação, as escolhas parentais diante do diagnóstico de DA e as implicações para as políticas públicas voltadas ao público neurodivergente e com deficiências.

Resultados

Baseado na hipótese de que o senso de competência parental de crianças com deficiência auditiva é menor a pais sem deficiência, os achados deste estudo confirmam tal hipótese e mostram a relação positiva quando há um acompanhamento com um profissional. Em termos de senso de competência parental (PSOC) os resultados demonstram haver diferenças relevantes entre os grupos de pais de crianças com e sem deficiência auditiva. De modo geral, pais de crianças com DA apresentaram escores mais baixos no fator eficácia da PSOC, quando comparados aos pais de crianças sem deficiência, como pode ser observado na figura 1.

Grafico 1 – Comparativo da PSOC Total entre pais de crianças com deficiência auditiva (DA) e pais de crianças sem DA



Fonte: Lopes *et al.*, 2023

Essa diferença levanta questionamentos importantes: por que esses cuidadores se sentem menos eficazes no exercício da parentalidade? E, principalmente, como prevenir que o diagnóstico da deficiência auditiva impacte negativamente a confiança dos pais em suas próprias habilidades parentais?

Um dado que ajuda a compreender essas diferenças está presente Tabela, a seguir, que mostrou variações significativas nos escores de PSOC entre os próprios pais de crianças com DA, especialmente no grupo que foi solicitado a realizar tratamentos em casa durante a pandemia ou tiveram atendimento remoto. Aqueles que mantiveram os tratamentos de forma remota ou, principalmente, fizeram atividades domiciliares apresentaram escores mais altos na PSOC total, sugerindo que a continuidade das atividades terapêuticas no ambiente doméstico pode fortalecer a percepção de eficácia parental. Por outro lado, pais que não realizaram atividades domiciliares relataram menores escores de PSOC, o que aponta para a influência do acompanhamento profissional na segurança e na confiança do cuidador.

Tabela 1. Diferenças das médias dos escores da PSOC entre as variáveis do perfil clínico das crianças com DA durante a pandemia pelo Teste t de Student (N=37).

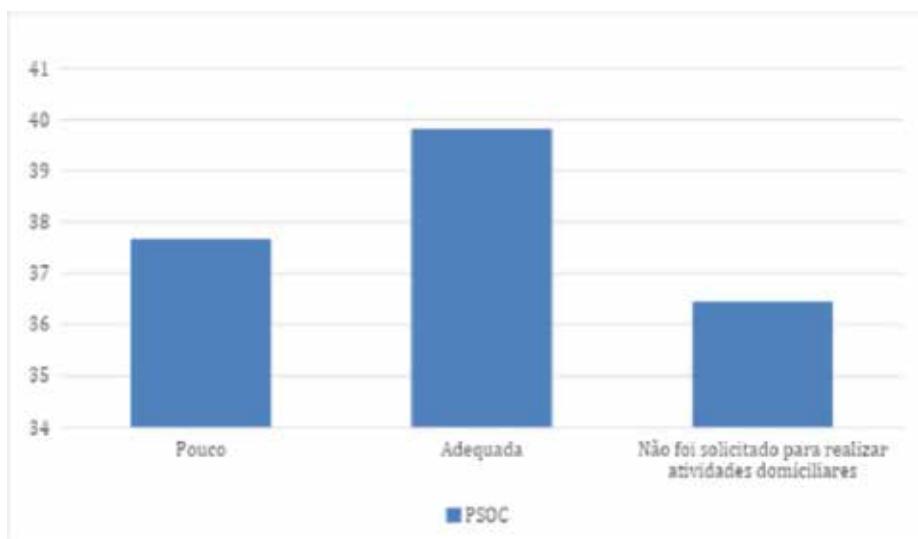
Pais de crianças com DA (n=37)		
PSOC- Total	PSOC- Satisfação	PSOC - Eficácia
M ± DP	M ± DP	M ± DP
Tratamento especializado suspenso pela pandemia		
Sim 38,07±2,7	23,90±1,90	14,93±1,51
Não 38,90±4,14	23,80 ±2,87	15,50±2,06
t: 0,705 p: 0,486	t:0,355 p: 0,725	t: 0,925p: 0,361
Tratamento especializado no formato remoto (online) durante a pandemia		
Sim 38,90±2,36	23,45±1,98	15,20±1,60
Não 37,59±3,82	22,88±2,39	14,94±1,78
t:-1,276 p: 0,210	t:-0,788 p: 0,436	t: -0,464 p:0,646
Foi solicitado a realizar os tratamentos da criança em casa?		
Sim	39,09±3,00	23,69±1,85
Não	36,45±2,77	22,00±2,49
	t:-2,480 p: 0,018*	t:-2,292 p:0,028*
		t:-0,833p: 0,410

* = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,005$.

Fonte: Lopes *et al.*, 2023.

Ao apresentar a análise de variância (ANOVA) dos escores da PSOC em relação ao perfil clínico das crianças com DA (N=37) essa ideia foi reforçada. Embora a maioria das variáveis não tenha apresentado diferenças estatisticamente significativas, observou-se que a avaliação dos pais sobre a frequência/quantidade dos tratamentos em casa foi determinante para o senso de competência parental. Os pais que consideraram a frequência das atividades domiciliares “adequada” obtiveram escores mais altos no PSOC total ($p=0,013$) e no fator Satisfação ($p=0,032$) do que aqueles que avaliaram como “pouco adequada” ou que não foram solicitados a realizar atividades. Veja:

Gráfico 2. Avaliação da Frequência de Tratamento domiciliares



Fonte: Lopes *et. al.*, 2023.

Esses achados indicam que a percepção de eficácia parental está fortemente relacionada ao acompanhamento profissional e à rede de apoio disponível. Quando os pais recebem orientações claras, suporte técnico e recursos adaptados para dar continuidade às atividades terapêuticas em casa, sentem-se mais confiantes em suas habilidades parentais. Em contrapartida, a ausência desse apoio contribui para a insegurança e para o sentimento de desamparo, especialmente em contextos de crise, como aconteceu com a pandemia da covid-19.

Discussão

Baseado na hipótese de que há diferença no senso de competência parental

em pais de crianças com e sem deficiência auditiva, os achados deste estudo revelam que pais de crianças com deficiência auditiva (DA) parecem se perceber menos eficazes quando comparados aos pais de crianças sem deficiência. Considerando que os pais de crianças com deficiência ou neurodiversidade nem sempre contam com uma sólida rede de suporte, tanto pessoal como profissional (Rodrigues *et al.*, 2022), os achados deste estudo corroboram resultados de pesquisas anteriores (Johnston; Mash, 1989; Seabra-Santos *et al.*, 2015) que apontam que o senso de competência parental está diretamente relacionado ao suporte social e profissional disponível. Baseado em autores, como Lebovici (1987) e Stern (1997), que afirmam ser a parentalidade atravessada por representações inconscientes sobre o “bebê idealizado” que são confrontadas com a realidade de um “bebê real” nascido com uma condição diferente, as diferenças nos escores de eficácia entre os grupos parecem refletir essa confrontação, que tende a mobilizar insegurança, especialmente quando os cuidadores não recebem apoio adequado. Isso também reforça a ideia de que a parentalidade não se constrói de forma isolada, mas em um contexto relacional e social (Houzel, 1999), no qual, nestes casos, o diagnóstico de DA pode estar associado também à ausência de informações claras e acessíveis.

Pais com menos acesso a informações sobre a condição do filho podem se sentir menos capazes de manejar as demandas diárias do cuidado. Neste estudo, os pais que não receberam orientações para realizar o tratamento em regime domiciliar parecem ter se percebido menos eficazes, comparados aos que mantiveram o acompanhamento profissional de forma remota ou mesmo presencial durante a pandemia. Essa relação indica que o acompanhamento profissional qualificado atua como um fator protetivo. Profissionais capacitados podem validar os sentimentos dos pais, oferecer informações plurais (oralização, Libras, bilinguismo) e apoiar a reorganização das expectativas parentais após o diagnóstico (Young *et al.*, 2019; Jackson *et al.*, 2020). Ao contrário, quando isso não existe, os pais podem se sentir desamparados, o que reforça a lógica do modelo médico centrado no déficit e amplia a sobrecarga emocional dos cuidadores (Narigão, 2019; Ribeiro; Barbosa, 2019).

A continuidade das atividades de tratamento em regime domiciliar durante a pandemia foi um elemento importante para o fortalecimento do senso de competência parental. Pais que avaliaram a frequência dos tratamentos em casa como “adequada” obtiveram escores significativamente mais altos na Escala PSOC, tanto no escore total como no escore de satisfação parental. Isso evidencia que a manutenção do vínculo com profissionais e a existência de uma rede de apoio estruturada podem minimizar os impactos negativos de contextos ad-

versos, como foi a suspensão dos atendimentos presenciais durante a pandemia da covid-19.

Esses resultados devem ser compreendidos à luz das discussões sobre deficiência e neurodiversidade. Conforme aponta Vygotsky (1997), a deficiência primária – neste caso, a perda auditiva – pode gerar limitações objetivas, mas é a deficiência secundária, relacionada às barreiras sociais e comunicacionais, que intensifica a exclusão. Da mesma forma, Canguilhem (1966) questiona a visão normativa da medicina que associa deficiência a desvio e anormalidade. Essa lógica se expressa no predomínio do modelo médico, que ainda orienta muitas decisões familiares, como fica evidenciado pelo alto percentual de pais que optaram exclusivamente pela reabilitação auditiva.

A experiência histórica da comunidade surda ilustra que é possível avançar para um paradigma que valorize a diferença. Skliar (2022) defende que a surdez deve ser compreendida como uma experiência cultural e linguística, não apenas clínica. O movimento da neurodiversidade (Singer, 2016; Armstrong, 2021) reforça essa perspectiva ao propor que diferenças neurológicas e funcionais sejam reconhecidas como variações legítimas da experiência humana. Entretanto, para que essa mudança de paradigma ocorra de fato, é imprescindível que políticas públicas intersetoriais assegurem acesso à informação de qualidade, recursos de acessibilidade e a formação continuada de profissionais, tanto em serviços públicos quanto privados.

A pandemia da covid-19 evidenciou as fragilidades dessas políticas. A falta de protocolos claros de continuidade do cuidado, a interrupção dos atendimentos e a ausência de acompanhamento profissional remoto e de forma sistemática impactaram negativamente as famílias de crianças com DA (Lopes *et al.*, 2023). Tais lacunas reforçam a necessidade de estratégias de contingência que assegurem suporte às famílias em situações de crise, evitando a intensificação de sentimento de impotência e desamparo nos pais.

Sendo assim, conclui-se que a discussão aqui apresentada aponta para a necessidade de se fortalecer a parentalidade em famílias cujas crianças nascem em uma condição de deficiência ou neurodiversidade, já que as práticas parentais e a experiência de ser pai e mãe estão intrinsecamente ligadas a fatores individuais, além de contextuais e estruturais. Portanto, os achados deste estudo reforçam que não basta olhar apenas para a dimensão clínica da deficiência auditiva ou da neurodiversidade, mas é fundamental romper com a lógica do déficit, reconhecendo a diferença como parte da diversidade humana e oferecendo os apoios necessários para que famílias e crianças possam viver sua diversidade de forma plena.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que o senso de competência parental, avaliado pela Escala PSOC, está diretamente associado à qualidade do acompanhamento profissional e ao suporte social recebido pelas famílias de crianças com deficiência auditiva. Pais que foram orientados a manter atividades domiciliares e avaliaram a frequência dos tratamentos como adequada apresentaram escores mais altos de satisfação e eficácia, enquanto aqueles que não tiveram esse acompanhamento relataram maior insegurança em sua capacidade parental.

Essa constatação reforça a compreensão de que a parentalidade é um processo relacional, construído no encontro entre o bebê real e o idealizado, e que pode ser profundamente impactado pelo diagnóstico de deficiência auditiva. Os sentimentos de choque, luto e medo do futuro, descritos por autores como Lebovici (1987), Stern (1997) e Houzel (1999), podem ser atenuados quando os pais são acolhidos, escutados e informados por profissionais capacitados.

A análise dos gráficos 1 e 2 e tabela 1 demonstra que a continuidade dos tratamentos em casa foi determinante para a manutenção do senso de competência parental durante a pandemia da covid-19. Essa experiência evidencia que, em contextos de crise, é fundamental garantir protocolos de apoio remoto e redes de apoio intersetoriais, capazes de assegurar a continuidade do cuidado e a redução da sobrecarga emocional dos cuidadores.

Mais do que uma questão individual, esses resultados apontam para a necessidade de políticas públicas robustas e articuladas, que estabeleçam diretrizes claras tanto para serviços públicos quanto privados. Essas políticas devem assegurar:

1. Diagnóstico precoce e acessibilidade comunicacional (incluindo Libras, oralização e bilinguismo);
2. Formação continuada de profissionais de saúde, educação e assistência social para atuação plural e humanizada;
3. Redes de apoio intersetoriais, capazes de oferecer suporte emocional e prático às famílias em todas as etapas do desenvolvimento da criança;
4. Planos de contingência, garantindo que o acompanhamento familiar e terapêutico não seja interrompido em situações emergenciais.

Sendo assim, finalmente, ao dialogar com a luta histórica da comunidade surda e com o movimento da neurodiversidade, este artigo reforça a importância de romper com a lógica do déficit e valorizar a diferença como parte da diversidade humana. Ressalta-se, portanto, que políticas públicas efetivas e profissionais ca-

pacitados são peças-chave para assegurar que famílias de crianças com deficiência auditiva possam exercer a parentalidade de forma plena, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Referências

ARMSTRONG, T. *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*. New York: Da Capo Press, 2021.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial da União [...]*, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei de Libras. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Diário Oficial da União [...]*, Brasília, 25 abr. 2002.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1966].

CUNHA, E. T.; SILVA, V. C.; PEREIRA, M. C. Impacto do diagnóstico de deficiência auditiva na parentalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 443-456, 2021.

GIBAUD-WALLSTON, J.; WANDERSMAN, L. *Development and utility of the Parenting Sense of Competence scale*. Toronto: American Psychological Association, 1978.

HOUZEL, D. A parentalidade: definição e perspectivas. In: SOLIS-PONTON, L. (org.). *Ser pai, ser mãe: parentalidade: um desafio para o terceiro milênio*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 23-35.

JACKSON, C. W.; HALL, W. C.; SCHAUER, J. M. Early hearing detection and intervention: impact on family and child outcomes. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 1-14, 2020.

JOHNSTON, C.; MASH, E. J. A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, [s.l.], v. 18, n. 2, p. 167-175, 1989.

LEBOVICI, S. A parentalidade: uma nova perspectiva. In: FERNANDEZ, A.; LEBOVICI, S. (org.). *Psicanálise e desenvolvimento da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 35-54.

LOPES, Carolline; CUNHA, Ana CAMPOS, Julia; ALBUQUERQUE, Karolina . Competência parental na pandemia: pais de crianças com e sem deficiência auditiva. *Psic., Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 24, n. 3, p. 1019-1030, dez. 2023. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1645-00862023000301019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 ago. 2025.

NARIGÃO, L. G. Perspectivas parentais diante do diagnóstico de surdez infantil. *Revista CEFAC*, [s.l.], v. 21, n. 5, p. 1-11, 2019.

PAZ, A. P. Políticas públicas para inclusão de crianças com deficiência auditiva no Brasil. *Cadernos de Educação Especial*, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 55-72, 2021.

RIBEIRO, M. F.; BARBOSA, L. A. A escolha pela oralização: análise das decisões parentais em crianças surdas. *Revista Distúrbios da Comunicação*, [s.l.], v. 31, n. 3, p. 469-480, 2019.

RODRIGUES, Beatriz Detoni *et al.* A importância da rede de apoio ao familiar de pessoas com deficiência, doenças crônicas e raras. *ANALECTA-Centro Universitário Academia*, [s.l.], v. 7, n. 2, 2022.

SEABRA-SANTOS, M. J. *et al.* Parenting Sense of Competence: adaptação e validação em contexto português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 77-86, 2015.

SINGER, J. *Neurodiversity: the birth of an idea*. Sydney: Judy Singer, 2016.

SKLIAR, C. *Surdez: um olhar sobre a diferença*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2022.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, [s.l.], v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

STERN, D. *The motherhood constellation: a unified view of parent-infant psychotherapy*. New York: Basic Books, 1997.

STORT, M. P. *et al.* Parentalidade e sentimentos diante do diagnóstico de deficiência. *Psicologia em Estudo*, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 655-666, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1997.

YOUNG, A.; CARR, G.; HUNT, R. Impact of early diagnosis and intervention on families of deaf children. *Deafness & Education International*, [s.l.], v. 21, n. 1, p. 3-15, 2019.

A aprendizagem inicial do português escrito por estudantes surdos: especificidades do processo

Jânio Nunes dos Santos¹
Érica Raiane de Santana Galvão²

Resumo

Os objetivos deste trabalho são: a) compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo e b) analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e da escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Metodologicamente, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa. Para a realização deste estudo, desenvolveu-se uma revisão de literatura e uma pesquisa exploratória. Busca-se apoio teórico em estudos que tratem da leitura e escrita de palavras e da dupla rota (Soares, 2018); da alfabetização de surdos (Jeremias, 2018; Pereira, 2014) e das especificidades envoltas na surdez (Formagio; Lacerda, 2016). Os dados analisados são frutos de um diagnóstico de escrita realizado no âmbito do Pibid Educação Bilíngue de Surdos, em uma escola de Maceió - AL e de atividades rotineiras de leitura e escrita realizadas pela professora supervisora com dois estudantes surdos, no Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB). Adotou-se a Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando as outridades surdas na aprendizagem do português escrito e os dados coletados e fotografados como materialidades discursivas. Os resultados apontam que, no processo de alfabetização, a criança surda trilha o percurso da construção da escrita pela concepção da palavra como Unidade Ortográfica Global (UOG) ou palavra-imagem. Mesmo o estudante surdo oralizado, que se vale de artifícios fonológicos como silabação para a escrita de palavra, prevalece, no todo do processo, a rota lexical.

Palavras-chave: Alfabetização de crianças surdas; Educação Bilíngue de Surdos; Português escrito; Rota lexical

¹ Universidade Federal de Alagoas. janio.santos@fale.ufal.br

² Universidade Federal de Alagoas (RENOEN/UFAL). erica.galvao@cedu.ufal.br

Abstract

The objectives of this study are: a) to understand the specificities of the second language acquisition process by deaf students and b) to analyze words read and written in Portuguese by deaf children, paying attention to evidence of dual pathways and the effects on reading and writing resulting from words in terms of length, structural regularity, and orthographic proximity. Methodologically, this is a qualitative study. To carry out this study, a literature review and exploratory research were developed. Theoretical support is sought in studies that deal with reading and writing words and the dual route (Soares, 2018); literacy among the deaf (Jeremias, 2018; Pereira, 2014) and the specificities involved in deafness (Formagio; Lacerda, 2016). The data analyzed are the result of a writing assessment carried out within the scope of the Pibid Bilingual Education for the Deaf program at a school in Maceió, Alagoas, and routine reading and writing activities carried out by the supervising teacher with two deaf students at the Specialized Bilingual Educational Service (SAEEB). Dialogic Discourse Analysis (DDA) was adopted, considering deaf otherness in the learning of written Portuguese and the data collected and photographed as discursive materialities. The results indicate that, in the literacy process, deaf children follow the path of writing construction through the conception of the word as a Global Orthographic Unit (UOG) or word-image. Even for oralized deaf students, who use phonological devices such as syllabification to write words, the lexical route prevails throughout the process.

Keywords: Alphabetical of deaf children; Bilingual Education for the Deaf; Written Portuguese; Lexical route.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**

<https://youtu.be/E56O9dPmPGE>



Introdução

Os processos de ensino e aprendizagem do português escrito no âmbito da educação bilíngue de surdos requerem estudos e aprofundamentos teóricos-metodológicos. Faz-se necessário conhecer as especificidades envoltas da surdez para pensar o planejamento e as práticas que são desenvolvidas nos contextos escolares. Nessa perspectiva, é preciso pensar em estratégias de ensino

da leitura e escrita que estejam ancoradas nas concepções que perfazem a educação bilíngue e que considerem o percurso linguístico do surdo ao aprender o português escrito, levando em conta os pilares que sustentam a modalidade bilíngue: a linguística, o pertencimento ao povo surdo (comunidade surda) e a cultura surda (Brasil, 2025).

Embora este texto trate da leitura e escrita de palavras realizadas por estudantes surdos, não se quer reduzir o ensino e a aprendizagem do português escrito à mera estrutura linguística, tampouco a pensar que o surdo sabe e aprende apenas palavras, deixando de lado o trabalho com o texto, seus gêneros e as esferas de circulação. Faz-se aqui um recorte, tendo em vista que os estudantes surdos [em geral não oralizados], comumente, observando a aprendizagem inicial do português escrito, seguem pela rota lexical no processo de leitura e escrita de palavras. Desse modo, os registros das escritas das crianças surdas podem sinalizar a rota percorrida, uma vez que é por meio da visão que elas aprendem o português escrito mediado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em vista destes apontamentos iniciais, este artigo objetiva: a) compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo; b) analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e na escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Metodologicamente, em um primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000). Em um segundo passo no desenvolvimento do percurso metodológico, analisaram-se atividades realizadas por estudantes surdos, demonstrando assim, na prática, as outridades discutidas neste texto.

Abordam-se alguns dos pressupostos teóricos e práticos da educação bilíngue de surdos: os conceitos de alfabetização e letramento; os aspectos relacionados à mobilização de estratégias visuais no processo de ensino. No transcorrer do trabalho, discute-se a dupla rota – fonológica e lexical – como fio condutor para a compreensão sobre o processamento que ocorre na leitura e escrita das palavras, apontando para o fato que os estudantes surdos percorrem a rota lexical na aprendizagem do português escrito.

Pressupostos sobre a perspectiva do alfabetizar letrando

As concepções sobre alfabetização e sobre como alfabetizar sofreram diversas modificações no transcorrer do tempo. Na prática tradicional, pautava-se

a aprendizagem do código desvinculada dos usos sociais da leitura e escrita. Com o aprofundamento dos estudos sobre essa temática, desde 1980, ficou evidenciado que a escrita alfabetica não é um código que se aprende por meio de práticas centradas na memorização. O Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) é um sistema notacional e a aquisição deste conhecimento pode ser promovida de modo significativo e dialógico.

Referindo-se ao termo “alfabetizado”, Soares (2003) explica que ele nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estudo ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Já o letramento envolve o estudo ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos estudantes.

A concepção de ensino da língua escrita que constitui o alfabetizar e letrar, denominada de Alfaletrar por Soares (2021), explicita como o estudante aprende a língua escrita, o sistema alfabetico e seus usos. Com base nessa compreensão, estimula-se e acompanha-se a aprendizagem do SEA.

Assim, antes, durante a trajetória escolar e após ela, o letramento ocorre em constante interação com o meio e com o outro. Nesse processo de letrar-se, a escola como agência do letramento e o professor como agente do letramento, contribuem de modo significativo na aprendizagem social da leitura e escrita dos estudantes (Galvão; Santos, 2024). O indivíduo letrado tem outro lugar social, uma nova relação com a cultura. Diferentes formas de letramento desenvolvem diferentes habilidades. Dessa forma, é necessário que o ensino proporcione acesso e exploração aos mais diversos recursos, leituras, ferramentas e suportes de textos, isto é, diferentes gêneros do discurso (Formagio; Lacerda, 2015), que podem ser mobilizados nas práticas pedagógicas.

Para conhecer um determinado gênero em português, o estudante surdo precisa ter contato significativo com este gênero primeiramente em Libras, sua primeira língua. Esta relação posterior com a segunda língua deve ocorrer inicialmente por meio da leitura (Formagio; Lacerda, 2015). Destaca-se que na proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua aos estudantes surdos (PSLS, 2021), que abrange da educação infantil ao ensino superior, os gêneros estão presentes e são articulados às estratégias visuais.

Por muito tempo, a leitura dos surdos foi caracterizada como decodificação sem compreensão. Durante o período em que predominou o oralismo na educação de surdos, no Brasil, o ensino do português escrito se dava por meio

de estruturas frasais que os estudantes deveriam aprender a usar. Para isso, o professor conduzia o ensino, começando por palavras e continuando com as estruturas frasais, obedecendo a uma ordem crescente de complexidade morfossintática (Pereira, 2014).

Como resultado dessa abordagem de ensino e da falta de conhecimento da língua, os estudantes conseguiam decodificar os símbolos gráficos, mas, na maior parte das vezes, não compreendiam/interpretavam o que liam. Assim como para os ouvintes, a meta da leitura para os estudantes surdos deve ser a compreensão. Diferentemente dos ouvintes, no entanto, a relação com a escrita é mediada pela língua de sinais (Pereira, 2014).

Na concepção ampla de alfabetização, é defendido que a apropriação do SEA precisa estar vinculada às práticas reais de leitura e produção de texto, a fim de que os estudantes possam vivenciar uma aprendizagem significativa não só da notação alfabetica, mas também da linguagem que usam ao ler e escrever e de suas significações. No que se refere aos estudantes surdos, defende-se, neste texto, que também é necessário falar em alfabetização e letramento, considerando as distinções destes conceitos, apesar da interseção entre eles.

A leitura é o caminho para que os estudantes surdos aprendam o português escrito. Contudo, para que possam ter acesso ao conteúdo dos textos, devem contar com o auxílio de um professor fluente em Libras. Por meio da leitura do português escrito, mediada em Libras pelo professor, espera-se que os estudantes surdos se tornem leitores autônomos, elaborando previsões e inferências que lhes permitam compreender os textos lidos e realizando leituras com diferentes objetivos (Pereira, 2014). Para isto, os estudantes precisam estar inseridos em práticas de leitura e escrita, que considerem os aspectos visuais e linguísticos deste processo de aprendizagem.

Aspectos conceituais da educação bilíngue de surdos

No campo legislativo, houve avanços no que concerne à educação bilíngue de surdos, fruto da luta dos movimentos surdos, sobretudo nas duas últimas décadas. A Lei n.º 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (Brasil, 2002). O Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), estabeleceu a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1), e o português escrito como segunda língua (L2), como oferta obrigatória aos estudantes surdos.

A Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), dispôs que

a oferta de educação bilíngue de surdos tem início desde a educação infantil, e se estende ao longo da vida. Apesar dos avanços legislativos, no campo da realidade educacional, percebem-se ainda dificuldades na efetivação da educação bilíngue e na garantia dos direitos previstos para os estudantes surdos. No contexto atual, está em fase de construção a Política de Educação Bilíngue de Surdos. Esta Política comprehende o surdo como um indivíduo com língua e identidade próprias, com direito a uma oferta educacional que considere suas especificidades linguísticas e culturais (Brasil, 2025).

Na educação bilíngue de surdos, a incursão no mundo da escrita se dá por processos visuais de significação baseados na Libras. É a Libras que deve ser tomada como meio de mediação simbólica, base para a compreensão e significação dos processos sócio-históricos-culturais e ideológicos de segunda língua, no caso o português escrito (Formagio; Lacerda, 2016). A cultura surda emerge a partir da experiência visual, representada pela Libras, pelas singularidades que envolvem a forma de expressão e devem tensionar uma “visualidade aplicada” nas arquiteturas curriculares e nas práticas pedagógicas (Lebedeff, 2017) de ensino da leitura e da escrita.

Ler e escrever são condições necessárias para acesso à informação e produção de novos conhecimentos, sobretudo numa sociedade grafocentralizada. Expandem as formas de interações e relações sociais, que se constituem e se organizam de forma dialógica. É também ferramenta simbólica, permitindo o aprimoramento de características psicointelectuais, na medida em que permite uma série de ações sobre a própria escrita e sobre o pensamento do indivíduo (Formagio; Lacerda, 2016).

No processamento da leitura, os estudantes podem utilizar a rota fonológica ou a rota lexical. No modelo de dupla rota, configurado pelas características das palavras e as relações destas com a rota fonológica e a rota lexical, as crianças ouvintes, e em alguns casos as crianças surdas oralizadas, no início da aprendizagem da língua escrita, quando ainda estão desenvolvendo o entendimento sobre as correspondências entre fonemas e grafemas, priorizam o uso da estratégia fonológica. Com o avanço da escolarização e ampliação do léxico ortográfico, resultado do convívio mais amplo com as palavras que as crianças leem e escrevem, o uso da rota fonológica é igualado, progressivamente, e até superado pelo uso da rota lexical (Soares, 2018).

Na leitura pela rota lexical, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. Isso é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico (depósito do conhecimento sobre os significados

das palavras conhecidas) para, então, a palavra ser articulada. No processo de identificação de palavras, o uso da rota lexical permite acesso mais rápido ao léxico mental por ser um procedimento de acesso direto ao significado a partir da estrutura gráfica (Cunha; Silva; Capellini, 2012).

Ao seguir pela rota lexical, os estudantes surdos valem-se de sinais que obedecem a parâmetros específicos e que possuem significados próprios em sua totalidade, cuja natureza representa um sinal correspondente a uma palavra. Esse caminho para o ensino do português escrito para surdos oportuniza um aprendizado significativo (Ribeiro; Correia, 2024), tendo em vista o conceito de Unidade Ortográfica Global (UOG) (Soares, 2018), de palavra-imagem.

A leitura e a escrita de palavras, considerando a UOG, são influenciadas por características de palavras, a partir dos efeitos de: lexicalidade, extensão, vizinhança, frequência e regularidade. Por efeito de lexicalidade, entende-se reconhecimento de palavras reais arquivadas no léxico mental; o efeito de extensão tem a ver com o tamanho da palavra [quantidade de letras] que pode influenciar a leitura e a escrita, ocasionando rapidez ou lentidão, facilidade ou dificuldade. Soares (2018) aponta que ambos os efeitos se manifestam principalmente no início da aprendizagem da língua escrita.

Por vez, o efeito de vizinhança diz respeito às influências que palavras semelhantes exercem na leitura e escrita, a exemplo de pares de vizinhos ortográficos BOLA-BOLO, BODE-BOTE, CADELA-CAPELA que podem levar a erro de leitura [e de escrita no caso de estudantes surdos] por confusão visual; já o efeito de frequência revela a importância de as crianças ouvintes e surdas veem reiteradamente palavras de seu vocabulário para estabilizar a escrita das mesmas, não apenas isoladamente, mas em contexto, nos gêneros textuais, nos livros de literatura, etc.; o efeito de regularidade pode influenciar e ser influenciado pelo efeito de frequência, tendo em vista que palavras com ortografia irregular (não canônica) pode dificultar a compreensão e rapidez da/na leitura e da/na escrita.

Metodologia

A natureza desta pesquisa é qualitativa (Minayo, 2001), de caráter exploratório. Neste tipo de pesquisa, como aponta Gil (2007), são analisados exemplos que estimulam a compreensão. Em um primeiro momento, realizou-se uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000), de modo a definir-se as fontes de consulta, selecionar os principais trabalhos que trazem discussões sobre a investigação pretendida e destacaram os conceitos sobre

a rota lexical. Em um segundo momento, analisa-se atividades de leitura e escrita de palavras aplicadas/realizadas por estudantes surdos das turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, relacionando-as com a teoria da dupla rota.

Os dados desta pesquisa são provenientes do Pibid Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Os graduandos que integram o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) coletaram escritas de crianças surdas na escola-campo em Maceió - AL, entre outras atividades desenvolvidas.

Foram feitos registros fotográficos durante a geração de dados. Os registros fotográficos podem contribuir para a compreensão e análise do objeto da pesquisa. Augustowsky (2007, tradução nossa³) afirma que “a fotografia como dado é utilizada enquanto um meio para recolher informação durante o trabalho de campo. Trata-se de um meio de registro, uma maneira de levantar, de capturar dados empíricos”

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Brait, 2006), considerando as outridades dos estudantes surdos na aprendizagem da leitura e escrita do português e as atividades coletadas e fotografadas como materialidades discursivas.

Educação bilíngue de surdos: representações e percursos linguísticos

A aprendizagem do português escrito pelo estudante surdo é composta por especificidades que precisam ser consideradas. Como abordado anteriormente, o ensino do português escrito ocorre intermediado pela Libras. No transcorrer da leitura e escrita de palavras, o estudante surdo faz uso da rota lexical.

Sobre a rota lexical, destaca-se que poucos trabalhos trazem discussões que estejam relacionadas à educação dos surdos. Após o levantamento de pesquisas sobre esta temática, elencam-se no Quadro 1 os principais conceitos abordados pelos autores, como podem ser observados a seguir:

³ La fotografía como dato. En este caso, la toma de fotografías se utiliza como un medio para la recolección de información durante el trabajo de campo. Se trata de un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria (Augustowsky, 2007, p. 162).

Quadro 1 – Conceitos sobre rota lexical escritos por pesquisadores da área de educação dos surdos.

Base de dados	Título	Autor(a)	Categoria	Conceito sobre a rota lexical	Ano de defesa
Google Acadêmico	Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos	Sueli Fernandes	Material - Secretaria de Educação do Estado do Paraná	No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura.	2006
Google Acadêmico	Alfabetização de surdos: por uma prática ideológica de letramento	Daiana do Amaral Jeremias	Artigo	fonológico O processo de letramento se dá pelo percurso cognitivo denominado rota lexical, no qual o surdo comprehende o lexema como um todo e não como uma decodificação de suas partes; nela, a palavra já é identificada ao conceito que posteriormente será combinado com outras palavras e formas lexicais e estendida para outros contextos, em forma de texto.	2008
Google Acadêmico	A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis?	Kamila Figueiredo Pereira	Trabalho de Conclusão de Curso	Na alfabetização de surdos considera-se a rota lexical, onde o surdo visualiza a palavra como um todo e não é realizada a decodificação dos fonemas/grafemas (sons que representam as letras).	2021

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Google Acadêmico (2025).

A partir dos conceitos escritos pelos autores (Fernandes, 2006; Jeremias, 2008; Pereira, 2021), pode-se destacar que, na rota lexical, os estudantes surdos processam mentalmente as palavras, as fotografam e as memorizam. Observa-se que este processo é permeado pela visualidade, uma das razões para que o processo de alfabetização e letramento das crianças surdas seja ancorado na perspectiva da pedagogia visual.

De que forma os conceitos supracitados podem contribuir na educação bilíngue de surdos? Podem-se apontar, nesta direção, dois aspectos: 1. Pensar em como planejar e 2. Traçar estratégias de acompanhamento da aprendizagem do português escrito a partir do conceito de Unidade Ortográfica Global. A seguir, são discutidos/analisisados dados empíricos referentes à escrita de estudantes surdos e ao uso da rota lexical, como representações deste processo.

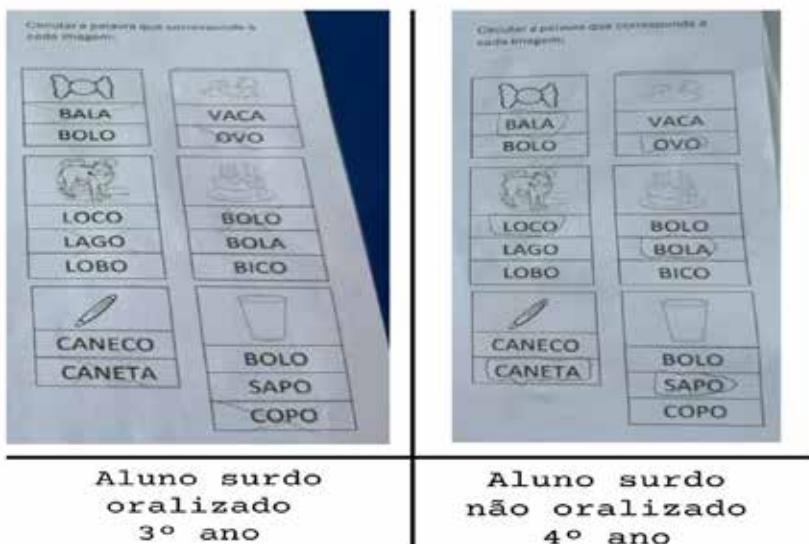
Rota lexical: outridades no percurso de aquisição da segunda língua pelo estudante surdo

Ao tratar de educação e surdez pelo viés da alteridade, Ribeiro, Silva e Sampaio (2017, p. 13) concebem que “a diferença, e não a mesmidade, é constitutiva do humano” e, portanto, somos diferentes à medida que pensamos, nos relacionamos e nos constituímos singularmente, embora na relação com o outro [outrem]. Com a aprendizagem do português escrito não é diferente, pois os processos, tempos e modos de aprender podem e são diversos, sobretudo quando se trata de estudantes surdos que não atendem à mesmidade de estudantes ouvintes. Prevalecem as outridades.

As figuras analisadas neste trabalho são reveladoras dessas outridades surdas que requerem outridades didático-pedagógicas, outridades bilíngues. Assim, ao se considerar a Figura 1, sobre leitura de palavras a partir de vizinhos ortográficos, percebe-se que as singularidades dos sujeitos surdos também incidem sobre a leitura realizada, considerando a rota adotada e os efeitos das palavras sobre a leitura.

As palavras que compõem as figuras a seguir são constituintes de uma atividade diagnóstica, em que os pibidianos e a supervisora fizeram a mediação em Libras, apresentando os sinais das imagens representadas e solicitando que os estudantes surdos lessem e apontassem a palavra correspondente a cada imagem. Ressalta-se que a atividade de leitura analisada foi realizada por um estudante surdo oralizado e por um estudante surdo não oralizado, conforme se observa:

Figura 1 – Leitura de palavras em atividade diagnóstica realizada com estudantes surdos



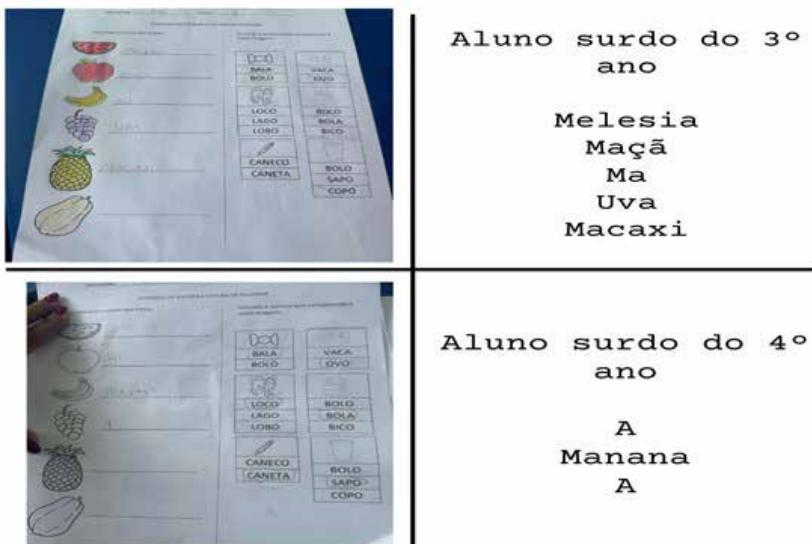
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A atividade do estudante surdo oralizado, embora do terceiro ano, revela maior proficiência na leitura de palavras que o estudante surdo não oralizado do 4º ano. Enquanto este indica corretamente a leitura de apenas 3 palavras [3/6], aquele indica corretamente a leitura de 5 palavras [5/6]. Há, neste caso, a possibilidade de os efeitos de vizinhança e extensão (Soares, 2018) atuarem na condução ao erro, como ocorreu em ambos os casos, em proporções diferentes, mas sobretudo com o estudante surdo não oralizado que concebe a palavra como uma UOG.

O processo de escrita de palavras se dá de forma semelhante ao de leitura, embora depreenda-se que os estudantes surdos tendem a apresentar mais dificuldades na escrita, pois, diferente da leitura em que a palavra está expressa na sua frente, cabendo a ele [estudante surdo] acessar o léxico mental e semântico, na escrita se faz necessário acessar a UOG, a imagem mental da palavra, enquanto palavra-imagem.

A Figura 2, a seguir, é parte do diagnóstico de escrita realizado, levando-se em conta o campo semântico frutas. Para tal, atentou-se à extensão das palavras, à regularidade estrutural e à frequência, no sentido de serem frutas comuns ao território dos estudantes surdos e, em tese, de fácil acesso, constituindo-se conhecidas e reconhecidas por eles.

Figura 2 – Escritas de palavras em atividade diagnóstica realizada com estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A escrita do estudante do terceiro ano (oralizado) que, a partir da recorrência ao léxico construído, consegue escrever a maioria das palavras [com desvios ortográficos], atentando para a extensão [tamanho das palavras] e para a regularidade [melesia para melancia; macaxi para abacaxi] e frequência [escreve com menos dificuldades palavras de ortografia conhecida]. Vale salientar que o estudante se valeu de recursos fonológicos (silábicos) no processo de escrita das palavras propostas, conforme relatado pela supervisora e pelos pibidianos.

Por sua vez, a escrita do estudante surdo do 4º ano [não oralizado] reforça a importância do efeito de frequência na alfabetização de crianças surdas, tendo em vista que as palavras da atividade não são frequentemente visualizadas por ele, não se encontram estabilizadas no seu léxico mental, enquanto Unidade Ortográfica Global (UOG). A ausência de contato ou de contato frequente com as palavras da atividade diagnóstica [nomes das frutas] justifica a escrita apenas da palavra *manana* (para banana) pelo estudante surdo não oralizado, bem como dos desvios na escrita do estudante surdo oralizado.

Considerações finais

Os objetivos traçados neste texto residiram em compreender as especificidades no processo de aprendizagem da segunda língua pelo estudante surdo e analisar palavras lidas e escritas em português por crianças surdas, atentando aos indícios da dupla rota e os efeitos na leitura e da escrita decorrentes das palavras no que diz respeito à extensão, regularidade estrutural e vizinhança ortográfica. Para a realização desta investigação, desenvolveu-se, metodologicamente, uma revisão de literatura e uma pesquisa exploratória com dados provenientes do Pibid em Educação Bilíngue da Universidade Federal de Alagoas.

No transcorrer deste artigo, abordaram-se três das especificidades no que se refere à aquisição da segunda língua pelo estudante surdo, são elas: 1. A aprendizagem do português escrito ocorre mediado pela Libras; 2. Os surdos fazem uso da visão no processo de aprendizagem, sendo necessário que a pedagogia visual seja adotada pelos professores em suas práticas; 3. Existem duas rotas a serem trilhadas no processo de aprendizagem do português escrito, a fonológica e a lexical. Os surdos fazem uso da rota lexical para acessar o léxico mental na leitura e na escrita de palavras enquanto Unidade Ortográfica Global (UOG), enquanto palavra-imagem.

As escritas analisadas neste trabalho ressaltam a predominância da rota lexical no processo de alfabetização em português escrito. Os estudantes recorrem a palavras estabilizadas no léxico mental, pela via do contato frequente com essas palavras, da extensão de tais palavras, assim como da regularidade ortográfica.

Ressalta-se que as escritas analisadas denotam percurso da construção da escrita pela concepção da palavra como Unidade Ortográfica Global (UOG) ou palavra-imagem. Ou seja, a criança surda aprende a palavra escrita como um todo semântico-ortográfico. Mesmo o estudante surdo oralizado, que se vale de artifícios fonológicos como silabação para a escrita de palavra, prevalece, no todo do processo, a rota lexical.

Por fim, considerando as especificidades dos estudantes surdos no processo de aprendizagem da segunda língua, faz-se necessário a mobilização de estratégias pedagógicas que estejam ancoradas nestes pressupostos teóricos-metodológicos, que inter-relacionem Libras, português escrito e visualidade nas atividades, nos materiais didático-pedagógicos construídos e nas demais propostas desenvolvidas.

Referências

AUGUSTOWSKY, G. *El registro fotográfico en la investigación educativa*. Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-32.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras e outras Providências. Brasília, DR, 24 abr. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 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. Brasília, DF, 3 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Marco Referencial de Equidade na Educação. Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mecanismo-de-queixas/pt-br/media/secadi/politicas-educacao-bilingue-surdos.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CUNHA, V.; SILVA, C.; CAPELLINI, S. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. *Estudos de Psicologia*, out./dez., p. 799-807, 2012.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia. et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior*. Caderno Introdutório. Brasília: MEC, 2021.

FERNANDES, S. *Práticas de letramentos na educação bilíngue de surdos*. Curitiba: SEED, 2006.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2016, p. 170-241.

GALVÃO, É. R. S.; SANTOS, J. S. As contribuições dos estudos sobre letramento para o ensino e a aprendizagem sociais da leitura e da escrita. *Interletras*, Dourados, v. 11, fev./ago., p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://www.unigran.br/revistas/interletras/trabalho/77>. Acesso em: 14 jul. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JEREMIAS, D. Alfabetização de surdos: por uma prática alinhada ao modelo ideológico de letramento. *Revista Linguagens & Letramentos*, v. 3, n. 1, jan./jun., 2018, p. 6-18.

LEBEDEFF, T. B. (org.). O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *Letra-*

mento visual e surdez. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2017, p. 226-251.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PEREIRA, K. F. *A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis?* Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2021.

PEREIRA, M. C. O. *Leitura e surdez*. Acervo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/252175>. Acesso em: 02 ago. 2025.

RIBEIRO, L.; CORREIA, P. Porlibras digital: um espaço virtual para ampliar o aprendizado de língua portuguesa de surdos da EJA numa perspectiva bilíngue. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 4, p. 1-23, 2024.

RIBEIRO, T.; SILVA, A. G.; SAMPAIO, C. S. Educação e Surdez: alteridade e diferença. In: LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento Visual e Surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 13-14.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 1. ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

Inovação Digital no Ensino Bilíngue de Surdos: Resultados de uma Experiência de Capacitação

*Kennedy Simões Santos Carvalho*¹

*Gustavo Antonio Costa. Souza*²

*Bruno Pinheiro Coutinho*³

Resumo

Este artigo apresenta a oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos*, cujo objetivo foi capacitar professores para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de português para surdos. Fundamentada em teorias de aprendizagem visual e inclusão digital, a pesquisa explorou a aplicação de ferramentas como Dicionário de Libras, Manuário, Scratch, Figma, e tecnologias emergentes como inteligência artificial e realidade aumentada. A metodologia incluiu levantamento de tecnologias, consulta a professores, e atividades práticas na oficina. Os resultados mostraram um aumento na capacitação dos docentes e um impacto positivo na qualidade do ensino, com reflexões sobre os desafios éticos e técnicos na implementação dessas tecnologias. A oficina destacou a necessidade contínua de formação docente e suporte institucional para garantir a inclusão e acessibilidade na educação de surdos.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Inclusão Digital, Aprendizagem Bilíngue, Ferramentas Educativas Interativas, Tecnologias Assistivas.

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. kennedy@ines.gov.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. gcosta@ines.gov.br

³ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; bcoutinho@ines.gov.br



Abstract

This article presents the workshop Digital Technologies to Support the Teaching of Deaf Students, which aimed to train teachers in the use of Information and Communication Technologies (ICTs) for teaching Portuguese to deaf students. Based on theories of visual learning and digital inclusion, the research explored the application of tools such as the Libras Dictionary, Manuário, Scratch, Figma, and emerging technologies like artificial intelligence and augmented reality. The methodology included a survey of technologies, consultations with teachers, and practical activities during the workshop. The results showed an increase in teacher training and a positive impact on the quality of teaching, with reflections on the ethical and technical challenges in implementing these technologies. The workshop highlighted the ongoing need for teacher education and institutional support to ensure inclusion and accessibility in deaf education.

Keywords: Deaf Education, Digital Inclusion, Bilingual Learning, Interactive Educational Tools, Assistive Technologies.

**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK:**
<https://youtu.be/caabJ8Qn9jw>



Introdução

O ensino de pessoas surdas apresenta desafios que exigem abordagens pedagógicas específicas. Wrigley (1996) destaca que a surdez deve ser vista não apenas como uma questão audiológica, mas como um fenômeno epistemológico, onde a experiência visual é central para a construção do conhecimento (*apud* Skliar, 1998, p.10). Neste contexto, a integração de tecnologias digitais no processo educacional é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades visuais e linguísticas dos surdos. A tecnologia, quando bem aplicada, pode servir como uma ferramenta poderosa para facilitar a construção de conceitos, respeitando as especificidades dos alunos surdos. As práticas pedagógicas atuais devem se esforçar para conjugar métodos de ensino com o uso de recursos e ferramentas tecnológicas que possam suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos de maneira diferenciada.

Silva e Guimarães (2016) destacam que, na educação bilíngue para surdos, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser considerada a primeira língua (L₁), enquanto o português, ensinado como segunda língua (L₂), necessita de metodologias específicas e materiais didáticos apropriados para esse público. No entanto, essas tecnologias não são autossuficientes; cada ferramenta contribui de maneira única para a construção de um ambiente de aprendizado acessível e inclusivo, que atenda às necessidades específicas dos alunos surdos e surdocegos.

Um dos maiores desafios para a implementação eficaz dessas tecnologias é a preparação dos professores. Como aponta a literatura, a falta de formação específica na utilização de ferramentas digitais voltadas para o ensino de surdos limita o potencial de uso dessas tecnologias em sala de aula (Silva e Guimarães, 2016). O baixo investimento em tecnologias digitais é uma barreira significativa para a inclusão e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de surdos. Diante deste cenário, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm se mostrado ferramentas valiosas para tornar o aprendizado mais acessível e inclusivo. Este artigo explora como recursos tecnológicos integrados ao ensino podem atender às necessidades dos alunos surdos, promovendo uma educação que valorize suas particularidades visuais e linguísticas.

Objetivo

O artigo tem como objetivo apresentar e discutir possibilidades didáticos-pedagógicas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que são capazes de contribuir significativamente para a qualidade da formação de alunos surdos. A partir de uma perspectiva inclusiva e focada na acessibilidade, busca-se demonstrar como essas tecnologias podem ser integradas ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional que respeite as especificidades visuais e linguísticas dos surdos.

Segundo as diretrizes do Universal Design for Learning (UDL), em conformidade com o estabelecido pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), é essencial que o ensino de alunos com necessidades específicas, seja flexível e adaptável às diversas necessidades dos alunos. Isso é particularmente relevante no contexto da educação de surdos, onde a visualidade e a multimodalidade desempenham papéis centrais para o aprendizado. As TIC, quando bem implementadas, não apenas auxiliam na superação de barreiras comunicativas, mas também possibilitam a criação de ambientes de aprendi-

zagem que valorizam as múltiplas inteligências dos alunos (Antunes, 2006), facilitando a construção de conhecimento de forma significativa e personalizada.

Além disso, as tecnologias educacionais podem estimular o desenvolvimento cognitivo através de experiências práticas e visuais, permitindo a aplicação de práticas pedagógicas que se alinham com as teorias construtivistas, como as propostas por Piaget (1976) e Vygotsky (1998), onde o aprendizado é visto como um processo ativo e dinâmico, no qual os alunos constroem seu conhecimento por meio da interação com o ambiente, de experiências práticas e do engajamento em atividades colaborativas. O reconhecimento da surdez como uma diferença cultural e linguística, em vez de uma patologia, conforme discutido por Skliar (1999), reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem e integrem as características visuais dos surdos em todos os contextos educacionais, desde a sala de aula até o desenvolvimento de materiais didáticos e a utilização de tecnologias assistivas. Nesse sentido, as TIC emergem como mediadoras que podem facilitar essa integração das características visuais e culturais dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que eles acessem o conhecimento de maneira mais autônoma e interativa. Portanto, o presente estudo explora e apresenta diversas tecnologias e metodologias pedagógicas que, quando aplicadas no contexto educacional, podem enriquecer o ensino de português como segunda língua para surdos, bem como o ensino de outras disciplinas, garantindo uma educação de qualidade que reconheça e valorize as especificidades visuais e linguísticas dos alunos surdos.

Justificativa

A inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo educacional tem se mostrado essencial para promover a acessibilidade e a equidade no ensino de alunos surdos. Embora o foco deste estudo e da oficina seja o ensino de português como segunda língua para surdos, é importante destacar que as tecnologias discutidas têm uma aplicabilidade ampla, podendo ser utilizadas no ensino de diversas disciplinas.

Conforme argumenta Antunes (2006), as tecnologias educativas devem ser vistas como ferramentas multifuncionais que, quando integradas adequadamente ao contexto pedagógico, podem atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades específicas dos alunos. Isso é especialmente relevante na educação de surdos, onde as barreiras comunicativas frequen-

temente limitam o acesso pleno ao conteúdo acadêmico. As TICs oferecem alternativas visuais e interativas, que podem ser adaptadas para o ensino de matemática, ciências, história, entre outras áreas, promovendo um aprendizado mais holístico e integrado.

Tecnologias como lousas digitais, softwares educativos e aplicativos de tradução de Libras podem apoiar o ensino não apenas da língua portuguesa, mas também de conceitos científicos, matemáticos e artísticos. Silva e Guimarães (2016) destacam a necessidade urgente de maior investimento e formação docente, dado o baixo uso atual de tecnologias voltadas para o ensino de surdos. A falta de recursos específicos, como materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, limita as possibilidades de aprendizagem e impede a plena inclusão desses alunos no ambiente escolar. Portanto, a justificativa para a implementação dessas tecnologias vai além do ensino de português, estendendo-se a todo o currículo escolar, com o potencial de transformar a educação de surdos em várias áreas.

A aplicação dessas tecnologias também se alinha com práticas pedagógicas construtivistas, conforme argumenta Macedo (2010), nas quais o aluno é o protagonista de seu próprio aprendizado, interagindo ativamente com o ambiente de aprendizagem. O uso de TICs permite que os alunos surdos explorem o conteúdo de forma interativa e visual, facilitando a construção do conhecimento de maneira significativa e contextualizada. Assim, a integração das TICs não só melhora a qualidade do ensino de português para surdos, mas também estabelece um precedente para seu uso em outras disciplinas. Essa transversalidade reforça a importância de investir em sua implementação e na formação contínua dos professores, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva, tenham acesso a uma educação de qualidade e ao alfabetismo digital.

Referencial teórico

As tecnologias digitais configuraram-se como instrumentos potentes para a superação de barreiras físicas, linguísticas e comunicacionais, constituindo-se como mediadoras privilegiadas da acessibilidade e da inclusão social no contexto da educação de surdos. Para que cumpram esse papel, é imprescindível que estejam ancoradas em suportes que valorizem a visualidade, dimensão central da experiência surda e de seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, Rosado e Taveira (2022) evidenciam, em “Gramática visual para os vídeos digitais em língua de sinais”, como a construção de recursos educacionais

orientados pela visualidade amplia as possibilidades de interação e apropriação do conhecimento. Importa ressaltar, entretanto, que a inclusão extrapola os limites da sala de aula. Conforme os eixos de acessibilidade definidos por Sassaki (1997), retomados por Miglioli e Santos (2017), a inclusão efetiva articula diferentes dimensões. No caso da educação de surdos, a acessibilidade comunicacional e atitudinal destacam-se, mas somente se concretizam plenamente quando articuladas em cadeia com os eixos metodológico e instrumental. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como recursos metodológicos e instrumentais que fortalecem essas dimensões, ampliando o acesso à informação e ao conhecimento. Sua relevância torna-se ainda mais evidente ao considerar as qualidades de visualidade e interatividade, fundamentais para a experiência surda de aprendizagem.

Em ambientes escolares, através da língua de sinais, o uso do corpo e do olhar são predominantes na comunicação entre alunos surdos e professores, tradutores-intérpretes, alunos ouvintes. Dessa forma, existe uma busca por mais compreensão do desenvolvimento da aprendizagem escolar de surdos por meio do uso de recursos visuais que funcionam em conjunto com a língua de sinais. Pode-se considerar que a aprendizagem escolar também ocorre através de recursos visuais, colaborando com a experiência da pessoa surda. Ainda sobre o conceito de visualidade, Martins & Lins (2015) abordam a importância do visual na aprendizagem de todos, mas fundamentalmente da comunidade surda. Por meio da visão, a comunidade surda pode adquirir propósitos e construir significados. Sendo assim, os autores trazem a ideia de uma “Pedagogia Visual”, uma nova área de pesquisa, que visa a inclusão de pessoas surdas no sistema de ensino-aprendizagem.

A comunicação entre o professor e o aluno é primordial para um bom desenvolvimento pedagógico e a falta dela pode ser um problema para o aluno e uma forma de exclusão. Assim, é primordial a inserção da tecnologia em uma instituição educacional inclusiva, de forma que possa haver uma aprendizagem de qualidade para o aluno. As didáticas utilizadas no âmbito escolar devem acompanhar os avanços e mudanças da sociedade, e as novas tecnologias são partes dessas mudanças. Segundo os autores, o suporte visual nas escolas é escasso ou usado de forma indevida, e os recursos digitais podem trazer grandes avanços às metodologias usadas em sala de aula, principalmente com o uso de aplicativos que potencializam a inclusão, a comunicação e a informação. O uso de tecnologias digitais na educação, através da produção de artefatos digitais, pode ser um atrativo para a juventude que atualmente está conectada à internet consumindo mídias digitais. A tecnologia contribui

com a acessibilidade e com a inclusão social, na educação de surdos, sendo uma ferramenta contemporânea a ser utilizada e explorada pelo corpo docente e discente.

A relevância do presente relato da oficina fundamenta-se também em um sólido marco legal que assegura a acessibilidade das pessoas com deficiência. A tecnologia digital na educação, enquanto ferramenta de apoio à inclusão, manifesta-se em diferentes formas — acessibilidade digital, inteligência artificial, recursos interativos, games educacionais e possibilidades de comunicação em Libras por meio de chamadas de vídeo, entre outros. No plano jurídico, a Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 5º e 6º, estabelece a igualdade de todos perante a lei e reconhece a educação, a saúde e o lazer como direitos sociais fundamentais. Em consonância com esse princípio maior, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, constitui um marco histórico ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, atribuindo-lhe estrutura linguística própria de natureza visual-motora. Essa lei garante ainda a inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e profissionais da área da surdez, além de assegurar atendimento adequado em serviços de saúde. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei e estabelece normas para o ensino, uso e formação de intérpretes de Libras. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida avanços ao buscar garantir direitos e liberdades fundamentais, reforçando a igualdade de condições e oportunidades. Esse conjunto normativo representa não apenas a legitimação da Libras no campo educacional, mas também a consolidação de uma política inclusiva que sustenta a prática pedagógica bilíngue e o uso de tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem.

Assim, observa-se que a acessibilidade na educação de surdos se sustenta em um tripé: o marco legal que garante direitos, os aportes teóricos que evidenciam a centralidade da visualidade e da comunicação, e as práticas pedagógicas que incorporam tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem. Mais do que recursos isolados, as tecnologias devem ser compreendidas como instrumentos metodológicos e instrumentais que ampliam as condições de participação plena, favorecendo a cidadania e o acesso equitativo ao conhecimento. Nesse horizonte, experiências educacionais inovadoras — como a oficina aqui relatada — tornam-se relevantes por traduzirem em práticas concretas as potencialidades inclusivas da tecnologia digital no ensino bilíngue de surdos.

Metodologia

A metodologia adotada para esta pesquisa e consequente elaboração da oficina seguiu uma abordagem estruturada e sistemática, visando garantir que as tecnologias escolhidas fossem relevantes, acessíveis e adequadas às necessidades pedagógicas dos alunos surdos. O processo envolveu a identificação de tecnologias já em uso no INES, pesquisa em fontes externas, consulta a professores, seleção das tecnologias a serem trabalhadas, e o planejamento e execução da oficina. A seguir, detalham-se as etapas:

Listagem das Tecnologias em Uso no INES

O primeiro passo do levantamento bibliográfico consistiu em identificar e listar as tecnologias já em uso no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os autores realizaram um inventário das ferramentas e recursos digitais atualmente empregados na instituição, com o objetivo de identificar quais tecnologias estavam disponíveis e como estavam sendo utilizadas no contexto de ensino dos surdos. Essa etapa identificou as ferramentas já em uso e sua eficácia no ensino de surdos, permitindo a seleção de novas tecnologias que complementem as práticas existentes. Entre as tecnologias identificadas estavam o Dicionário de Libras, utilizado amplamente para o ensino de sinais, e o site Manuário, que apoia o uso de Libras como língua de instrução.

Pesquisa em Fontes Externas

Em seguida, os autores expandiram a busca por tecnologias digitais relevantes para o ensino de surdos, realizando consultas em sites especializados (Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2024; Universidade Federal de Santa Catarina, 2024), artigos acadêmicos (Martins e Lins, 2016; Oliveira, 2012; Oliveira et al 2004), livros (Rosado e Taveira, 2022; Keller, 2014; Quadros e Schmiedt, 2006; Skliar, 1999), dissertações (Cardoso, 2023; Medeiros, 2020) e outras fontes de informação disponíveis na internet. Essa pesquisa teve como objetivo identificar tecnologias emergentes e recursos digitais inovadores que poderiam ser introduzidos na prática pedagógica do INES. Foram investigados recursos como aplicativos de tradução em tempo real, jogos educativos voltados para a alfabetização de surdos e plataformas de ensino multimodal que integram elementos visuais e interativos adequados a esse perfil, o que permitiu a identificação de ferramentas como o Multi-Trilhas, um jogo que auxilia na aquisição do português escrito, e o Bilinguismo, um aplicativo com reconhecimento facial e corporal para a tradução de Libras.

Consulta a Colegas Professores do INES

Além das fontes documentais e digitais, os autores também recorreram à consulta direta a colegas professores do Departamento de Ensino Básico (DEBASI) e Departamento de Ensino Superior (DESU) do INES, selecionados pela proximidade com o tema da pesquisa e pela experiência no ensino de surdos. Para isto, foi elaborado um questionário estruturado com quatro perguntas específicas, que foi enviado aos professores, com o intuito de coletar dados sobre o uso de tecnologias digitais em suas disciplinas, explorar sugestões de novas ferramentas para o ensino de surdos e receber sugestões para a oficina proposta. Os professores consultados lecionam em uma gama de disciplinas, incluindo Psicologia, Língua Portuguesa e Inglesa, Literatura, Ciências, e Redação, no mestrado, graduação e nos ensinos fundamental e médio. Essa diversidade de áreas reflete a necessidade de tecnologias que possam ser flexíveis o suficiente para serem aplicadas a diferentes conteúdos e contextos pedagógicos.

Todos os seis professores respondentes relataram o uso de ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, como o Google Classroom, editores de vídeo (*CapCut*), *WordWall*, *Canva*, além de vídeos do *YouTube*. Um dos professores mencionou o uso do quadro interativo para o ensino de inglês. Apesar disso, cinco desses professores destacaram em suas respostas que o uso de recursos digitais ainda é limitado devido à infraestrutura inadequada, como a falta de equipamentos e suporte técnico adequado. Houve uma demanda significativa por novas ferramentas digitais que possam auxiliar o processo de ensino. Um professor expressou a necessidade de edições de vídeo com traduções para Libras, que muitas vezes não é possível devido à falta de estrutura e apoio técnico na instituição. Outro professor sugeriu o desenvolvimento de materiais voltados ao uso do *ActiveInspire*, utilizado na lousa digital do INES, destacando a importância dessa ferramenta no ensino. Além disso, houve solicitações para a criação de videolivros e ferramentas digitais específicas para o ensino de conceitos científicos, como células e ecossistemas.

Os professores também compartilharam comentários adicionais e sugestões de conteúdo que poderiam ser relevantes para a oficina. Um professor ressaltou a importância de discutir o uso de aplicativos de tradução para Libras, alertando que, embora úteis em comunicações rápidas, os avatares atuais são insuficientes para um ensino eficaz. Outra sugestão incluiu a exploração do método de alfabetização *Letrônico*, desenvolvido por professores do INES, além de conteúdos voltados para alunos autistas e com déficit cogni-

tivo, refletindo a necessidade de atender a um público escolar cada vez mais diversificado. As respostas dos professores foram fundamentais para a seleção das TICs a serem abordadas na oficina. O feedback recebido destacou a importância de implementar novos recursos que possam auxiliar no processo de aprendizagem, a edição de vídeos, além de sugerir a inclusão de discussões sobre o método *Letrônico* e tecnologias assistivas para alunos autistas e com déficit cognitivo que possuem necessidades educacionais especiais. Essas contribuições ajudaram a moldar o conteúdo da oficina, garantindo que ele fosse relevante e atendesse às necessidades reais dos professores e alunos.

Escolha das Tecnologias a serem trabalhadas

Com base nas informações coletadas nas etapas anteriores, foi elaborada uma planilha que serviu como uma ferramenta de orientação para a seleção das tecnologias que seriam abordadas na oficina agrupando as tecnologias identificadas de acordo com sua relevância (professores e alunos), seu impacto potencial positivo esperado na aprendizagem e a viabilidade de implementação, considerando diferentes contextos escolares – desde instituições públicas e privadas com recursos limitados até aquelas com maior capacidade financeira. Esses critérios foram definidos a partir das necessidades apontadas pelos professores consultados e com base na literatura consultado como os princípios do *Universal Design for Learning* (CAST, 2018), que enfatizam a necessidade de recursos acessíveis e flexíveis para atender a diversos perfis de alunos.

Cada tecnologia foi escolhida com base em sua capacidade de promover um ambiente de aprendizagem interativo e visual, crucial para o ensino de alunos surdos. As tecnologias selecionadas foram aquelas que melhor atendem às necessidades pedagógicas identificadas, e que poderiam ser apresentadas pelos autores aos participantes durante a oficina. Sabendo-se que na ocasião da oficina, os participantes teriam a oportunidade de testá-las e receber orientações e exemplos práticos sobre seu uso, garantindo assim uma demonstração eficaz e relevante dentro do tempo disponível.

Durante a oficina, foram apresentadas diversas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) voltadas para o ensino de surdos, como o Dicionário de Libras e o Manuário, que facilitam a consulta e o aprendizado autônomo da língua de sinais. Recursos como o jogo educativo Multi-Trilhas e o Site do DEBASI promovem o ensino bilíngue, enquanto o aplicativo Bilinguismo facilita a comunicação com tradução em tempo real. Ferramentas como o *Figma* e *Scratch* auxiliam na criação de materiais visuais, prototipação e

programação visual, e a Lousa Digital *Jamboard* que incentiva o ensino colaborativo. A seguir apresenta-se o Quadro 1 que lista as TICs selecionadas/ apresentadas e inclui as colunas Tipo de TIC, Nome e Link para acesso ao Recurso, Vantagens para o Professor, Vantagens para o Aluno.

Quadro 1: Síntese das TICs Apresentadas

Tipo de TIC	Nome e Link	Vantagens para o Professor	Vantagens para o Aluno
Dicionário de Libras	Dicionário de Libras ⁴	Facilita a consulta e o ensino de novos sinais	Permite o aprendizado autônomo de Libras
Jogo Educativo	Multi-Trilhas ⁵	Auxilia na introdução do português escrito como L2 para surdos	Proporciona aprendizado lúdico e interativo do português
Plataforma Digital	Manuário ⁶	Registra e divulga sinais da Libras para uso acadêmico e escolar	Fortalece o uso da Libras como língua de instrução
Plataforma Educativa	Site do DEBASI ⁷	Organiza e disponibiliza materiais bilíngues (Libras-Português)	Acesso a materiais educativos bilíngues
Aplicativo de Tradução	Bilinguismo ⁸	Ferramenta de tradução em tempo real, incluindo reconhecimento facial	Facilita a comunicação entre surdos e ouvintes
Ferramenta de Design	Figma ⁹	Permite a criação de materiais visuais e interativos para o ensino	Promove a aprendizagem visual e interativa
Lousa Digital	Jamboard ¹⁰	Oferece uma interface interativa para o ensino colaborativo	Incentiva a participação ativa dos alunos em atividades de grupo
Software Educativo	Scratch ¹¹	Introduz conceitos de programação de forma simples e visual	Estimula o raciocínio lógico e a criatividade

Fonte: Autores (2024).

Planejamento e Proposta da Oficina

O planejamento e a proposta da oficina Tecnologias Digitais de Apoio

⁴ <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>

⁵ <https://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=11477>

⁶ <http://manuario.ines.gov.br>

⁷ <https://debasi.ines.gov.br>

⁸ https://www.instagram.com/bilinguismo_application/

⁹ <https://www.figma.com>

¹⁰ <https://jamboard.google.com>

¹¹ <https://scratch.mit.edu/>

ao Ensino de Surdos foram concebidos com o objetivo de proporcionar uma experiência prática, interativa e enriquecedora para os participantes, principalmente professores que atuam no ensino de alunos surdos. A oficina foi desenhada para atender às necessidades desses educadores, oferecendo-lhes ferramentas e informações que podem contribuir para integrar tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas de forma eficaz. A oficina está centrada em: capacitação tecnológica, oferecendo aos professores as competências necessárias para utilizar tecnologias digitais específicas no ensino de surdos, com foco na língua portuguesa; práticas pedagógicas inovadoras, demonstrando como as TICs podem ser empregadas para criar experiências de aprendizagem visualmente ricas e engajantes, respeitando as particularidades visuais e linguísticas dos alunos surdos; inclusão e acessibilidade, ressaltando a importância de tecnologias que respeitem e valorizem a experiência visual dos surdos, facilitando a inclusão desses alunos no processo educacional.

A oficina foi estruturada em quatro módulos principais, cada um abordando um aspecto específico das tecnologias digitais:

1. Introdução à tecnologia educativa, apresentação do histórico da Informática Educativa no INES, incluindo desafios, oportunidades e a importância das tecnologias aplicadas à educação, estabelecendo uma base para novas implementações;
2. Demonstração das tecnologias selecionadas, exploração prática de ferramentas como Lousas Digitais, Dicionário de Libras, Manuário, Site do DEBASI e o Jogo Digital Educativo Multi-Trilhas, destacando suas funcionalidades e aplicações pedagógicas;
3. Prática guiada e criação de materiais didáticos, atividades em que os participantes elaboraram materiais didáticos próprios utilizando ferramentas como Scratch e Figma, e participaram de simulações de aula para aplicar as tecnologias em cenários reais;
4. Discussão e reflexão, sessão dedicada à troca de experiências, à discussão dos desafios enfrentados e à exploração de novas ideias para a integração das TICs no ensino de surdos.

Ao final, uma avaliação conduzida a partir de discussão aberta, permitiu aos participantes fornecerem *feedback* sobre a relevância e aplicabilidade do conteúdo apresentado, além de sugerir melhorias para futuras oficinas. Também são disponibilizados meios de contatos para eventuais consultas, críticas e/ou sugestões.

A Oficina na Prática

A realização da oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos* superou as expectativas, proporcionando uma experiência rica e envolvente para todos os participantes. A oficina foi registrada em vídeo e sua gravação completa está disponível no canal do INES no *YouTube*¹². Durante a oficina, os participantes se mostraram altamente engajados, especialmente durante as atividades práticas no Scratch, onde puderam criar projetos interativos que combinavam programação com recursos visuais adequados ao ensino de surdos. O *Padlet* da Oficina¹³ foi uma ferramenta essencial para essa interação, permitindo que os participantes compartilhassem suas criações, seus comentários e fotos durante e após as atividades. Os participantes compartilharam *feedback* sobre a oficina, elogiando a organização e a relevância dos conteúdos abordados. As fotos postadas no *Padlet* retrataram momentos de concentração e alegria dos professores enquanto exploravam as novas ferramentas tecnológicas. Os comentários positivos destacaram a importância das práticas realizadas e as novas perspectivas para o ensino de surdos com o uso de tecnologias digitais.

Resultados

A oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos* teve um impacto significativo na capacitação dos professores, promovendo a adoção de tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA) e realidade aumentada/virtual (RA/RV). Durante as atividades, os participantes exploraram o uso de ferramentas como o *ChatGPT* e outros modelos de IA, discutidos como potenciais assistentes na criação de materiais didáticos personalizados e na tradução automática de Libras, contribuindo para um ensino mais acessível e adaptado às necessidades específicas dos alunos surdos. A introdução de dispositivos de RA/RV, como o *Apple Vision*, demonstrou como essas tecnologias podem criar ambientes de aprendizagem imersivos, tornando o aprendizado mais interativo e envolvente. Foi enfatizado o potencial transformador dessas tecnologias para ampliar as oportunidades educacionais, seja por meio da acessibilidade proporcionada por assistentes virtuais ou pela criação de simulações visuais que facilitam a compreensão de conceitos abstratos.

Os professores discutiram os desafios e considerações éticas relacionadas ao uso dessas tecnologias, destacando a importância de garantir que soluções de IA respeitem a privacidade dos alunos e sejam livres de preconceitos. Além disso, abordaram a necessidade de tornar as tecnologias de RA e RV acessíveis e

¹² Gravação da Oficina publicada no Canal do INES: <https://youtu.be/A8ywP9d4LhY>

¹³ Padlet <https://padlet.com/kndrio/tecnologias-digitais-de-apoio-ao-ensino-de-surdos-5rdor12ljn4ye4z3>

adaptáveis às diferentes realidades educacionais. A oficina também fomentou a colaboração entre os participantes, com discussões focadas na integração ética e eficaz de inovações tecnológicas no contexto brasileiro. Houve consenso sobre a importância de buscar um equilíbrio entre inovação e acessibilidade, garantindo que as novas tecnologias atendam às necessidades dos alunos surdos.

Em síntese, a oficina é considerada um sucesso tanto pela participação ativa quanto pelo impacto educacional observado, com base nas produções realizadas pelos participantes e em seus feedbacks. Os professores relataram um aumento na confiança para utilizar as tecnologias digitais apresentadas e demonstraram interesse em aplicá-las em suas práticas pedagógicas. Saíram da oficina mais capacitados e com uma compreensão mais clara de como essas Tecnologias podem contribuir para a melhoria do ensino de surdos, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

Conclusão

A oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos* capacitou professores para o uso de tecnologias digitais consolidadas e iniciou um diálogo sobre o papel de tecnologias emergentes, como inteligência artificial (IA) e realidade aumentada/virtual (RA/RV), na educação de surdos. Os participantes discutiram o potencial dessas tecnologias para tornar o ensino mais acessível, interativo e personalizado, destacando também a importância de um uso consciente e ético para não comprometer a acessibilidade e os direitos dos alunos.

A oficina demonstrou que, com a preparação e os recursos apropriados, as tecnologias emergentes podem ser poderosas aliadas na educação de surdos, permitindo que os professores ofereçam uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de cada aluno. A capacitação contínua e o suporte técnico serão essenciais para que essas tecnologias sejam implementadas de forma eficaz e ética.

Considerações finais

A oficina *Tecnologias Digitais de Apoio ao Ensino de Surdos* reforçou a importância de os professores se manterem atualizados e capacitados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que as tecnologias emergentes oferecem. O uso de inteligência artificial, realidade aumentada e virtual, como o Apple Vision, mostrou-se promissor para criar ambientes educacionais que são não apenas acessíveis, mas também profundamente envolventes e adaptados às necessidades dos alunos surdos. Entretanto, para que essas tecnologias cumpram seus potenciais, é fundamental que os educadores continuem expostos a programas de educação continuada, e que as instituições de ensino estejam preparadas para integrar essas inovações ao currículo e as práticas pedagógicas de

maneira inclusiva e ética. A oficina evidenciou que o uso de tecnologias pode enriquecer significativamente a educação de surdos, mas também ressaltou a necessidade de esforços contínuos para garantir que todos os alunos se beneficiem plenamente dessas inovações.

O compromisso com a inclusão e a acessibilidade, aliado à busca por inovação, deve continuar a guiar os esforços de educadores e instituições. A oficina representou um avanço importante nesse caminho, contribuindo para a discussão sobre o uso de tecnologias na educação de surdos no Brasil.

Referências

ANTUNES, C. *Inteligências Múltiplas e seus Jogos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARDOSO, A. V. *A percepção da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante surdo por meio do uso de aplicativos de comunicação digital*. 2023. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. [Online]. 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES. Página institucional . Disponível em: <https://www.gov.br/ines/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

KELLER, H. *A história da minha vida*. Rio de Janeiro: INES, 2014. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos)

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. v. 6. ed. 172p.

MARTINS, L. M. N.; LINS, H. A. de M. Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 188–206, 2016. DOI: [10.14572/nuances.v26i2.3481](https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3481).

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

OLIVEIRA, C. M. S. Os benefícios da informática na educação dos surdos. *Momento - Diálogos Em Educação*, 20(1), 101–122. 2012. Disponível em [Https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2271](https://periodicos.furg.br/momento/article/view/2271) . Acesso em: 25 ago. 2024.

OLIVEIRA, S. A.; CHAVES, C. H. F.; MAIA, C. R. F.; JORDÃO, K. B.; CUNHA, M. L. M.; BADAUE, S. A. A Informática Educativa no INES. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DE SURDOS: MÚLTIPLAS FACES DO COTIDIANO ESCOLAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas. 2004. p. 38–40.

MEDEIROS, A. C. J. P. Inclusão Digital dos Surdos: desafios sociais e produção do conhecimento. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.

cimento. 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.333>.

MIGLIOLI, S.; SANTOS, G. A. dos. Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, 2017. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1278>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, G. M.; GUIMARAES, A. B. C. Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos: uma proposta para o nível básico. In: GONCALVES, L. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna: abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt, New Jersey: AOTP — American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, 2016. p. 79-96.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: INES, 2022. 202 p.: il. Color.

SASSAKI, R. K.. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Educação de surdos e novas tecnologias. 2024. Coleção Letras Libras. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/>. Acesso em: 14 ago. 2024.

YOGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Visualidade e mediação bilíngue no ensino de português como L2: Bidocência e construção de sentidos com alunos surdos

Ronaldo Gonçalves de Oliveira¹
Jaqueline Nunes Codendey²

Resumo

O artigo relata uma experiência pedagógica desenvolvida no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), voltada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos sinalizantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A proposta baseia-se na bidocência como estratégia inclusiva e formativa, articulando dois professores com trajetórias distintas em uma abordagem colaborativa. Fundamentada na Educação Bilíngue de Surdos, no letramento visual, nas práticas omnيلéticas e na concepção discursivo-interacionista de linguagem, a iniciativa visa respeitar os tempos e modos de aquisição linguística dos alunos, promovendo o protagonismo surdo no processo de letramento. A atividade central envolveu o uso de cartuns como gênero visual, explorando a imagem como disparador de sentidos e ponte entre Libras (L1) e o português escrito (L2). Os resultados apontam avanços significativos na autonomia leitora, ampliação do vocabulário, estruturação sintática e engajamento dos alunos. A bidocência revelou-se potente tanto para a aprendizagem quanto para a formação docente, favorecendo a escuta pedagógica, a construção coletiva e o planejamento colaborativo. O artigo defende a consolidação da bidocência como prática permanente em contextos bilíngues, alinhada às diretrizes legais e às políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Bilíngue de Surdos, Bidocência, Letramento Visual, Ensino de L2, Inclusão Escolar

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos. rgoliveira@ines.gov.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos. jaqueline@ines.gov.br

Abstract

This article presents a pedagogical experience developed at the National Institute for the Education of the Deaf (INES), focused on teaching Portuguese as a second language (L₂) to deaf signing students in the 8th and 9th grades of elementary school. The proposal is based on co-teaching as an inclusive and formative strategy, involving two teachers with distinct backgrounds in a collaborative approach. Grounded in Bilingual Deaf Education, visual literacy, omniliterate practices, and a discursive-interactionist conception of language, the initiative aims to respect the linguistic acquisition pace and modes of deaf students, fostering their protagonism in the literacy process. The central activity involved using cartoons as a visual genre, exploring imagery as a trigger for meaning and a bridge between Libras (L₁) and written Portuguese (L₂). Results show significant progress in reading autonomy, vocabulary expansion, syntactic structuring, and student engagement. Co-teaching proved effective for both student learning and teacher development, enhancing pedagogical listening, collective construction, and collaborative planning. The article advocates for the consolidation of co-teaching as a permanent practice in bilingual contexts, aligned with legal guidelines and inclusive public policies.

KEYWORDS: Bilingual Deaf Education, Co-teaching, Visual Literacy, L₂ Teaching, School Inclusion

LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O

QR CODE AO LADO OU O LINK:

<https://youtu.be/1RNlXp6wB8s?si=aHFbHBTdctYLlsld>



Introdução

A educação de surdos no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da Libras como língua oficial e à consolidação da Educação Bilíngue como modalidade própria. A promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua difusão e uso no sistema educacional, marcaram um avanço importante na luta por direitos linguísticos da comunidade surda. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 instituiu oficialmente a Educação Bilíngue de Surdos como parte da educação especial, reforçando a necessidade

de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural desses sujeitos.

Nesse cenário, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem desempenhado papel central na construção de propostas pedagógicas que dialogam com os princípios da educação bilíngue. A experiência aqui relatada insere-se nesse contexto e tem como objetivo compartilhar os desafios e aprendizados vivenciados na implementação da bidocência no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos sinalizantes, matriculados nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A proposta foi desenvolvida no turno estendido, conforme sugestão do Ministério da Educação, e envolveu a junção de duas turmas em uma abordagem colaborativa entre dois professores de português com trajetórias distintas. Essa configuração permitiu a construção de um espaço pedagógico plural, onde diferentes saberes docentes se encontraram para atender às especificidades dos alunos surdos em processo de letramento em português escrito.

A bidocência, nesse contexto, revelou-se não apenas como uma estratégia de ensino, mas como uma prática formativa entre pares, capaz de promover trocas, reflexões e construção coletiva de saberes. Ao mesmo tempo, trouxe à tona questões fundamentais sobre inclusão, acessibilidade linguística e os limites das políticas educacionais voltadas para a população surda.

Este relato de experiência não pretende apresentar uma fórmula pronta, mas sim contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e responsivas, especialmente no campo da Educação Bilíngue de Surdos. Ao longo do texto, serão discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a proposta, os eixos metodológicos adotados, os resultados observados e as reflexões que emergiram do processo.

É fundamental esclarecer que, neste artigo, o termo “inclusão” não se refere ao conceito amplamente difundido nas políticas educacionais voltadas às escolas regulares, que muitas vezes se limitam à presença física de alunos com deficiência em ambientes comuns. Aqui, inclusão é compreendida como um processo linguístico e pedagógico específico, voltado à construção de sentidos no português escrito por alunos surdos inseridos na modalidade de Educação Bilíngue. Trata-se de garantir o acesso efetivo à segunda língua (L2), respeitando os tempos de aquisição, a mediação em Libras e a lógica visual que estrutura a aprendizagem desses estudantes. A proposta pedagógica descrita neste relato busca promover uma inclusão que não se dá pela adaptação ao modelo ouvinte, mas pela valorização da singularidade linguística dos sujeitos surdos e pela criação de práticas que os reconheçam como protagonistas no processo de letramento.

Inclusão: entre discursos, práticas e tensões contemporâneas

A inclusão escolar, embora amplamente defendida em documentos oficiais e discursos pedagógicos, permanece um conceito em disputa. Não raro, é tratada como um imperativo moral, associado à ideia de que todos os alunos devem estar juntos, no mesmo espaço físico, independentemente de suas singularidades. Essa visão, embora bem-intencionada, pode obscurecer as complexidades envolvidas na construção de ambientes verdadeiramente acessíveis e responsivos.

No campo da educação de surdos, essa tensão se acentua. A presença de alunos surdos em escolas regulares, sem garantia de acessibilidade linguística, frequentemente resulta em processos de exclusão simbólica. Como aponta Skliar (1998), a inclusão não pode ser confundida com integração física; ela exige o reconhecimento da diferença como valor e não como obstáculo. Nesse sentido, a Educação Bilíngue de Surdos emerge como uma proposta que não nega a inclusão, mas a ressignifica a partir de uma perspectiva linguística e cultural.

A escola bilíngue, como o INES, não se configura como um espaço segregador, mas como um ambiente especializado que respeita a Libras como primeira língua dos alunos surdos e promove o ensino do português como segunda língua. Essa abordagem está em consonância com os princípios da educação inclusiva, desde que se compreenda inclusão como um processo que envolve acesso ao currículo, à linguagem e à participação ativa na vida escolar.

É necessário, portanto, modalizar o discurso da inclusão. Em vez de tratá-la como um fim em si mesma, é preciso interrogá-la: inclusão para quem? Em que condições? Com quais recursos? Como lembra Mantoan (2003), a inclusão não se faz apenas com boas intenções, mas com políticas públicas consistentes, formação docente adequada e práticas pedagógicas contextualizadas.

A bidocência, nesse contexto, pode ser vista como uma estratégia que favorece a inclusão pedagógica e linguística dos alunos surdos. Ao permitir a atuação conjunta de dois professores, amplia-se a possibilidade de mediação, escuta e adaptação das atividades às necessidades dos estudantes. Mais do que uma técnica, a bidocência representa uma postura ética diante da diversidade, uma abertura ao diálogo e à construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a presença de dois docentes em sala permite que um deles assuma, quando necessário, o papel de observador, registrando interações, dificuldades e avanços dos alunos. Essa prática contribui para o planejamento mais refinado das aulas e para a construção de estratégias de ensino mais eficazes. A bidocência, portanto, não apenas favorece a aprendizagem dos alunos, mas também promove a formação continuada dos professores, que aprendem uns com

os outros em tempo real.

A inclusão, nesse sentido, não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos sujeitos. No caso da educação de surdos, isso implica respeitar a Libras, promover o letramento visual, adotar metodologias interativas e, sobretudo, acreditar na potência dos alunos como sujeitos de linguagem.

A bidocência como prática colaborativa e formativa

A bidocência, entendida como a atuação simultânea de dois professores em um mesmo espaço pedagógico, tem ganhado destaque nas discussões sobre práticas inclusivas e colaborativas. Mais do que uma estratégia organizacional, ela representa uma mudança de paradigma na forma de conceber o trabalho docente, rompendo com a lógica individualizante da sala de aula e promovendo a construção coletiva do saber.

No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, a bidocência assume contornos ainda mais significativos. A presença de dois professores de português – com formações, experiências e estilos didáticos distintos – permite uma abordagem mais plural e responsiva às necessidades dos alunos. No caso relatado, a parceria entre um docente com trajetória no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outro com experiência nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental resultou em uma rica troca de saberes, estratégias e perspectivas.

Durante o planejamento das aulas, os professores se reuniam semanalmente para discutir os objetivos, selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados e definir as estratégias de mediação. Essa etapa revelou-se fundamental para alinhar expectativas, compartilhar inquietações e construir uma proposta pedagógica coesa. A escuta ativa entre os docentes foi um dos pilares da parceria, permitindo que cada um contribuísse com sua expertise sem hierarquizações.

Em sala de aula, a atuação conjunta se dava de forma dinâmica. Em alguns momentos, os professores dividiam a turma em grupos, cada um assumindo a mediação de uma atividade específica. Em outros, trabalhavam em duplas com os alunos, alternando os papéis de explicador, observador e registrador. Essa flexibilidade favoreceu a personalização do ensino, permitindo que os alunos recebessem atenção mais individualizada e que suas dúvidas fossem sanadas com maior agilidade.

Além disso, a bidocência possibilitou a construção de uma ambiência pedagógica mais acolhedora. A presença de dois adultos em sala ampliou as possibilidades de interação, escuta e afeto, elementos essenciais para o desenvolvimento

linguístico e emocional dos alunos surdos. Como destaca Oliveira (2015), a bidocência não é apenas uma técnica, mas uma postura ética que valoriza a diversidade e promove a inclusão.

Outro aspecto relevante foi o impacto da bidocência na formação contínua dos professores. Ao compartilhar o espaço pedagógico, os docentes puderam observar as práticas um do outro, refletir sobre suas escolhas didáticas e aprimorar suas estratégias. Essa formação em serviço, pautada na troca e na coautoria, revelou-se extremamente potente, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade docente mais colaborativa.

A bidocência também favoreceu a construção de registros mais ricos sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Enquanto um professor conduzia a atividade, o outro podia observar, anotar e refletir sobre as interações, dificuldades e avanços dos estudantes. Esses registros foram fundamentais para o replanejamento das aulas e para a construção de estratégias mais eficazes.

Em síntese, a bidocência, no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, mostrou-se uma prática pedagógica potente, capaz de promover inclusão, formação docente e melhoria da qualidade do ensino. Ao valorizar a colaboração, a escuta e a pluralidade de saberes, ela contribui para a construção de uma classe mais democrática, acessível e responsiva às singularidades dos alunos.

Fundamentos teórico-metodológicos da proposta pedagógica

A proposta pedagógica desenvolvida pelos autores deste relato para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L₂) a alunos surdos sinalizantes no turno estendido do INES está alicerçada em quatro eixos teórico-metodológicos que se entrelaçam e se complementam: a Educação Bilíngue de Surdos, o letramento visual e as práticas omnيلéticas, a concepção discursivo-interacionista de linguagem e a bidocência como estratégia inclusiva e formativa. A seguir, cada um desses eixos será detalhado, com base em referenciais teóricos e em práticas observadas durante o desenvolvimento da experiência ora relatada.

1. Educação Bilíngue de Surdos: a Educação Bilíngue de Surdos parte do reconhecimento da Libras como primeira língua (L₁) dos alunos surdos e do português escrito como segunda língua (L₂). Essa abordagem respeita os tempos e modos de aquisição linguística próprios da surdez, valorizando a Libras como língua de instrução, comunicação e expressão cultural. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o ensino do português para surdos deve considerar os estágios de interlíngua, ou seja, os processos gradativos de apropriação da L₂, mediados pela L₁.

A proposta bilíngue rompe com a lógica da adaptação e propõe uma pedagogia própria, centrada na visualidade, na interação em Libras e na valorização da cultura surda. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da educação inclusiva, desde que se compreenda inclusão como acesso efetivo à linguagem e à participação escolar. A escola bilíngue, nesse sentido, não é um espaço segregador, mas um ambiente especializado que promove o protagonismo dos alunos surdos.

2. Letramento visual e práticas omnيلéticas: o letramento visual é um componente essencial na educação de surdos, uma vez que a percepção visual é o principal canal de acesso à informação e à linguagem. A sala de aula bilíngue deve ser pensada como um espaço visualmente rico, com recursos que favoreçam a leitura de imagens, sinais, textos e expressões faciais. Pereira (2024) propõe o conceito de práticas omnيلéticas, que articulam leitura, imagem, interação e produção textual em uma abordagem integrada e sensível à visualidade.

Durante o desenvolvimento da proposta, foram utilizados gêneros visuais, como o cartum, que ativaram o repertório dos alunos e facilitaram a construção de sentidos. A projeção de imagens e o uso de recursos multimodais permitiram que os alunos acessassem o conteúdo de forma mais significativa, relacionando o texto escrito ao contexto visual e à Libras.

Além disso, o trabalho com gêneros visuais favoreceu a ampliação do vocabulário, a compreensão de estruturas sintáticas e a produção de textos em português escrito. A mediação dos professores, por meio de explicações em Libras e de atividades interativas, contribuiu para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em L2.

3. Concepção discursivo-interacionista de linguagem: a proposta pedagógica adotada está alinhada à concepção discursivo-interacionista de linguagem, que entende a língua como prática social, situada e contextualizada. Nessa perspectiva, o ensino do português como L2 para surdos deve partir de situações reais de uso, valorizando os gêneros textuais como unidades de ensino e aprendizagem. Vitaliano (2022) destaca que o ensino do português deve focar na produção de sentidos em contextos significativos, e não apenas na correção gramatical.

As aulas do turno estendido vêm sendo pensadas como projetos temáticos, nos quais os alunos tenham a oportunidade de explorar diferentes gêneros textuais, como bilhetes, convites, notícias, receitas e relatos pessoais, em atividades que envolvam leitura, interpretação, produção e revisão. A mediação dos professores em Libras permite que os alunos compreendam os objetivos comunicativos de cada gênero e se apropriem de suas estruturas e vocabulário.

Creem os autores deste relato que essa abordagem favoreça a construção de

uma competência discursiva em português escrito, respeitando os tempos de aprendizagem dos alunos e valorizando suas produções como expressão legítima de linguagem. A correção dos textos, nessa perspectiva, deve ser feita de forma colaborativa, com foco na construção de sentidos e na ampliação do repertório linguístico.

4. Bidocência como estratégia inclusiva e formativa: a bidocência, como já discutido, foi um dos pilares da proposta pedagógica. Sua atuação não se limitou à divisão de tarefas, mas envolveu uma construção conjunta do planejamento, da mediação e da avaliação. A presença de dois professores em sala permitiu maior atenção às necessidades individuais dos alunos, ampliação das estratégias de ensino e promoção de uma ambiência pedagógica mais acolhedora.

Além disso, a bidocência favoreceu a formação continuada dos docentes, que puderam refletir sobre suas práticas e construir saberes em diálogo. Essa formação em serviço, pautada na colaboração e na escuta, contribuiu para o aprimoramento das estratégias de ensino e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores.

A bidocência também se mostrou eficaz na construção de registros mais ricos sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Enquanto um professor conduzia a atividade, o outro podia observar, anotar e refletir sobre as interações, dificuldades e avanços dos estudantes. Esses registros foram fundamentais para o replanejamento das aulas e para a construção de estratégias mais eficazes.

Justificativa da proposta pedagógica

A implementação da proposta de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L₂) para alunos surdos sinalizantes, por meio da bidocência, responde a uma demanda concreta e urgente: a construção de práticas pedagógicas que respeitem os tempos, modos e linguagens dos sujeitos surdos. A justificativa da proposta se apoia em três pilares interdependentes: o perfil dos alunos, os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem e o alinhamento com as diretrizes legais e políticas públicas voltadas à educação bilíngue.

Quanto ao perfil dos alunos, as turmas envolvidas no projeto eram compostas por alunos surdos sinalizantes, com domínio da Libras como primeira língua (L₁) e em processo de letramento em português escrito (L₂). A maioria dos estudantes apresentava histórico de escolarização em contextos bilíngues, como o INES, mas com trajetórias marcadas por interrupções e lacunas no desenvolvimento da L₂. Alguns alunos demonstravam resistência ao português

escrito, associando-o a experiências frustrantes de ensino pautadas em abordagens descontextualizadas.

Além disso, havia uma diversidade significativa em termos de repertório linguístico, experiências escolares e estratégias de comunicação. Essa heterogeneidade exigia uma proposta pedagógica flexível, responsiva e sensível às singularidades dos estudantes. A bidocência, nesse sentido, mostrou-se uma alternativa potente, capaz de ampliar as possibilidades de mediação e de personalização do ensino.

Vários desafios foram e são enfrentados no contexto da educação bilíngue. Entre os principais, destacam-se:

- A necessidade de construir uma ambiência visual e linguística que favoreça o acesso ao conteúdo;
- A dificuldade de alguns alunos em compreender estruturas sintáticas do português escrito;
- A resistência inicial à produção textual, especialmente em gêneros mais formais;
- A limitação de materiais didáticos adaptados à realidade bilíngue;
- A escassez de formação específica para o ensino de L2 a surdos.

Esses desafios foram enfrentados por meio de estratégias como o uso de gêneros visuais, a mediação em Libras, a construção coletiva, a valorização das produções dos alunos e o planejamento colaborativo entre os docentes. A bidocência permitiu que os professores compartilhassem responsabilidades, refletissem sobre suas práticas e construissem soluções pedagógicas em tempo real.

Quanto ao alinhamento com políticas públicas, a proposta está alinhada às diretrizes legais que reconhecem a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria da educação especial. A Lei nº 14.191/2021 estabelece que essa modalidade deve garantir o uso da Libras como L1 e do português escrito como L2, respeitando os tempos de aquisição e as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a importância do trabalho com gêneros textuais, da valorização da diversidade e da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A proposta também dialoga com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que defende a construção de ambientes escolares acessíveis, a formação continuada dos professores e o respeito às singularidades dos alunos. A bidocência, nesse contexto, representa uma prática que concretiza esses princípios, ao promover a colaboração do

cente, a escuta ativa e a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas.

Em síntese, a justificativa da proposta se sustenta na necessidade de garantir o direito à educação linguística e cultural dos alunos surdos, por meio de práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade e promovam sua participação ativa no processo de aprendizagem. A bidocência, ao articular formação docente, mediação linguística e planejamento colaborativo, revela-se uma estratégia potente para a construção de uma escola mais democrática, acessível e responsiva.

Análise dos resultados e reflexões pedagógicas

A implementação da proposta pedagógica baseada na bidocência e nos princípios da Educação Bilíngue de Surdos gerou impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A análise dos resultados obtidos ao longo do projeto revela avanços linguísticos, discursivos e atitudinais, além de contribuições relevantes para a formação docente e para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Durante o período de desenvolvimento da proposta, foram observadas mudanças expressivas no comportamento linguístico e na participação dos alunos. Entre os principais avanços, destacam-se:

- Maior autonomia na leitura de textos visuais e escritos: os alunos passaram a utilizar estratégias de inferência, reconhecimento de palavras-chave e associação entre imagem e texto para compreender os gêneros trabalhados.
- Ampliação do repertório lexical em português escrito: por meio da exposição a diferentes gêneros e da mediação em Libras, os estudantes enriqueceram seu vocabulário e passaram a utilizar termos mais variados em suas produções.
- Melhoria na estruturação de frases simples e complexas: com o apoio dos professores, os alunos desenvolveram maior consciência sintática, utilizando conectivos, pronomes e marcas de pontuação com mais precisão.
- Participação ativa nas discussões em Libras: os momentos de troca e reflexão sobre os textos foram marcados por intervenções significativas dos alunos, que demonstraram compreensão dos conteúdos e capacidade de argumentação.
- Redução da resistência ao português escrito: ao perceberem que suas produções eram valorizadas e que o processo de aprendizagem respeitava seus tempos, os alunos passaram a se engajar mais nas atividades de leitura e escrita.

Esses avanços não ocorreram de forma homogênea, mas revelaram trajetórias individuais de desenvolvimento, que foram acompanhadas de perto pelos professores. A bidocência permitiu que cada aluno fosse observado em sua singularidade, favorecendo intervenções mais precisas e personalizadas.

Impactos na formação docente

A proposta também gerou efeitos positivos na formação dos professores envolvidos. A convivência, o planejamento conjunto e a troca constante de saberes contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade profissional dos docentes. Entre os principais impactos, destacam-se:

- A ampliação do repertório metodológico: os professores passaram a incorporar estratégias utilizadas pelo colega, enriquecendo suas abordagens e diversificando suas práticas.
- O desenvolvimento da escuta pedagógica: a bidocência favoreceu uma postura mais atenta às necessidades dos alunos, com maior sensibilidade às dificuldades e potencialidades de cada um.
- A construção de uma cultura de colaboração: a experiência reforçou a importância do trabalho coletivo, da coautoria e da corresponsabilidade no processo educativo.
- A valorização da reflexão sobre a prática: os momentos de avaliação e replanejamento foram marcados por análises críticas, que permitiram ajustes e aprimoramentos constantes.

Esses elementos indicam que a bidocência não apenas beneficia os alunos, mas também representa uma oportunidade de formação continuada para os professores, promovendo o desenvolvimento profissional em contexto real de atuação.

Reflexões para continuidade

A experiência vivenciada aponta para a necessidade de consolidar a bidocência como prática pedagógica permanente, especialmente em contextos de educação bilíngue. Para isso, é fundamental que as instituições escolares reconheçam o valor dessa estratégia e criem condições para sua implementação, como tempo de planejamento conjunto, formação específica e valorização profissional.

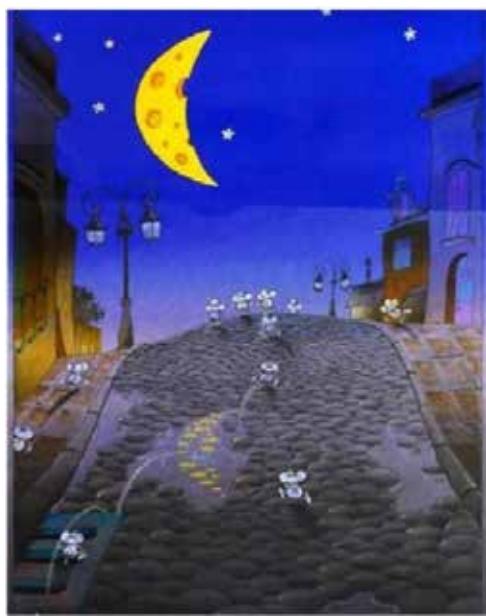
Além disso, é importante investir na produção de materiais didáticos acessíveis, na formação de professores bilíngues e na construção de políticas públicas que garantam o direito à educação linguística dos alunos surdos. A proposta

aqui relatada pode servir como referência para outras escolas e redes de ensino que desejem construir práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e sensíveis à diversidade.

Material didático e prática em sala de aula

A proposta teve como ponto de partida a elaboração e aplicação de um material didático visual, baseado em cartum, que serviu como eixo estruturante das aulas. A atividade, desenvolvida em formato de ficha, foi projetada no datashow e distribuída aos alunos em versão impressa, com questões de múltipla escolha, interpretação e produção de frases curtas. O cartum escolhido apresentava uma cena noturna com ratos correndo em direção à lua, representada como um grande queijo, uma imagem lúdica, simbólica e carregada de possibilidades interpretativas (Figura 1).

Figura 1 – Ratos querem comer a lua



Fonte: Copilot, 2025.

A escolha desse gênero textual visual se deu por sua capacidade de ativar o repertório dos alunos, promover inferências e estimular a construção de sentidos. A imagem foi explorada coletivamente, com mediação em Libras e português, per-

mitindo que os alunos relacionassem elementos visuais (como a lua, os ratos, o céu estrelado) a palavras e expressões em português escrito. Essa etapa foi fundamental para estabelecer pontes entre a L1 e a L2, respeitando os tempos de aquisição e valorizando a visualidade como canal privilegiado de aprendizagem.

As questões propostas na ficha abordavam aspectos como tempo, espaço, personagens, ações e sentimentos, favorecendo a leitura inferencial e a ampliação do vocabulário. Os alunos foram convidados a identificar elementos da imagem, relacioná-los a palavras em português e elaborar pequenas frases com base no conteúdo trabalhado. A diversidade de formatos – múltipla escolha, completar, relacionar – permitiu que diferentes níveis de proficiência fossem contemplados, promovendo inclusão e participação.

A atividade revelou-se eficaz na mobilização dos alunos, que demonstraram entusiasmo, curiosidade e engajamento. Mesmo aqueles que inicialmente apresentavam resistência ao português escrito participaram ativamente, contribuindo com interpretações em Libras e tentando expressar suas ideias por escrito. A presença dos dois professores em sala foi decisiva para o sucesso da atividade, permitindo apoio individualizado, esclarecimento de dúvidas e valorização das produções dos alunos.

Esse material, portanto, não apenas ilustra a proposta pedagógica, mas a concretiza. Ele representa uma síntese dos princípios que orientam o ensino de português como L2 para surdos: visualidade, contextualização, mediação bilíngue, trabalho com gêneros e valorização da produção dos alunos. Sua inclusão no artigo como ilustração reforça a dimensão prática do relato e oferece aos leitores um exemplo concreto de como teoria e prática podem se articular de forma significativa.

Considerações finais

O relato apresentado evidencia que o ensino de português como segunda língua para surdos demanda mais do que metodologias tradicionais: exige sensibilidade, criatividade e compromisso com a inclusão linguística e cultural. A atividade desenvolvida, centrada na visualidade, na mediação bilíngue e na construção coletiva de sentidos, mostrou que é possível criar espaços de aprendizagem significativos, nos quais os alunos surdos se reconheçam como protagonistas do processo.

A presença de dois professores em sala, a escolha de um material visual instigante e a valorização das produções dos alunos foram elementos decisivos para o sucesso da proposta. Mais do que ensinar conteúdos, buscou-se construir pontes entre línguas, culturas e modos de ver o mundo. O cartum, enquanto gênero visual, revelou-se um potente disparador de sentidos, capaz de mobilizar repertórios, provocar inferências e estimular a expressão escrita em português.

Esse trabalho reafirma a importância de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade dos alunos surdos, promovam o diálogo entre Libras e português e reconheçam a visualidade como eixo estruturante da aprendizagem. Ao compartilhar essa experiência, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação bilíngue que seja, de fato, inclusiva, crítica e transformadora.”

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Libras em contexto: curso básico*. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

GESER, A. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUTHIERREZ, C.C.M.Y.; OLIVEIRA, C.; BARREIROS, C. Inclusão, bidocência, ensino colaborativo: quem ganha com isso? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. Anais. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/inclusao-bidocencia-ensino-colaborativo-quem-ganha-com-isso?lang=pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2025.

KARNOOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: aspectos linguísticos e educacionais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: *o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A.P.; LOPES, L.S.F. Educação de surdos em uma proposta bilíngue: do desafio à possibilidade. *WebArtigos*, 2015. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-de-surdos-em-uma-proposta-bilingue-do-desafio-a-possibilidade/134050>. Acesso em: 17 ago. 2025.

PEREIRA, M.S. Práticas omnيلéticas e letramento visual na educação bilíngue de surdos. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45–62, 2024.

PEREIRA, M.S.; LEMOS, L.M.B.; ALMEIDA, M.S.N. O ensino lúdico do português como segunda língua para alunos surdos: contribuições omnيلéticas. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/>

index.php/porescrito/article/view/44360. Acesso em: 17 ago. 2025.

QUADROS, R.M.; KARNOOPP, L.B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. *Educação de surdos: desenvolvendo competências em português como segunda língua*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITALIANO, S. A importância do português como segunda língua na formação de alunos surdos. *Revista Sinal*, Goiânia, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219/166121>. Acesso em: 17 ago. 2025.

VITALIANO, S. *Linguagem e sentido: o ensino do português como prática discursiva*. São Paulo: Cortez, 2022.

Entrevista

Entrevista com a Professora Maria de Fátima Ferrari do NOSS/INES

P: Poderia nos contar um pouco sobre como surgiu o Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo?

R: A criação do NOSS foi aprovada em dezembro de 2004 e consolidada por uma portaria interna em 2005, porém sua origem é bem antiga. Trata-se de um Projeto Pedagógico denominado “Oficina de Saúde”, criado e desenvolvido pela Profª Regina Célia N. de Almeida e por mim, profª Maria de Fátima Ferrari.

O referido projeto foi criado em 1994, para atender a demanda de nossos alunos adolescentes, com o objetivo de contribuir na construção e exercício de uma sexualidade responsável e saudável. Além disso, na década de 90, fomos abruptamente atingidos pela proliferação do HIV e a aids. Não havia informação acessível aos surdos veiculadas nas mídias ou em campanhas de órgãos públicos de saúde, logo a implementação deste projeto foi o início de uma longa caminhada dos profissionais surdos e ouvintes, unidos, e um grande marco para a “Educação em Saúde para surdos” no INES, pois os alunos surdos atuavam como “Agentes Multiplicadores de Informação em Saúde Sexual e Reprodutiva.”

Inicialmente este projeto tratava somente da temática da sexualidade e consistia em atividades de intervenção comportamental para os alunos do CAP-INES do Ensino Fundamental, 2º segmento. Eram realizados: atendimentos coletivos, às turmas, onde tratávamos de conteúdos sobre a 1ª vez, anatomia e fisiologia dos sistemas reprodutores masculino e feminino, gravidez, maternidade e paternidade precoce, métodos contraceptivos, ISTs-Infecções Sexualmente Transmissíveis e sexo seguro; atendimentos individuais que chamávamos de Sala de Conversa, onde o aluno nos trazia suas questões pessoais ou dúvidas e workshops, pequenas oficinas oferecidas aos alunos.

Os anos se passaram e nossas ações foram ampliadas a cada dia. Além das atividades descritas anteriormente, passamos a produzir material didático e publicações, a desenvolver estudos e pesquisas, capacitação de surdos como Agentes multiplicadores de informações sobre Saúde sexual e reprodutiva, assistência técnica aos profissionais da Saúde, parcerias para tornar o atendimento ambulatorial na rede pública acessível ao surdo e também parcerias com Universidades para capacitar surdos “no fazer Ciência” e capacitar graduandos da Educação e

da Saúde.

Os conteúdos e o público-alvo do projeto inicial também foram ampliados. Nas atividades de ensino para surdos desenvolvemos outros temas como bullying, racismo, violência doméstica, crimes de abuso sexual, cyberbullying, homofobia, ética, educação financeira, projeto de vida dentre outros. Passamos a atender todos os alunos do Colégio de Aplicação-INES, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, alunos surdos do Ensino superior, ex-alunos, surdos da comunidade e familiares de surdos.

Nossas ações tomaram uma magnitude que, em 2004/2005, houve a necessidade de se criar um Núcleo, o NOSS- Núcleo de Orientação à Saúde do Surdo, isto é, um programa de Acessibilidade e Educação em Saúde para Surdos, onde são desenvolvidos vários projetos.

Isto foi possível, considerando-se a expertise produzida nos anos de desenvolvimento de nossas ações no INES e na participação da Profª Regina Célia N. de Almeida, quando esta foi cedida à UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para criação e implementação do Projeto Sinais de Vida da UERJ, em 1996/7, tomando como base o Projeto “Oficina de Saúde” do INES.

Cabe ressaltar que o Surdo sempre esteve presente em nossas ações e participou ativamente como profissional da equipe, construindo e reconstruindo nossas atividades em todo o processo, de criação, produção, desenvolvimento e avaliação. Estes profissionais, inicialmente, eram alunos do Ensino Médio, e posteriormente, foram contratados como “Assistentes Educacionais Surdos” e desde 2013, como professores efetivos. A participação ativa dos profissionais surdos propiciou a confiabilidade da comunidade surda e a consolidação dos serviços prestados pelo NOSS.

P: E como foi sua entrada neste projeto tão desafiador?

R: Como sou professora de Ciências e Biologia, a temática da sexualidade e da saúde estão sempre presentes e os alunos se sentem seguros para exporem suas dúvidas e curiosidades. Também, penso que a maioria dos professores de Biologia, estão acostumados e preparados para tratar do tema, a sexualidade, com naturalidade, seriedade e sigilo. O aluno sente confiança e a nossa relação se fortalece a cada encontro.

Logo, posso afirmar que a minha participação neste programa, foi a demanda de nossos alunos adolescentes aliada ao meu amor e compromisso com a educação e a formação humana dos surdos e, claro, também, o meu encontro profissional com a querida companheira, a Profª Regina Célia (aposentada em 2019),

que me instigava a criar e também a me incluir em suas criações tão desafiadoras.

P: Como é a procura dos estudantes do INES pelos atendimentos realizados pelo NOSS? O Núcleo também atende ao público externo?

R: Como estamos nessa trajetória desde 1994 e o NOSS foi criado em 2005, atuando diretamente com os alunos do Cap-INES, apresentando resultados positivos, nos tornamos referenciais para alunos e familiares. Neste sentido podemos considerar que nossas ações estão consolidadas na comunidade surda do INES.

No atendimento individual ou a pequenos grupos de alunos, do Ensino Fundamental e Médio, a procura é direta ou são encaminhados pelo professor, assistente social, psicólogo, chefias ou os próprios familiares nos pedem auxílio. Isto acontece com certa constância, porém atualmente temos pouco recursos humanos e horários restritos, mas dois a três casos por semana chegam ao Núcleo.

Às turmas do Cap-INES procuramos realizar dois a três atendimentos semestrais por turma. Consideramos um baixo quantitativo para a demanda de nossos alunos, entretanto trabalhamos em conformidade com as atuais possibilidades. Nesse atendimento os alunos participam ativamente e com alegria, ficando evidente que apreciam a abordagem metodológica, os materiais didáticos, a dinâmica dos mediadores e os temas abordados. A emoção nos arrebata e não podemos deixar de citar a gratidão e a satisfação de dever cumprido, ao nos depararmos com os alunos nos diferentes ambientes do INES e estes nos dirigem coraçõezinhos com as mãos e nos perguntam: “quando será o próximo atendimento do NOSS? Quero aula do NOSS.”

O NOSS também atende ao público externo. Aos surdos que não são alunos do INES ou ex-alunos oferecemos o atendimento individual. Também são realizadas aulas de “**Orientação à sexualidade**” a grupos de surdos de escolas inclusivas da rede pública, por meio de solicitação/ofício encaminhadas ao INES.

P: Como os familiares lidam com orientações em relação ao corpo e à sexualidade das crianças e dos jovens que estudam no INES? Na sua opinião existem muitos tabus?

R: Os familiares têm muita dificuldade para tratarem e lidarem com a temática da sexualidade. Muitos deles se assustam e acham que as aulas do NOSS podem servir como estímulo para os alunos despertarem para a sexualidade e iniciarem precocemente as suas relações sexuais, entretanto as atividades do NOSS são planejadas, respeitando-se a faixa etária e o desenvolvimento físico e psicológico de

nossos alunos.

Em geral os pais têm muitas dúvidas, conflitos, tabus e preconceitos, contudo aos poucos percebem o quanto o NOSS pode ser parceiro nesta caminhada e contribuir no fortalecimento da relação entre pais-filhos.

Como a sexualidade é construída e reconstruída desde o nascimento até o envelhecer e sofre influência de várias instituições, seja familiar, religiosa ou social, podemos compreender e considerar a construção da sexualidade e como estes pais vivenciaram sua adolescência, portanto lidar com esse tema, no contexto atual, com seus filhos ou netos, pode não ser uma tarefa nada fácil.

Para ilustrar vou relatar algumas demandas do NOSS: recebemos uma mãe que nos pede ajuda, pois a filha de 13 anos quer transar com o namorado de 14 anos. Outra mãe cuja filha de 10 anos deseja beijar na boca. Outra que se depara com o filho no momento da masturbação.

Todas nos falam com expressão de desconforto ou até pânico... e solicitam o auxílio do NOSS, pois não se sentem capazes de tratarem sobre esses temas com seus filhos.

Então, o nosso papel é orientar esses pais. Como? Com acolhimento, levando-os a refletir sobre o que ele pensa e percebe sobre a situação ou tema; como ele pode responder ou lidar com essas questões de modo claro e objetivo. Vamos levantando questões ou acrescentando informações, para que os próprios pais encontrem respostas e soluções adequadas ao momento, sempre com foco em intervir no comportamento do filho, cujo objetivo é torná-lo benéfico, saudável e responsável. E aos poucos, após alguns atendimentos, esses pais se tornam mais confiantes e preparados para lidar com a temática da sexualidade com seus filhos.

P: E em relação às vacinas? Pesquisas mostram que o número de vacinados caiu muito nos últimos anos. Os surdos questionam sobre a eficácia da vacinação?

R: Geralmente o surdo adolescente e adulto não procura os centros municipais de saúde para prevenção ou tratamento, porque existe a barreira da comunicação. No entanto, quanto às vacinas, percebemos que durante as campanhas eles tem o hábito de comparecer aos centros de saúde, para que sejam vacinados, pois são informados e estimulados pelos profissionais do INES e muitas vezes a Divisão médica do INES, promove a vacinação por meio de parcerias. Neste caso, os profissionais de saúde comparecem ao INES para realizarem a vacinação em todo o corpo de alunos e servidores.

Os alunos não costumam questionar a eficácia da vacinação, porque geral-

mente os professores e técnicos trabalham o tema. Com a informação acessível eles compreendem a importância da vacinação, para evitar a aquisição da doença ou danos maiores com a doença.

P: Pode nos contar sobre alguma situação de superação de tabus através das atividades do NOSS?

R: Já tivemos muitos resultados positivos, mas vou citar alguns casos:

- a. Um profissional surdo que tinha dificuldades de trabalhar com um grupo de alunos gays, pois durante sua trajetória foi muito assediado. Após ser capacitado e estimulado atuou com este grupo e se tornou um excelente mediador nas oficinas.
- b. Um aluno adolescente, que desde o ensino fundamental 1º segmento tinha aulas com o NOSS e vinha se preparando para a sua primeira relação sexual. Posteriormente, já no ensino fundamental 2º, dirigiu-se ao NOSS, muito orgulhoso, para dizer que usou camisinha já na sua 1ª relação.
- c. Uma servidora surda, adulta, que foi operada de urgência, por causa de uma apendicite, no entanto ela não sabia o que tinha acontecido, apesar de ter vivenciado, passo-a-passo, todo um procedimento cirúrgico. Ela foi ao NOSS, porque queria compreender o ocorrido. Neste caso foi necessário coletar informações com os familiares, para que a surda fosse esclarecida. Aproveitamos a oportunidade para orientar aos familiares, refletindo e encontrando procedimentos mais adequados em situações semelhantes.
- d. O alívio de um pai após orientação e acompanhamento pelo NOSS, quando ocorreu um episódio com o filho de 7 anos sobre curiosidade genital. Era aluno do 1º ano do Ensino Fundamental.
- e. Uma menina com 11 anos do Ensino Fundamental 1º, que sofria bullying e não queria mais frequentar a escola. Trabalhamos o tema em todas as turmas do Cap-INES e a menina e a mãe também foram atendidas pelo NOSS periodicamente.

Após uns três meses de atendimento diário, por whatsapp e semanal presencial, a menina, com o apoio de vários profissionais do INES, retomou os estudos e a autoestima, se tornando uma adolescente vaidosa e empoderada.

Cabe ressaltar que esses resultados positivos são fruto de ações colaborativas, envolvendo vários profissionais de diversos setores, tais como o NOSS, a Divisão Sóciopsico-pedagógica-DISOP, a Divisão Médico-odontológica- DIMO, os Técnicos educacionais, os assistentes de alunos, professores da turma, todos

unidos e com abordagens específicas atuando em benefício do aluno.

P: Atualmente quais são os principais desafios do NOSS em relação à Educação de Surdos?

R: Temos vários desafios, contudo em relação à educação de surdos o nosso maior desafio é a “Orientação à sexualidade para surdos com Múltiplas deficiências”, é um campo a ser explorado e compreendido, respeitando-se as individualidades. Em 2023 iniciamos estudos para criação e implementação de um novo projeto, entretanto apesar do NOSS ter um trabalho reconhecido institucionalmente, nem sempre contamos com o apoio de nossos gestores.

Logo o nosso maior desafio também é: “há cada quatro anos convencer os nossos gestores a conhecerem o trabalho do NOSS, acreditarem nos resultados e apoarem as nossas ações.

P: Qual seria sua sugestão para que nossos leitores possam contribuir com a saúde do sujeito surdo?

R: Ao pensarmos em educadores e profissionais de saúde, entendemos que o professor vai instrumentalizar o surdo com conhecimentos que propiciem o autocuidado e a autopreservação da saúde. Ele trabalha com a prevenção da doença. Já os profissionais de saúde, para além da prevenção de doenças, eles trabalham com o tratamento e a cura, portanto, tanto um quanto o outro, para o atendimento adequado ao surdo, é fundamental o uso da Língua de sinais, para haver a comunicação e consequentemente a acessibilidade à informação, à prevenção e ao tratamento.

Além disso é prudente o apoio de materiais visuais, concretos e ilustrações, pois auxiliam nas explicações das informações, orientações e prescrições médicas.

Outro fator importante e bastante positivo é o surdo ser atendido por uma pessoa paciente, receptiva e afetiva, que se posicione sempre de frente para o surdo, para que este possa ver sua oralização, suas expressões faciais e gestos naturais.

Quanto ao espaço físico, é necessário: uma boa iluminação, sinalização (ícones, escrita) com placas, visor com senhas eletrônicas, enfim um ambiente planejado e pessoas capacitadas para a recepção e o atendimento ao surdo.

Para finalizar, cabe ressaltar que, para qualquer pessoa que deseja contribuir com a saúde do surdo, primeiramente ela necessita se capacitar e adquirir conhecimentos sobre a pessoa surda, suas peculiaridades e como lidar e interagir com cada sujeito surdo, de acordo com a sua forma de comunicação, pois alguns

surdos se comunicam com gestos naturais, outros com Língua de sinais, outros em Língua portuguesa oral ou escrita e outros não conseguem estabelecer uma comunicação. Os surdos nem sempre vão estar acompanhados com intérprete de LIBRAS-LP ou familiares.

Também é necessário aprender a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS para tornar o atendimento ambulatorial ou outro tipo de atendimento, mais acessível e efetivo para os surdos que usam LIBRAS. Estes são a maioria dos surdos.

Para finalizar queremos agradecer o convite da Diretora do DDHCT- Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico do INES, a Profª Daniele, para falar sobre o NOSS, nesta breve entrevista.

Aproveitamos para agradecer aos atores, alunos, companheiros e profissionais, ouvintes e surdos, que compartilharam e compartilham da história do NOSS e construíram a sua trajetória profissional, em algum momento, neste núcleo.

Por fim uma eterna e carinhosa gratidão àquelas que atualmente estão nessa caminhada, as Profªs Vanessa Miro Pinheiro e Nívea Oliveira Calixto e a Fgª Marcelle Martinez.

Professora Maria de Fátima Ferrari



Entrevista

Entrevista com a Professora Violeta Porto Moraes

Formação e Trajetória

P: Professora Violeta, sua trajetória acadêmica é marcada por uma profunda dedicação à educação de surdos. O que motivou sua escolha por essa área?

R: Ingressei na graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena, na Universidade Federal de Santa Maria, em 2007. Nos primeiros semestres, o curso era muito pautado por uma única perspectiva sobre os processos de aprendizagem e escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial: a inclusão na escola regular. Com o tempo, no entanto, passamos a ter contato com disciplinas que nos instigavam a tensionar esses discursos, questionando as “verdades” construídas em torno da inclusão.

Foi nesse contexto que conheci uma abordagem teórica ancorada na filosofia da diferença, apresentada por docentes ligados à educação de surdos e às escolas de surdos. Diferente de muitos colegas, minha aproximação com a educação de surdos ocorreu, inicialmente, pelo viés teórico. A partir dos Estudos Surdos, compreendi que essa área poderia me oferecer tanto ferramentas para aprofundar minha dedicação à educação de surdos quanto novos modos de pensar os processos inclusivos nas escolas regulares.

Durante o estágio curricular obrigatório, tive a oportunidade de atuar em uma escola de surdos marcada por uma luta política significativa, inserida em uma comunidade surda forte e engajada, como ocorre com tantas outras instituições no Rio Grande do Sul, frutos de mobilizações históricas. Essa vivência consolidou meu compromisso com essa área e me trouxe, mais adiante, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

P: Como sua experiência internacional, especialmente nos estágios na Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) e na Universidade do Porto (Portugal), influenciou sua visão sobre o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue?

R: Esses estágios foram parte da minha pesquisa de doutorado, na qual investiguei: o que faz de uma escola de surdos, uma escola? Para responder a essa pergunta, percebi que era necessário refletir sobre o conceito de escola de forma mais ampla, superando discursos que apenas reafirmam a importância dessas

instituições sem problematizá-las.

Essas experiências internacionais me proporcionaram contato com diferentes realidades da educação de surdos e, ao mesmo tempo, me inseriram em ambientes acadêmicos com colegas que não estavam necessariamente focados nessa temática. Isso promoveu uma “oxigenação” nas minhas reflexões. A partir dos estudos de Hannah Arendt, passei a compreender a escola como um espaço que abre o mundo para os estudantes, onde todos têm o direito de acessar esse mundo. Essa concepção tem sido central na forma como entendo – e defendo – não apenas o AEE Bilíngue, mas o direito de todos à educação.

P: O que representa para você fazer parte do GIPES e do corpo docente do INES?

R: Fazer parte do GIPES é integrar uma rede de afeto e compromisso. Foi nesse grupo que aprendi – eigo aprendendo – a fazer pesquisa com ética, a atuar com seriedade política e, sobretudo, a lutar pelo direito dos surdos a uma educação de qualidade. Faço parte do GIPES desde a graduação, e hoje, como professora-pesquisadora, tenho muito orgulho de seguir contribuindo com esse coletivo.

Atuar como docente no INES também é parte dessa trajetória, iniciada na graduação. Estou no INES há quatro anos. Antes disso, trabalhei como professora de AEE em um Colégio de Aplicação em Florianópolis. Após retornar do doutorado – período em que estive imersa nas temáticas das escolas de surdos –, senti que era hora de vivenciar esse espaço não apenas como pesquisadora, mas como professora. Assim, em 2021, pedi redistribuição para o Colégio de Aplicação do INES.

AEE Bilíngue e Práticas Pedagógicas

P: Como você define o AEE Bilíngue no contexto do INES e quais são seus principais objetivos?

R: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial que as escolas devem obrigatoriamente oferecer aos estudantes público da educação especial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com o Decreto no 7.611, esse público compreende pessoas com deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e com altas habilidades/superdotação.

Com a publicação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Educação Bilíngue de Surdos passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino. Essa mudança impactou diretamente a organização do INES, que, como Escola Bilíngue de Surdos, deve assegurar a oferta de serviços que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e etapas da Educação Básica – entre eles, o AEE.

Embora ainda não existam diretrizes específicas para o AEE em escolas bilíngues de surdos, fundamentamos nossa prática na legislação vigente sobre o AEE, adaptando-a às especificidades do nosso contexto escolar, que inclui estudantes surdos com outras deficiências. No Cap/INES, o AEE é bilíngue: a Libras é a língua de instrução e o português é trabalhado na modalidade escrita. Nosso objetivo é que o AEEB complemente e/ou subsidie a formação dos estudantes por meio de recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas que eliminem barreiras e promovam a participação plena na sociedade – sempre a partir de uma perspectiva bilíngue e bicultural.

Meu principal objetivo é que o AEEB seja uma responsabilidade de toda a escola, que seja abraçado por todos. Que não que seja apenas de uma única pessoa ou de um grupo específico da gestão. Que se constitua enquanto um compromisso coletivo com a educação inclusiva.

P: Quais são os maiores desafios enfrentados na implementação de práticas bilíngues voltadas para estudantes surdos com neurodivergências?

R: O principal desafio está em romper com a concepção de educação bilíngue limitada ao uso de duas línguas (L1 e L2). Muitos dos nossos estudantes surdos com deficiência não sinalizam e tampouco fazem uso do português escrito. Ainda assim, são sujeitos surdos e têm o direito de ocupar esse espaço de escolarização.

É fundamental reconhecê-los como sujeitos visuais, que atribuem sentido ao mundo por meio da experiência visual. Isso nos exige apresentar o mundo a eles considerando essas especificidades, como mencionei anteriormente.

P: Poderia compartilhar exemplos de estratégias pedagógicas eficazes no atendimento a esses estudantes?

R: Ao pensar em estudantes surdos com deficiência, sempre destaco a necessidade de ampliar nossa concepção sobre o que significa aprender e de partir do próprio estudante como referência para seu desenvolvimento. Temos observado

avanços significativos quando os professores se permitem explorar novas formas de ensinar, avaliar e planejar – especialmente quando o fazem em colaboração com seus pares.

Cito, por exemplo, estudantes que nunca participaram de passeios escolares e hoje estão presentes; estudantes que apenas recebiam atendimentos individualizados e agora frequentam aulas com a turma; ou ainda professores que realizam atividades no corredor para atender às necessidades específicas de seus alunos. Também há docentes que adaptaram suas dinâmicas de sala de aula para garantir que todos se sintam parte do processo.

Desde que ingressei no INES, observei um fortalecimento significativo no trabalho educativo com a chegada de professores de AEEB com formação específica, bem como de cuidadores profissionais. Não posso destacar uma prática isolada, pois isso correria o risco de invisibilizar outras igualmente essenciais. Não se trata de atribuir a esses profissionais a responsabilidade exclusiva pelo atendimento de estudantes surdos com deficiência, mas sim reconhecer que eles trazem um olhar técnico-específico e fundamentado em Educação Especial, que enriquece o trabalho em conjunto com a equipe multiprofissional.

Neurodiversidade e Inclusão

P: O tema desta edição é “Neurodiversidade e Surdez”. Como você enxerga a interseção entre esses dois campos no cotidiano escolar?

R: A partir das escolhas teóricas que venho fazendo, tenho preferido abordar a interseção entre surdez e deficiência. Reconheço que o conceito de deficiência pode ser “tenso” dentro de uma escola bilíngue de surdos, por ainda estar atrelado a uma visão da surdez como falta – e não como diferença linguística. No entanto, defendo que o campo da Educação Especial não se resume a abordagens reabilitadoras e capacitistas. Também há, nele, produções fundamentadas no modelo social da deficiência, que dialogam com os Disability Studies e propõem formas mais políticas e críticas de compreender a deficiência.

Por isso, entendo que a interseção entre surdez e deficiência é mais potente do que a aproximação com o conceito de neurodiversidade, que tende a se referir a variações neurológicas dentro de um padrão normativo. Isso, a meu ver, se distancia de uma concepção de diferença e se aproxima de uma ideia de diversidade funcional, muitas vezes ainda normatizadora.

P: Em sua experiência, como o reconhecimento da neurodiversidade tem trans-

formado o modo como pensamos a educação de surdos?

R: Acredito que o reconhecimento das diferenças presentes entre estudantes surdos com deficiência tem desestabilizado muitas verdades que, por muito tempo, foram tidas como absolutas no campo da educação de surdos. Esse reconhecimento nos obriga a repensar práticas, discursos e concepções.

Principalmente, evidencia que o domínio da Libras, por si só, não garante processos de ensino e aprendizagem eficazes para todos os estudantes. Também nos desafia a desconstruir a ideia de um “surdo puro” – conceito ainda presente em muitos discursos, que ignora a pluralidade e complexidade dos sujeitos surdos. Cada estudante tem uma trajetória, uma forma de comunicar-se, de aprender e de estar no mundo – e são essas diferenças que devem orientar nossas práticas pedagógicas.

P: Que avanços você acredita serem necessários para que a escola seja, de fato, um espaço inclusivo para estudantes surdos neurodiversos?

R: Acredito que uma mudança profunda na concepção sobre o que é aprender é um passo

essencial para construirmos espaços verdadeiramente inclusivos. Aprender não deve ser compreendido a partir de padrões homogêneos, mas sim como um processo singular, que respeita os tempos, modos e formas de cada estudante.

Além disso, é fundamental que a escola compreenda que garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem não é um favor, mas um direito inalienável de todos os estudantes. Isso precisa estar no centro das políticas pedagógicas e da atuação cotidiana das equipes escolares.

Perspectivas e Inspiração

P: Que mensagem você gostaria de deixar para educadores que estão iniciando sua atuação com estudantes surdos e neurodiversos?

R: Que se qualifiquem continuamente, que se reconheçam como profissionais e que se afastem, com firmeza, dos discursos benevolentes e assistencialistas que ainda cercam a atuação dos professores de AEE. Frequentemente, esses discursos tentam reduzir nossa atuação a “dom” ou “caridade”, como se trabalhar com estudantes com deficiência fosse uma forma de altruísmo.

Na verdade, somos profissionais da educação que lutam cotidianamente pela

garantia do direito à educação. Nosso trabalho é técnico, político e pedagógico — e precisa ser valorizado como tal.

P: Há alguma leitura, autor ou experiência que tenha sido especialmente marcante em sua trajetória e que você recomendaria aos nossos leitores?

R: Um livro que me marcou profundamente foi *Em defesa da escola*, de Masschelein e Simons (2014). Essa leitura me ajudou a compreender todos os estudantes, sem exceção, como sujeitos do espaço escolar — como pertencentes à escola por direito.

Além disso, sempre fui movida por coletivos. Estar no GIPES foi e continua sendo uma experiência que fortalece minha trajetória. O grupo me incentivou a compartilhar, a buscar parcerias, a participar de encontros e eventos, a fazer pesquisa e a estar dentro da escola. Esses movimentos coletivos, essa escuta e convivência com diferentes pessoas, foram fundamentais para minha formação.

P: Como você imagina o futuro do AEE Bilíngue no Brasil e o papel do INES nesse cenário?

R: Minha principal esperança é que o AEE Bilíngue se mantenha — independentemente das mudanças nos grupos gestores que venham a ocorrer no INES. Desejo também que esse serviço esteja cada vez mais integrado às práticas dos professores e profissionais do INES, sendo fruto de um trabalho colaborativo e não isolado.

Ainda não temos diretrizes nacionais específicas para o AEE Bilíngue, mas recentemente, uma comissão de profissionais do Cap/INES elaborou as diretrizes internas do nosso serviço. Acredito que esse documento possa ser um importante passo para compartilharmos nossas experiências com outras escolas bilíngues de surdos e, quem sabe, contribuir para a formulação de políticas públicas mais amplas e consistentes.

.

Despedimo-nos!

Ao encerrarmos esta edição da Revista Arqueiro, reafirmamos nosso compromisso com a escuta, a pluralidade e a construção de práticas educativas que reconheçam a diferença como potência. Os artigos e entrevistas aqui reunidos nos convidam a repensar os modos de ensinar, aprender e conviver, especialmente em contextos marcados pela surdez e pela neurodiversidade.

Agradecemos às autoras e aos autores que compartilharam suas experiências, pesquisas e reflexões, contribuindo para o fortalecimento de uma educação bilíngue crítica, sensível e transformadora. Que esta edição inspire novas perguntas, provoque deslocamentos e fortaleça redes de cuidado e resistência.

Seguimos atentos às vozes que desafiam os silêncios e às presenças que insistem em existir com dignidade.

Comissão Executiva

Dr.^a Aline Xavier
Dr. Felipe Gonçalves Figueira
Dr.^a Giselly Peregrino
Dr.^a Jaqueline Cosenney
Dr.^a Luciane Cruz Silveira
Dr.^a Raquel Batista dos Santos
Dr. Ronaldo Gonçalves de Oliveira

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Comissão Editorial

Rua das Laranjeiras, nº 232 - 3º andar
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP: 22240-003
Telefax: (21) 2285-7284 - 2205-0224
E-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br



Aula de linguagem das classes adiantadas
Década de 30 - INES

REALIZAÇÃO:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

