

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

MISLAINNE DA SILVA ALVES CHAVES

**REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE
DE PROFESSORES SURDOS NA ‘ESCREVISÃO’ DAS MEMÓRIAS DA
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UMA PROFESSORA SURDA**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mislainne da Silva Alves Chaves

3. Título do trabalho

Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrita' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Mislainne Da Silva Alves Chaves, Discente**, em 13/10/2025, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hildomar Jose De Lima**, **Professor do Magistério Superior**, em 03/11/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5716402** e o código CRC **FD8FF1F5**.

Referência: Processo nº 23070.039591/2025-43

SEI nº 5716402

MISLAINNE DA SILVA ALVES CHAVES

**REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE
DE PROFESSORES SURDOS NA ‘ESCREVISÃO’ DAS MEMÓRIAS DA
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UMA PROFESSORA SURDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Orientador: Prof. Hildomar José de Lima

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Língua, Sociedade e Cultura

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CHAVES, MISLAINNE

Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrita' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda. [pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo]: / MISLAINNE CHAVES. - 2025.

XCII, 92 f.: il. 2025

Orientador: Prof. Dr. Hildomar José de Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2025.

Ilustrações.

Anexo.

Bibliografia.

Inclui: siglas, lista de figuras.

1. Professores Surdos. 2. Políticas Linguísticas; Escrita..

I. José de Lima, Hildomar, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 24 da sessão de Defesa de Dissertação de Mislainne da Silva Alves Chaves, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Ao primeiro dia do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 14h, de forma híbrida; Google Met e Miniauditório Prof. Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrita' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Hildomar José de Lima (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor José Ishac Brandão El Khouri (UFT), membro titular externo; cuja participação ocorreu através de videoconferência e Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende (PPGLL/FL/UFG) membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Hildomar José de Lima, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao primeiro dia do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Tania Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hildomar Jose De Lima, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2025, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Ishac Brandão El Khouri, Usuário Externo**, em 01/09/2025, às 16:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5598618** e o código CRC **3E6EC885**.

“Ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (Quadros, 2009, p.373).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que fortaleceu minha fé e me permitiu transformar meus sonhos em realidade. Manifesto minha profunda gratidão a Deus e ao professor Hildomar José de Lima, a quem dedico meu respeito e carinho.

Agradeço, de maneira especial, ao meu querido esposo, Alex Chaves de Sousa, pelo apoio incondicional, paciência, amor e compreensão. Ele tem sido minha força em todos os momentos da vida, acreditando em mim e incentivando a realização dos meus sonhos. Ao meu amado filho, Miguel Alves Chaves, expresso todo o meu amor.

À minha mãe, Nadir da Penha da Silva Alves, que representa o amor incondicional; ao meu pai, Osmar Alves Barbosa, símbolo de força; e à minha irmã, Mirelaine da Silva Alves, também símbolo de amor fraterno, agradeço pelo apoio e carinho ao longo de minha trajetória.

Agradeço, com profundo carinho e gratidão, à minha amiga Kelly Britto, por todo o apoio, incentivo e dedicação ao longo da minha trajetória no mestrado. Sua generosidade foi essencial desde os primeiros passos, inclusive no processo de ingresso, orientando-me com paciência e acreditando na minha capacidade. Obrigada por caminhar comigo, por cada palavra de encorajamento e por estar presente em momentos decisivos. Sua amizade e parceria foram fundamentais para que esse sonho se tornasse realidade.

RESUMO

CHAVES. M. S. A. *Reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos na 'escrevisão' das memórias da trajetória escolar de uma professora surda*. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

Esta pesquisa tem como foco central as reflexões sobre políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos, a partir da escrevisão das memórias escolares de uma professora surda. O objetivo é analisar a visão de docentes surdos dos cursos de Libras oferecidos no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez de Goiânia-Goiás (NAS-Goiânia), considerando essas reflexões. Como procedimentos metodológicos, foram adotadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com a realização de atividades e plano de aula no NAS-Goiânia. O referencial teórico baseia-se em autores como Brito (2023), Geertz (1973), Laborit (2002), Brasil (2002), Quadros (1997, 2006), Salles (2004), Brito, Rezende e Lima (2021), Adams, Silva e Tartuci (2021), Arendt (2018), Lima (2020) e Schmiedt (2006), com discussões sobre cultura, comunidade e identidade surda, Libras e o ensino de Libras. Os resultados indicam que os professores surdos valorizam o uso de histórias para contextualizar a Libras, enfrentam dificuldades com o português e destacam a importância das atividades e planos de aula para a produção de materiais de qualidade.

Palavras-chave: Professores Surdos; Políticas Linguísticas; Escrevisão.

RESUMO EM LIBRAS



<https://www.youtube.com/watch?v=WxQd2IF9dIw>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Demonstração de atividades realizadas em sala aos cinco anos.	22
Figura 2 - Atividade desenvolvida em 1995.	25
Figura 3 - Atividades desenvolvidas em 1995.	38
Figura 4 – Proposta de atividade para trabalhar a temática “tempo”	40
Figura 5 - Planejamento para o gênero ‘relato pessoal’, realizado em 2021/1.	53
Figura 6 – Atividade 1 para o gênero ‘relato pessoal’.	55
Figura 7 - Atividade 2 para o gênero ‘relato pessoal’.	58
Figura 8 - Planejamento para o gênero “bilhete”, realizado em 2021/1.	61
Figura 9 - Atividade para o gênero “bilhete”, realizado em 2021/1.....	63
Figura 10 - Exemplo 3 de planejamento realizado em 2021/1.	69
Figura 11 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 3 realizado em 2021/1... ..	71
Figura 12 - Exemplo 1 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1.	74
Figura 13 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 1 da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1.....	76
Figura 14 - Exemplo 2 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1.	78
Figura 15 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 2 da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1.....	80
Figura 16 - Exemplo 3 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1.	82
Figura 17 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 3 da turma de quinta-feira e sexta-feira	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- - Atendimento Educacional Especializado

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEAD - Centro Estadual de Apoio ao Deficiente

Libras - Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeiro Língua

L2 - Segunda Língua

LP – Língua Portuguesa

LS - Língua de sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

NAS - Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SUPEE - Superintendência de Ensino Especial

UFG - Universidade Federal de Goiás

TILS - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - ESCRREVISÃO DE MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR	
1.1 Palavras escritas têm cara de palavras.	17
1.2 Escrevisões da educação infantil e ensino fundamental.....	20
1.3 Escrevisões do ensino médio.	27
1.4 Escrevisões do ensino superior: graduação em Licenciatura em Letras Libras.	30
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS: A PERSPECTIVA DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR	
2.1 Educação Especial como modalidade educativa e os alunos surdos.....	33
2.2 Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva	42
CAPÍTULO 3 – DE VOLTA À SALA DE AULA DE AULA, COMO PROFESSORA DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	
3.1 Minha atuação no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS).....	49
3.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino de português para surdos (turma de segunda-feira, 10 a 17 anos) – 2021 a 2023.	52
3.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino de português para surdos (turmas de quinta e sexta-feira, 4 a 9 anos) – 2021 a 2023.	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se na análise da trajetória escolar da autora, uma professora surda, utilizando a "escrevisão" (Brito, 2023) como metodologia para refletir sobre as políticas linguísticas e a formação docente de professores surdos. Desde a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece diretrizes para o apoio às pessoas com deficiência, até a Lei Brasileira de Inclusão (2015), avanços legais coexistem com desafios estruturais, como a persistência de modelos educacionais adaptativos que negligenciam a epistemologia visual surda.

Já na minha infância, senti dificuldades em relação à Língua Portuguesa, pois havia diferenças significativas entre a Libras e o português escrito. Como aluna, enfrentava desafios na escrita, pois minha prática se baseava tanto nos sinais quanto nas palavras em português. Contudo, sempre preservei as memórias do meu processo de aprendizagem e nunca esqueci a minha trajetória. Descobri o significado das palavras em português por volta dos onze ou doze anos de idade, e foi nesse período que despertei maior interesse em compreender a estrutura da Língua Portuguesa e desenvolver minhas habilidades nessa área.

Considerando essa trajetória marcada por inúmeros desafios propomos esta pesquisa com o objetivo geral de analisar como as políticas linguísticas e educacionais impactaram a escolarização de surdos e quais os reflexos dessa influência na formação de docentes surdos. Constituem, portanto, objetivos específicos da pesquisa: (i) aplicar a “escrevisão” como uma abordagem teórico-metodológica em pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas por pessoas surdas, tomando a própria trajetória da autora como estudo de caso; (ii) A pesquisa questiona: De que modo a “escrevisão” permite ressignificar memórias escolares à luz das políticas linguísticas? Como (iii) analisar, com base na prática pedagógica, se a formação docente para surdos pode superar o modelo adaptativo e consolidar uma educação bilíngue efetiva?

Adotamos neste trabalho a “escrevisão” como uma concepção teórico-metodológica de pesquisa. Brito (2023) concebe a "escrevisão" como uma expressão conceitual e um ato político que emerge da experiência de uma mulher surda, em interação com o mundo ouvinte oralizado e grafocentrado. O termo se inspira na "escrevivência" de Conceição Evaristo¹, mas adapta essa noção para a realidade surda, enfatizando a importância da escrita como forma de significação do mundo através da visão e não da oralidade.

¹ Conceição Evaristo criou o termo "escrevivência", que junta "escrever" e "vivência" e se refere a uma escrita que parte da experiência de vida, especialmente a da mulher negra no Brasil.

Para a autora, “escrevisão” é o ato de despertar palavras adormecidas, ou seja, recuperar o significado de palavras e conceitos do português que, ao longo do tempo, podem se perder para pessoas surdas devido à sua base epistemológica visual e corporal. Assim, a escrita não é apenas um registro linguístico, mas um meio de ativação da memória e das vivências das pessoas surdas, fortalecendo sua identidade e autonomia.

Além disso, a “escrevisão” também se configura como uma denúncia social, pois evidencia as limitações impostas pelo ouvintismo, que frequentemente desconsidera a experiência surda e impõe a oralização e a norma culta do português como padrões inatingíveis. Nesse sentido, a escrevisão busca desafiar essa dominação e propor um bilinguajamento entre Libras e português, sem a idealização da fluência perfeita em nenhuma das línguas.

A “escrevisão”, como método, inclui relatos pessoais e *flashs* de memória para resgatar experiências “adormecidas” (Brito, 2023). Essas narrativas permitem explorar processos de exclusão, resistência e ressignificação da identidade surda, típicos de pesquisas qualitativas que priorizam a descrição densa (Geertz, 1973) e a análise interpretativa. A “escrevisão” funciona como um ato político de reconstrução da memória, articulando vivências individuais com críticas estruturais ao modelo educacional adaptativo.

A análise de documentos (imagens de atividades escolares, legislações) e a reflexão sobre práticas pedagógicas no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS) são feitas através de lente de uma pesquisadora surda que considera toda a sua trajetória de vida, especialmente escolar. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa pela análise crítica de contextos educacionais como aluna (exploração de atividades escolares da do ensino fundamental) e como docente (planejamentos pedagógicos, elaboração de atividades), além das reflexões autobiográficas, considerando a “escrevisão” como método interpretativo para compreender como as políticas linguísticas e as práticas pedagógicas impactam a formação da identidade docente do professor e da professora surda.

O trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo 1, é abordada a “escrevisão”, conceito teórico-metodológico adaptado da “escrevivência” de Conceição Evaristo, enfatizando a escrita como ferramenta de ressignificação da memória e da identidade surda. A autora narra sua trajetória escolar em escolas públicas antes e após a Lei da Libras (2002), destacando a ausência de acessibilidade linguística, a imposição da oralização e o “suborno pedagógico”, que garantia aprovação sem aprendizagem efetiva, reforçando exclusão e marginalização.

No capítulo 2, discute-se as políticas educacionais brasileiras, como a Educação Especial e o Programa Estadual de Educação para a Diversidade (Peedi) em Goiás, que promoveram

escolas inclusivas e formação docente. Critica o modelo adaptativo, que apenas ajusta o aluno ao sistema existente, sem transformar estruturas pedagógicas ou reconhecer plenamente as especificidades linguísticas surdas, perpetuando práticas excludentes apesar dos avanços legais.

Por fim, no terceiro capítulo, relata a experiência da autora como professora de português para surdos no NAS, destacando metodologias bilíngues (Libras e português escrito), o uso de recursos visuais e desafios durante a pandemia, como a queda no acesso às aulas remotas. Descreve estratégias pedagógicas para alfabetização, como associação de sinais, datilologia e atividades lúdicas, refletindo sobre a importância da prática contínua e da adaptação curricular para promover inclusão e autonomia linguística.

CAPÍTULO I

Escrevisão de memórias da trajetória escolar

Nessa primeira parte do trabalho, pretendo dar vazão à minha “escrevisão” (Brito, 2023), constituída por *flashes* de memórias de uma existência que não me lembro de muita coisa. A *escrevisão* é uma reconceituação desenvolvida com base na noção de “escrevivência”, de Conceição Evaristo (2020), proposta por uma mulher surda, que no contexto da pessoa surda significa “escrever pela visão, pelo ver: pela *escrevidência*” (Brito, 2023, p. 16). Conforme dito na introdução, a *escrevisão*, aqui entendida também como uma abordagem teórico-metodológica em pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas por pessoas surdas, parece uma forma de reorganizar algumas coisas do passado que ficaram confusas, perdidas no mundo da oralidade ouvinte.

Pretendo trazer relatos de algumas experiências construídas ao longo do ensino fundamental com o objetivo de compartilhar reflexões a partir da minha experiência como aluna surda da rede pública de ensino antes e depois da Lei da Libras (Brasil, 2002). Enfrentei desafios educacionais que marcaram minha trajetória de vida.

1.1 Palavras escritas têm cara de palavras

Me chamo Mislainne da Silva Alves Chaves, sou natural de Goiânia-Goiás e nasci surda no ano de 1990. Atualmente, resido na mesma cidade em que nasci. Possuo formação em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás - UFG e atuo como professora no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, que passou a se chamar Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS). Essa mudança foi oficializada pela Lei Estadual nº 22.526, datada de 5 de janeiro de 2024. O NAS é unidade de serviços e recursos especializados que possibilitam o acesso dos estudantes com deficiência auditiva, surdez, surdocegueira à educação formal, com a (i) formação continuada para professores da rede estadual de ensino ou dos sistemas de ensino conveniados; e a (ii) produção de materiais acessíveis para estudantes com deficiência auditiva, surdez, surdocegueira (Goiás, 2024).

Sou casada e a única surda em minha família. Meu pai, apesar de ter 58% de perda auditiva devido à osteosclerose, descoberta por meus avós quando ele tinha oito anos e mostrava sinais de deficiência auditiva, conseguiu desenvolver habilidades de oralização. Meus

pais sempre me apoiaram tanto na oralização como no uso da Libras, compreendendo a importância dessas línguas em minha vida.

Meus pais me contam que quando minha mãe estava grávida de 4 meses, ela foi ao médico para fazer um exame e descobriu que estava com rubéola. O médico sugeriu que ela abortasse o bebê, mas minha mãe decidiu que queria ficar comigo e assim, cinco meses depois, nasci. Com um ano de idade, minha mãe descobriu que eu era surda profunda, pois eu permanecia calada e quietinha em casa. Minha mãe engravidou novamente quando eu tinha dois anos e nasceu minha irmã ouvinte.

Com aproximadamente quatro anos, isso em 1994, comecei a frequentar o Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD) para fazer terapia de fala com um fonoaudiólogo e a aprender Libras. Com a terapia da fala consegui ampliar meu léxico no Português. A terapia era uma atividade que se resumia na repetição de palavras isoladas, sem contextualização, como, por exemplo, “bolo”, “uva”, “pé”, “pai”, “mãe” etc. Era uma hora de aula repetindo exaustivamente as mesmas palavras durante semanas.

Antes disso, minha mãe já usava diversas estratégias comigo para que eu pudesse aprender o Português. Ela colava o nome em todos os móveis da casa para o meu contato visual diário com as palavras. Ela também reforçava constantemente o vocabulário de palavras específicas como, por exemplo, nos momentos das refeições. Eu tinha de repetir (oralizar) sempre o nome dos objetos e comidas (“prato”, “faca”, “sopa” etc.). Minha mãe me estimulou muito com relação ao português. Aprendi essa língua com ela e até os quatro anos só existiu o português. Nessa época, essa língua não era uma obrigação e, por isso, as palavras escritas simplesmente tinham “(...) cara de palavra, como um palhaço tem cara de palhaço, como a minha mãe tem a cara da minha mãe, a minha irmã a cara da minha irmã! Posso reconhecer a cara de uma palavra! E desenhá-la no espaço! E escrevê-la!” (Laborit, 2002, p. 116).

No Brasil, o bilinguismo da pessoa surda foi legalmente instituído pela lei que reconhece a Libras “como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002) e estabelece que essa língua “não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. É importante ressaltar que a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei da Libras, resulta de uma longa trajetória de luta especialmente das pessoas surdas pelo seu reconhecimento enquanto comunidade linguística. Conforme afirma Caldas (2021, p. 3), nós surdos

Iniciamos nossa luta pelo reconhecimento da cidadania surda muito antes de 1999. Nas escolas da nossa geração, nem se pensava em educação bilíngue porque ainda engatinhávamos nos assuntos relacionados às políticas públicas para a comunidade surda (...).

Embora não estando nos movimentos de rua relatados por Caldas, eu resistia indo à escola e sentia todos os dias que aquele lugar não foi pensado para mim, pois não tínhamos uma língua em comum. Eu utilizava uma língua oral em casa que não encontrava espaço na escola, onde também não tinha língua de sinais. Tudo era muito confuso. A partir da lei da Libras, a literatura da área de educação de surdos passou a reforçar o que foi instituído por ela com relação a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e o português como a segunda (L2) (Quadros e Schmiedt, 2006; Salles et al, 2004; entre outros).

Acreditamos ser relevante refletir sobre essa questão a partir das experiências sociolinguísticas das pessoas surdas que chegaram na escola antes da Libras, pois existem tensões quando o assunto é L1 e a L2 dessas pessoas. Brito relata que já se “senti[u]pressionada a ter de escolher a libras como minha primeira língua só por ser surda. Existiram tentativas de apagamento da minha trajetória sociolinguística construída em português” (Brito; Rezende; Lima, 2021, p. 261). Assim como aconteceu com Brito, muitas pessoas surdas não abandonam o português depois de aprender a Libras por diversas razões. A Libras carrega o conforto linguístico enquanto o português carrega laços de afetividade com familiares, como é com o meu pai. Assim como para Brito,

Quando preciso afirmar que me sinto confortável no uso da libras, de forma natural, entendo que ela é minha L2, porque meu primeiro contato, de fato, com uma língua foi com o português. No meu dia a dia, continuo fazendo uso do português, oralizado e escrito, pois a convivência com pessoas ouvintes permanece e a minha sede pela busca de conhecimento de mundo não acabou (Brito; Rezende; Lima, 2021, p. 261).

A coexistência dessas línguas é uma realidade para muitos surdos. No CEAD, quando acabava a terapia eu ia ter aula de Libras. Nos dois momentos o atendimento era individualizado. Nessa época eu morava na cidade de Goianira-GO e minha mãe me trazia de ônibus para os encontros que aconteciam duas vezes por semana e esse processo teve duração de aproximadamente um ano e meio. A partir das aulas de Libras no CEAD passei a entender que as “coisas” tinham um nome em Libras. Portanto, a língua de sinais veio depois daquela que eu já usava em casa (o português). A partir disso parece que passei a existir em duas línguas.

Com relação à coexistência sociolinguística entre línguas, Lima e Rezende (2019, p. 1) defendem que as pessoas surdas estão “imersas em constantes e contínuos processos de translanguajamento e transmodalidade, isto é, em travessia entre línguas (sinais e orais – transinalizando e transoralizando) e entre modalidades linguísticas (visuoespacial e oral-auditiva)”. Nesse sentido, o translanguajamento [existência surda entre o português e a Libras] “constitui um locus de enunciação onde diferentes realidades enunciativas e epistêmicas

coexistem, com demandas distintas de uso de qualquer língua” (Lima, 2020, p. 63). Ao ir à padaria, por exemplo, é necessário existir em português. Mas o problema não é ter de ser em português nos diversos espaços sociais, mas sim o de não poder existir também em Libras em vários deles.

Para encerrar esta seção, propõe-se uma reflexão sobre o impacto negativo de vivermos em um mundo essencialmente monolíngue, centrado na oralidade da Língua Portuguesa. Essa configuração social impõe barreiras quase intransponíveis à pessoa surda, que não compartilha da língua oral, mas sim de uma língua gestual-espacial — a Libras. Em um mundo moldado pela oralidade, o sujeito surdo é frequentemente transformado, conforme visão da autora surda Oliveira (2014) em um estrangeiro em seu próprio país, tornando-se invisível aos olhos da sociedade. Segunda essa autora, a pessoa surda é lembrada especialmente para o cumprimento da Lei de Cotas, mas, fora desses contextos, é colocado à margem.

Outro ponto fundamental de reflexão diz respeito ao modelo educacional adotado no Brasil, que utiliza exclusivamente a Língua Portuguesa oralizada como língua de instrução e de ensino-aprendizagem. Essa escolha pedagógica desconsidera que o ensino é ofertado a indivíduos que não possuem acesso ao som, o que torna o processo de aprendizagem lento, limitado e, muitas vezes, inviável. A pessoa surda é, por natureza, um ser livre, mas permanece aprisionada por correntes invisíveis impostas pela hegemonia da fala oral, que ainda dita os caminhos da comunicação, da educação e da inclusão social.

1.2 Escrevisões da educação infantil e ensino fundamental

No mesmo ano que me ingressei no CEAD fui para a Escola Municipal Cora Coralina, em Goianira. Não tinha Libras, nem intérprete. A escola era um universo de oralização como os demais espaços que eu adentrava. A professora tentava estabelecer contato comigo, mas não sabia Libras. Lembro-me de várias vezes ser colocada sentada diante dela, que pronunciava as palavras bem devagar na esperança de que eu compreenderia algo. Isso foi tudo que a escola me ofereceu naquele ano, nem língua de sinais, tampouco o português.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a “tarefa de ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua”. Só que naquela época as escolas não tinham condições para nos ensinar nenhuma língua e, por isso, durante as aulas, enquanto os alunos ouvintes participavam das atividades, nós surdos ficávamos em um canto colorindo desenhos dados pela professora.

No ano seguinte, em 1995, fui para a Escola Estadual São Geraldo, também em Goianira. Fiquei nessa escola até 1999 (1995 e 1996 cursei a pré-escola; 1997, a primeira série; 1998, a segunda. Fui reprovada e repeti de série no ano seguinte). Éramos três pessoas surdas na mesma sala. O fato de estarmos em grupo não impediu que permanecêssemos invisibilizados pela escola. Continuávamos sem intérpretes de Libras e as atividades escolares seguiam como se não existíssemos. De fato, éramos corpos físicos presentes na escola, sem ser um “corpo político” (Arendt, 2018).

Foram inúmeras atividades para colorir e várias tentativas de nos ensinar algo a partir delas. Guardo algumas até hoje. Em uma dessas atividades a professora tentou nos ensinar sobre quem somos, conforme se pode observar na imagem 1, a seguir.



Figura 1 - Demonstração de atividades realizadas em sala aos cinco anos
 Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com essa atividade a professora queria nos ensinar sobre quem éramos com relação aos gêneros masculino (sinal 'menino') e feminino (sinal 'menina'). Lembro-me que pinte

primeiro a imagem do menino porque não sabia que existia diferença e não conseguia entender as orientações da professora. Uma das estratégias utilizadas por ela foi diferenciar a ‘menina’ pelo tamanho do cabelo. Se tem cabelo grande é menina.

Infelizmente, durante minha vivência escolar, não fui capaz de diferenciar crianças do sexo masculino daquelas do sexo feminino, pois a instrução da professora ocorreu exclusivamente por meio da oralização. Sendo surda, fiquei completamente perdida diante da explicação, o que me impediu de compreender a diferença entre meninos e meninas. A professora orientou que as meninas tinham cabelos compridos, enquanto os meninos usavam cabelos curtos. No entanto, essa explicação mostrou-se limitada e equivocada, uma vez que há meninos que também possuem cabelos compridos, o que invalida a generalização apresentada.

Naquela ocasião, a professora deveria ter adotado uma abordagem mais sensível e inclusiva, utilizando recursos visuais e considerando atributos físicos comumente associados a cada sexo biológico, sem se restringir ao comprimento do cabelo. Essa limitação na explicação gerou confusões não apenas para mim, mas também para os demais colegas. Caso, por exemplo, um novo aluno do sexo masculino ingressasse na turma com cabelos longos, semelhante ao das meninas, muitos poderiam, equivocadamente, identificá-lo como uma menina, apenas com base em características externas estereotipadas.

A partir dessa experiência, torno necessária uma reflexão crítica sobre a estratégia adotada pela professora e o processo de normalização dos corpos infantis no ambiente escolar. A imposição de normas corporais e comportamentais baseadas em padrões visuais superficiais desconsidera a diversidade individual e pode contribuir para estigmas e exclusões. A diferenciação entre meninos e meninas exige um olhar mais profundo, respeitoso e fundamentado. A atuação docente deve estar alinhada com os princípios da educação inclusiva, reconhecendo a pluralidade dos corpos e das identidades, e utilizando práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas dos estudantes, inclusive em situações cotidianas, como a identificação de gênero.

Depois de algum tempo soube que a professora pegava essas atividades com um sobrinho surdo que morava no estado do Maranhão, mas não sei dizer sobre a origem do material, isto é, se o sobrinho recebia essas atividades da escola ou se as elaborava para ensinar. O fato é que as atividades deixam evidente que a escolarização das pessoas surdas era entendida como uma adaptação do projeto de escolarização da pessoa ouvinte, de base epistemologicamente ouvinte, e esse modelo é replicado até os dias atuais. Nesse sentido, a minha *escrita* permite um exercício de autocrítica capaz de confrontar o modelo adaptativo de educação dos surdos. Sou fruto desse modelo e me desvencilhar dele pode ser bem difícil.

O modelo adaptativo de educação de surdos reflete a adaptação da língua (a língua de sinais como uma adaptação do português. Na imagem 1, vista anteriormente, o enunciado em língua de sinais é construído pela sequência de imagens PESSOA^QUE É VOCÊ? PINTAR (Tradução livre: Quem é você? Pinte.). Conforme visão de Lima (2023, p. 95), nessa língua de sinais adaptada a “base epistemológica é a língua oral hegemônica com adaptação à [língua de sinais]; assim, o mundo do(a) ouvinte e o português determinam os espaços dos(as) surdos(as) (...)”. O mesmo pode ser observado nos enunciados da imagem 2, a seguir.



Figura 2 - Atividade desenvolvida em 1995
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os enunciados em língua de sinais são construídos pela sequência de imagens (1) PINTAR O LAÇO D-O IGUAL VERMELHO^COISAS D-A SAIA (Tradução livre: Pinte o laço da mesma cor da saia.), (2) UNIR CADA^UM XÍCARA D-O SE@ PRATO (Tradução livre: Ligue cada xícara do seu prato.) e (3) FAZER O QUE FALTAR (Tradução livre: Faça o que falta!). A atividade representa a língua de sinais e a oral sendo utilizada de forma concomitante. Denominado bimodalismo ou português sinalizado, a língua de sinais é colocada na organização gramatical da língua de sinais (Quadros, 1997). Para Oliveira (2025, p. 39), o “uso do português sinalizado pelos ouvintes reflete, muitas vezes, a negação do uso da Libras em detrimento do uso do Português, tornando a interação traumatizante para muitos surdos”. Existe, portanto, nessa estratégia uma inferiorização linguística da modalidade visuoespacial com relação à oral.

O uso do português sinalizado em vez da Libras configura uma forma de violência linguística em situação de diglossia, pois impõe a estrutura gramatical da língua oral sobre a língua de sinais, desvalorizando sua legitimidade. Essa prática reflete a negação da Libras ao reforçar a hierarquização entre a língua majoritária (português) e a minoritária (Libras), promovendo a inferiorização da modalidade visuoespacial.

Quando terminávamos de colorir os desenhos, a professora nos pedia para ficar quietos, em silêncio. Em outros momentos, a professora nos deixava brincar fora da sala de aula com uma sobrinha dela, que também é surda. Isso nos remete ao “suborno pedagógico” de que fala Brito (2023), mas vai muito além. Em 2000, já com 10 anos, precisei mudar de escola e fui fazer a terceira série na Escola Estadual Padre Pelágio. Fiquei nessa escola até concluir a sexta série, em 2003 e não me lembro de muitas coisas, pois era uma vida solitária que a memória apagou a grande parte. Nunca tive intérprete de Libras e os professores não sabiam Libras, mas sempre passeio de ano. Passar de ano era a recompensa pela falta de capacidade dos professores de lidar com os alunos surdos.

Segundo Brito (2023), o “suborno pedagógico” é uma forma de silenciar os surdos, onde o favorecimento nas notas para a aprovação na escola substitui o esforço do professor em aprender a língua de sinais e adaptar a metodologia para os alunos surdos. A nota atribuída pelo professor a esses alunos acaba sendo uma forma de silenciamento, pois impede que o aluno reclame ou reivindique seus direitos, desde que a nota seja suficiente para garantir a aprovação. No entanto, o ensino e a aprendizagem verdadeira não ocorrem. Com isso, os alunos surdos são prejudicados e não conseguem se desenvolver academicamente, passando de ano até a formatura com notas que impressionam superficialmente, mas sem que a aprendizagem efetiva ocorra.

É uma forma de subornar a gente, porque não havia aprendizagem, minha mãe tinha de ir à escola e pedir para me reprovar, porque eu não tinha aprendido. Eu fiz recuperação várias vezes, eu nunca passei direto, nunca passei. Então, me deixavam de recuperação e me subornavam com a nota. O/A professor/a vou te dar nota, você passa, você não reclama de nada, você não reclama minha didática, não vai reclamar, porque eu não sei Libras: suborno. A nota, o suborno, é um mecanismo de silenciamento do/a surdo/a. Suborno pedagógico. (Brito, 2023, p. 29)

O suborno pedagógico deixa sequelas educacionais na criança surda, pois não adquirimos os conhecimentos acadêmicos relativos a cada série e isso impacta negativamente toda a nossa vida. Voltei à Escola São Geraldo em 2004, que nessa época já tinha sido tornada uma escola inclusiva pelo Programa de Inclusão do Estado de Goiás. Cursei a sétima e a oitava séries acompanhada por uma intérprete de Libras, mas foi um processo bastante difícil, pois eu já estava na sétima série, mas não sabia os conteúdos das séries anteriores. Isso dificultava a atuação da intérprete, que acabou desenvolvendo um trabalho confuso. Embora a função fosse a de intérprete de Libras, na prática a atuação se assemelhava a de uma professora de apoio. A falta de Libras na escola colocava a pessoa surda na mesma condição de deficiente com direito a um professor de apoio.

Percebe-se, aqui, uma prática pedagógica fundamentada na “gambiarra pedagógica” (Moschen; Gurski; Vasques, 2015). Discutida com base em uma perspectiva psicanalítica e também na prática emergente em contextos desafiadores da educação especial, aos autores definem a “gambiarra pedagógica” como uma estratégia deliberada de improviso didático, um “jeitinho”, usado para adaptar o ensino tradicional frente a contextos e sujeitos que não “encaixam” nos moldes normativos. Essa prática culmina no que Brito (2023) denomina “suborno pedagógico”, entendido como uma saída emergencial da professora, que se relaciona com o vazio de lembranças e com as lacunas da memória. Tal construção sugere uma reflexão profunda sobre os modos como a memória é produzida no espaço escolar e, de forma mais ampla, na vida. Afinal, não é apenas o trauma que apaga a memória — a falta de sentido, o abandono e outros fatores também podem apagar ou impedir a sedimentação das experiências vividas.

1.3 Escrevisões do ensino médio

Entre os anos de 2006 e 2008, eu cursava o ensino médio no Colégio Estadual José Rodrigues Naves em Goianira, e contava com o apoio de uma professora intérprete de Libras. Durante esses três anos, tanto os alunos quanto os professores não possuíam conhecimento

sobre a Língua Brasileira de Sinais, tampouco compreendiam o que era Libras ou o que representava a cultura surda e comunidade surda. Havia uma grande ausência de informação acerca da surdez e da Libras no ambiente escolar. Meus professores não demonstravam preocupação em me motivar ou me inspirar; tampouco valorizavam, de maneira significativa, a importância do meu processo de aprendizagem. Pareciam interessados apenas em que eu fosse aprovada, sem qualquer envolvimento real com meu desenvolvimento educacional.

Eu fiquei feliz por ter uma intérprete na escola, mas todos os alunos olhavam para mim, e isso me deixava com muita vergonha. Nenhum dos alunos sabia Libras, e eu era a única que usava essa comunicação. No começo, eu não queria ter uma intérprete de Libras. Porém, a professora-intérprete me explicou que era importante para acompanhar as disciplinas na escola. Demorei para entender e aceitar, mas, com o tempo, perdi a vergonha no Ensino Médio. Depois, consegui fazer apresentações em Libras, enquanto a intérprete fazia a tradução para a voz.

Na condição de aluna surda, desenvolvi uma relação de interação com a professora intérprete de Libras, que se dedicava a me ensinar. Essa relação envolvia explicações, conversas, perguntas e respostas que contribuíram diretamente para o meu desenvolvimento educacional. Certa vez, um professor informou que deveríamos formar grupos para a realização de uma apresentação, esclarecendo que não aceitaria apresentações individuais. Eu me juntei a um grupo de colegas para cumprir essa atividade.

Durante a apresentação, compartilhei um resumo que havia sido traduzido para mim pela professora intérprete de Libras. No entanto, os demais colegas falaram mais do que eu, pois estavam conversando com a intérprete sobre como a apresentação poderia ser feita em Libras. A intérprete, por sua vez, fazia a tradução oral para que todos compreendessem, enquanto utilizava os sinais em Libras para que eu também pudesse acompanhar. Os colegas compreenderam a dinâmica com a ajuda da intérprete, mas ao final, apenas entregaram o papel com um resumo. Eu, porém, não consegui me lembrar exatamente do tema da apresentação, o que dificultou minha participação mais ativa naquele momento.

A professora intérprete de Libras me ensinava com dedicação, desenvolvendo uma relação baseada na interação, nas explicações, no auxílio constante, nas conversas sobre o cotidiano e na troca de perguntas e respostas. Isso era fundamental para mim, pois o meu objetivo era compreender o conteúdo escolar de forma clara. No entanto, eu me sentia solitária e extremamente tímida, pois era a única aluna surda da sala. Os demais alunos, todos ouvintes, raramente interagiam comigo, limitando-se a cumprimentar com um simples “oi”. Com o tempo, acabei me acostumando com essa realidade, mas ainda assim sentia como se estivesse isolada, como se houvesse uma barreira que me deixava à parte do grupo.

A intérprete de Libras, percebendo essa dificuldade, se esforçava para que eu participasse mais ativamente, incentivando-me a responder às perguntas, mesmo que eu demorasse a formular as respostas. Eventualmente, eu conseguia responder corretamente, embora enfrentasse dificuldades nas relações interpessoais e de comunicação devido à minha condição.

Algumas situações ainda permanecem vivas em minha memória, especialmente aquelas em que a professora intérprete de Libras sempre me informava previamente sobre as provas de avaliação, indicando com clareza qual seria o conteúdo abordado e quais atividades eu deveria realizar. Posteriormente, ao realizar as provas, eu percebia que o conteúdo era exatamente o mesmo que havia sido previamente explicado por ela. Isso me ajudava a compreender melhor o assunto com mais facilidade e me preparar de forma adequada, uma vez que as disciplinas eram apresentadas de maneira clara e acessível.

Entretanto, eu enfrentava dificuldades específicas na escrita da Língua Portuguesa durante as avaliações. Eu não conseguia memorizar as palavras em português, mesmo conhecendo os sinais em Libras. Isso ocorria porque, apesar de saber o sinal entre o sinal em Libras e a palavra escrita em português, eu não conseguia identificar qual era a palavra equivalente em português.

Essa limitação me prejudicava, mas, com esforço, iniciei um processo de aprendizagem para relacionar os sinais em Libras às palavras da Língua Portuguesa. Com esforço, prática e dedicação, fui aprendendo a relacionar os sinais da Libras com as palavras da Língua Portuguesa. A intérprete de Libras, percebendo das minhas dificuldades, elaborou uma lista de palavras em português acompanhadas de seus respectivos sinais, a qual me foi entregue para que eu pudesse estudar e fazer essa associação de forma mais eficaz. Assim, fui aprendendo gradualmente a associar os sinais da Libras ao vocabulário em português, desenvolvendo minhas habilidades em ambas as línguas.

Eu estava muito satisfeita, pois a professora intérprete de Libras demonstrou grande empenho ao se dedicar e se esforçar para explicar novamente os conteúdos básicos com clareza, buscando, de diversas maneiras, me auxiliar no processo de aprendizagem. Como eu não compreendia plenamente os objetivos das disciplinas devido às minhas dificuldades, a professora intérprete de Libras conseguiu me compreender e adaptar sua atuação para melhor atender às minhas necessidades educacionais.

Ela interagiu comigo com empatia, ofereceu atenção individual, demonstrou verdadeira preocupação com meu desenvolvimento, motivou-me a continuar aprendendo, teve muita paciência e conseguiu me compreender. Foi extremamente importante para mim a maneira

como ela relacionava a Língua Portuguesa com os sinais da Libras, o que facilitou significativamente o meu entendimento. Todo esse esforço partiu do sincero desejo que ela tinha de ver, ainda que gradualmente, o meu progresso. Graças a esse apoio, consegui compreender melhor os conteúdos escolares. Sou profundamente grato à professora intérprete de Libras pelo cuidado, dedicação e compromisso com minha aprendizagem.

Naquela época, tanto os alunos quanto os professores não possuíam conhecimento sobre Libras, em razão da falta de informações a respeito do que é a Libras e sobre a comunidade surda. Meus professores demonstravam pouca, ou até mesmo nenhuma, preocupação e motivação em relação a mim, pois acreditavam que a presença da professora intérprete de Libras seria suficiente para suprir minhas necessidades educacionais. O ensino era direcionado principalmente aos alunos ouvintes, e eu era a única estudante surda inserida em uma sala de aula regular. Os meus professores entregavam as provas de avaliação mesmo quando minhas notas eram baixas. Eles demonstravam certa pena de mim e preocupação com a situação, mas, ao mesmo tempo, não tomavam nenhuma atitude efetiva para me ajudar a melhorar meu desempenho.

Ainda assim, eu era aprovada da mesma forma que os demais alunos. Isso acontecia porque eles acreditavam que o mais importante era me conceder uma nota regular, talvez por compaixão, sem considerar as reais dificuldades que eu enfrentava no processo de aprendizagem.

1.4 Escrevisões do ensino superior: graduação em Licenciatura em Letras Libras

No ano de 2012, fui aprovada no vestibular e ingressei no curso de Letras-Libras na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia. Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, senti um impacto significativo, pois o ambiente era completamente diferente daquele ao qual eu estava acostumada. Havia várias intérpretes de Libras presentes, cerca de quinze alunos surdos e alguns alunos ouvintes que já dominavam a Língua Brasileira de Sinais.

Inicialmente, senti-me tímida e retraída, pois vinha de um contexto escolar mais limitado, com pouca interação e isolamento no ensino médio, onde o ambiente era pouco inclusivo. No entanto, ao ingressar na universidade, comecei a perceber a importância de me abrir para novas experiências, de compartilhar minha vivência e de construir vínculos com outros alunos surdos. Passei a interagir com mais frequência, a conversar e a compartilhar vivências e experiências com os colegas. Aos poucos, percebi a relevância da interação ativa,

tanto no âmbito acadêmico quanto nas relações interpessoais, o que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento pessoal e educacional.

Essa mudança representou um marco em minha trajetória, proporcionando mais motivação, maior compreensão dos conteúdos, união entre os colegas e um ambiente propício para a troca de perguntas e respostas. Durante minha trajetória acadêmica, os professores ministravam diversas disciplinas que, até então, eram totalmente novas para mim, tais como Libras, Cultura Surda, Identidade Surda, História dos Surdos, Língua Portuguesa e Literatura. Com grande interesse, iniciei meu processo de aprendizado, dedicando-me à leitura, ao estudo e à pesquisa desses temas por meio de ferramentas digitais como o Google e o YouTube.

Eu demonstrava especial curiosidade em pesquisar palavras no Google e assistir a vídeos em Libras no YouTube, os quais explicavam conceitos de forma visual e acessível. Esse hábito me proporcionou o aprendizado de muitas palavras novas e o aprimoramento das minhas habilidades linguísticas. Além disso, assistia a filmes em Libras nas plataformas, o que contribuiu significativamente para a minha compreensão dos conteúdos. Trabalhava em grupo com mais três colegas, realizando pesquisas, elaborando apresentações e nos preparando para as provas de avaliação. Essa experiência foi extremamente positiva, pois os colegas interagiam comigo, se empenhavam para me compreender e colaboravam com minha aprendizagem.

Alguns estudantes surdos enfrentavam dificuldades em compreender determinados conceitos, mas, juntos, buscávamos vídeos em Libras no YouTube, o que facilitava bastante nossa assimilação do conteúdo.

Com o passar do tempo, aprofundei meu processo de aprendizagem por meio da leitura, do estudo e da pesquisa, utilizando os computadores da Universidade Federal de Goiás (UFG), uma vez que, naquele período, eu não possuía um notebook em casa. Diante dessa necessidade, decidi adquirir um equipamento próprio, reconhecendo sua importância para meus estudos. Assim, aprendi a utilizar ferramentas como YouTube, Google, Word e PowerPoint, que passaram a facilitar significativamente minha jornada acadêmica.

Sentia-me em igualdade com os demais alunos, enfrentando desafios semelhantes aos deles. Com o apoio da intérprete de Libras, consegui superar muitas das minhas dificuldades e evoluir consideravelmente. No entanto, percebia que alguns colegas surdos demonstravam interesse em conversar apenas entre si durante as aulas, prestando pouca atenção à intérprete.

Ao observar essa dinâmica, senti-me mais encorajada e menos tímida, o que me motivou a me aproximar mais dos professores e a formular perguntas diretamente a eles. Essa iniciativa contribuiu significativamente para o fortalecimento das minhas relações interpessoais e para o meu desenvolvimento acadêmico. Minha experiência foi impactante, ao mesmo tempo

desafiadora e interessante. Senti grande curiosidade e interesse em compreender o conteúdo de diversas disciplinas e o significado de muitas palavras. Apesar das dificuldades iniciais, lutei com dedicação e consegui alcançar a compreensão necessária, assim como alguns dos meus colegas surdos, que também enfrentavam obstáculos semelhantes.

Tanto os alunos surdos quanto eu enfrentávamos dificuldades, especialmente com termos e conceitos novos. Em muitas situações, eu buscava auxílio junto aos colegas ouvintes, que me explicavam, por exemplo, o que significavam termos como estágio, Prática como Componente Curricular (PCC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por meio dessas interações e com o apoio dos colegas, fui gradualmente compreendendo melhor esses conceitos.

Mesmo diante das dificuldades, continuei insistindo até conseguir entender. Com o tempo, passei a me sentir mais confortável e confiante diante dos desafios acadêmicos. Essa jornada foi marcada por superação, esforço contínuo e pelo desejo de aprender e me desenvolver plenamente no ambiente universitário.

Nas escolas, eu aprendi a trabalhar com Geografia, História, Matemática e Português, sempre usando introdução, desenvolvimento e conclusão. Porém, eu apenas copiava os textos do livro e escrevia nesses três formatos, porque a professora não explicava de forma detalhada e a intérprete de Libras não conseguia estruturar todo o conteúdo. Eu me lembro bem dessa dificuldade. Mais tarde, percebi que na faculdade também era necessário usar introdução, desenvolvimento e conclusão, especialmente na produção do PCC e do TCC.

CAPÍTULO II

Educação Especial em Goiás: a perspectiva do aluno surdo na rede regular

Tratamos neste capítulo da Educação Especial como modalidade educativa e sua relação com os alunos surdos, abordando o contexto histórico e legal dessa modalidade no Brasil. Inicialmente, apresenta a Lei nº 7.853/1989, que estabelece diretrizes para a inclusão das pessoas com deficiência, garantindo direitos fundamentais na educação. Além disso, destaca a evolução das políticas educacionais voltadas para essa população, desde a Política Nacional de Educação Especial de 1994 até as atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Decreto nº 7.611/2011, que reforçam a necessidade da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Discute-se também a implementação de políticas inclusivas em Goiás, com destaque para o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), lançado em 1999. Esse programa teve como objetivo transformar as escolas regulares em espaços inclusivos, oferecendo suporte técnico-pedagógico e formação de professores. No entanto, mesmo com essas iniciativas, os desafios para a educação de surdos permaneceram, como evidenciado pela experiência pessoal da autora e por pesquisas que apontam a marginalização de alunos surdos no ambiente escolar.

2.1 Educação Especial como modalidade educativa e os alunos surdos

Em 24 de outubro de 1989 foi sancionada, pelo então presidente José Sarney, a Lei nº 7.853, que estabelece normas para a “integração” social das pessoas com deficiência no Brasil, assegurando a proteção e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente nas áreas de educação, saúde, trabalho e assistência social. Com relação à educação, ficou garantido:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (Brasil, 1989, art. 2º, I)

Educação Especial é definida pela Política Nacional de Educação Especial, elaborado e lançado em 1994 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), como um “processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Brasil, 1994). Este documento aborda uma revisão conceitual dos termos mais usuais na área, analisa a situação da educação especial no Brasil nas duas últimas décadas anteriores à sua publicação e apresenta os fundamentos axiológicos que norteiam o trabalho educacional com pessoas “portadoras de necessidades especiais” (p. 10). Além disso, estabelece objetivos gerais e específicos e diretrizes gerais para a elaboração de futuros planos estaduais e municipais de educação especial.

Com relação à revisão conceitual, o material define “deficiência auditiva” como “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido” (Brasil, 1994, p. 14). Manifesta-se como: (i) *surdez leve/moderada* – perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; (ii) *surdez severa/profunda* – perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

No que se refere aos valores que orientam todo o trabalho educacional com pessoas com deficiência, o material (Política Nacional de Educação Especial) afirma seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade e assegura o princípio da integração. Esse está ancorado nos valores de *igualdade* (viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos), *participação ativa* (requisito indispensável à verdadeira interação social) e *respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos* (Brasil, 1994). De acordo com esse documento, o conceito de integração está diretamente relacionado à reciprocidade, indo além da simples inserção de pessoas com

deficiência em um grupo. Enquanto a inserção se restringe à presença física no ambiente, a integração pressupõe acolhimento e aceitação, garantindo a participação efetiva e significativa do indivíduo no contexto social e educacional.

O ideal de integração, do ponto de vista operacional, “ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum)” (Brasil, 1994, p. 38-39). Com relação à classe comum, a Política Nacional de Educação Especial define como

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p. 38-39)

Tempos depois, em 1996, Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, art. 58). Essa redação foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que atualizou a expressão “portadores de necessidades especiais” e acrescentou duas condições específicas que requerem atenção diferenciada e individualizada dentro do ambiente escolar, ficando o texto: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, art. 58).

A LDB, no Artigo 59, reforça que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo sua integração nas classes comuns. Já o Decreto nº 7.611/2011, reafirma o compromisso com a educação inclusiva, estabelecendo que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a inclusão de alunos com deficiência em classes comuns (Brasil, 1996; 2011). Depreende-se, portanto, com base nesses documentos, que tanto ensino regular como ensino comum constituem-se como a estrutura educacional básica oferecida a todos os cidadãos, organizada em etapas sequenciais e articuladas, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo e sua preparação para a vida em sociedade.

Conforme narrado no capítulo anterior, a minha entrada na escola coincide com o período de implementação da Educação Especial como uma nova política educacional no

Brasil. Porém, embora já estivesse garantido um novo projeto de educação para as pessoas com “deficiência”, como éramos todos considerados, o máximo que consegui foi ser um corpo presente tanto na Escola Municipal Cora Coralina como na Escola Estadual São Geraldo (até 1999), ambas escolas da rede regular de ensino na cidade de Goianira, Goiás. A prática de nos manter ocupados nos cantos das salas com tarefas não relacionadas ao conteúdo principal da aula era uma forma de reforçar a exclusão histórica, mesmo dentro do ambiente escolar. Essa abordagem nos transformava em meros copistas – aqueles que transcrevem palavras sem compreender o significado para o papel –, o que consideramos uma forma de "suborno pedagógico".

Ao serem relegados a tarefas mecânicas de cópia, sem compreensão ou interação significativa com o conteúdo, os alunos surdos foram sendo privados de uma educação que oferecesse igualdade de condições sociais, fortalecendo, mesmo com políticas públicas garantidas, sua marginalização histórica. Mallmann *et al.* (2014) aborda, num estudo conduzido em uma escola estadual do interior do Paraná, reconhecida como referência na educação de surdos, as dificuldades enfrentadas por alunos surdos no ensino médio e profissionalizante. A pesquisa cujo objetivo foi investigar as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante que incluem alunos surdos em salas de aula regulares, realizou entrevistas não estruturadas com dois professores, dois pedagogos e um intérprete de Libras, todos envolvidos na educação de três alunos surdos matriculados na instituição. Os professores relataram que muitos desses alunos se limitam a copiar conteúdos, sem demonstrar avanços na alfabetização e letramento, muitas vezes reproduzindo até mesmo erros presentes nos textos originais.

Ao realizar pesquisa em uma escola pública com o objetivo de refletir sobre práticas educacionais inclusivas para alunos surdos, Anchieta (2019) também demonstra que a prática de transcrever textos é uma grande preocupação nas escolas que têm alunos surdos. Na pesquisa, a autora observa a dinâmica entre três atores principais no contexto inclusivo (o aluno surdo, o intérprete de Libras e o professor), buscando evidenciar aspectos negligenciados nessa interação e promovendo discussões sobre a necessidade de estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos surdos. No que se refere aos docentes, destacaram que enfrentam problemas com alunos surdos que atuam apenas como copistas. Os docentes sentem a necessidade de cursos de formação continuada para melhor atender às necessidades desses estudantes e superar as limitações atuais no processo de ensino-aprendizagem.

Deste estudo destaca-se, ainda, o fato de que “cinquenta por cento (50%) dos professores têm procurado adaptar a prova utilizando mais imagens” nas avaliações (Anchieta, 2019, p. 106). A prática da adaptação de materiais e conteúdo é percebida e, de certa forma, naturalizada como prática pedagógica pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Ao serem perguntados sobre sua relação com os alunos surdos, não relataram problemas relacionados a comportamentos inadequados ou confusão de papéis entre intérpretes e professores e reforçaram que “[o]s alunos, em sua integralidade, procuram sempre os professores em caso de dúvidas, solicitando a adaptação de materiais como filmes, textos e afins” (p. 109).

A minha trajetória educacional, como a de várias outras pessoas surdas, bem como pesquisas como as de Mallmann *et al.* (2014) e de (Anchieta, 2019), imprimem fortes evidências de que a implementação da Educação Especial como modalidade educativa, embora tenha representado avanços na garantia de direitos, nunca conseguiu romper totalmente com um modelo meramente adaptativo de educação. Esse modelo, em vez de promover uma transformação estrutural na educação, limitou-se muitas vezes a ajustes pontuais dentro de um sistema que ainda privilegia métodos tradicionais de ensino, sem contemplar plenamente as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, por exemplo.

O modelo adaptativo se caracteriza pela tentativa de ajustar o aluno ao sistema escolar vigente, ao invés de reformular esse sistema para atender efetivamente às suas necessidades. No caso da educação de surdos, isso se reflete nas práticas pedagógicas pensadas para estudantes ouvintes, com adaptação, muitas vezes com a simples inserção de imagens, para alunos surdos. Fica evidente, portanto, que a política de inclusão, embora formalmente implementada, não conseguiu transformar práticas pedagógicas ancoradas em estratégias paliativas, frequentemente descritas como “gambiarras pedagógicas” (Moschen; Gurski; Vasques, 2015) ou “subornos pedagógicos”. As pessoas surdas, no contexto escolar, continuam sendo tratadas como corpos incluídos, mas não como sujeitos históricos com direito à cidadania linguística e educacional.

A aprendizagem, em muitos casos, permanece restrita, e as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda ainda são negligenciadas. Para superar essas limitações é fundamental que os projetos educacionais sejam fundamentados em uma epistemologia surda - uma perspectiva que valorize as formas próprias de conhecimento e expressão das pessoas surdas. Nesse sentido, a proposta da “escrita” (Brito, 2023), compreendida como uma prática pedagógica e linguística que articula narrativa, experiência, identidade e linguagem

visual-corporal, oferece caminhos relevantes. Tais práticas podem se desdobrar em narrativas escritas e sinalizadas, integrando os conteúdos escolares a partir de uma lógica que não apenas adapta, mas “conflui saberes” (Santos [Nêgo Bispo], 2015) - reconhecendo o gesto, o desenho e a sinalização como formas legítimas de significação/expressão da realidade.



Figura 3 - Atividades desenvolvidas em 1995

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A Figura 3 ilustra uma prática pedagógica comum no contexto da escolarização de crianças surdas nas décadas passadas: o uso da Libras subordinada à estrutura do português, como recurso ilustrativo e não como língua legítima de instrução. Os enunciados escritos em português e ilustrados com a Libras reproduziam a ordem gramatical da língua portuguesa, transformando a Libras em um artifício visual de apoio, desprovida de autonomia linguística.

É nesse contraste que a *escrevisão* se mostra potente: ao revisitar essas práticas por meio da memória crítica, ressignifica-se não apenas o conteúdo, mas também os modos como a linguagem foi (e ainda é) instrumentalizada na formação da pessoa surda. A atividade proposta a seguir na Figura 4, por sua vez, marca um deslocamento importante: nela, a Libras não é subjugada à estrutura do português, mas é mobilizada em sua completude visual e linguística para ancorar o processo de letramento em L2. A pergunta "Como está o tempo hoje?" convida os alunos a observar o mundo, sinalizar em Libras e, a partir disso, construir o vocabulário em português de forma significativa, situada e experiencial.



Superintendência de Atenção Especializada
Gerência de Educação Especial
Centro de Atendimento Educacional Florescer
Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – NAS

Goiania: _____ de _____ de _____

Professores: _____

Nome: _____

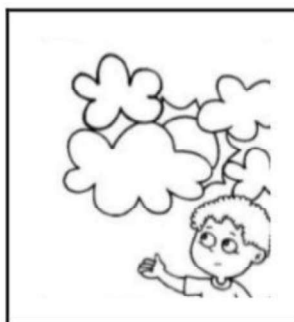
**OBSERVE O TEMPO E PINTE O DESENHO QUE DEMONSTRA
COMO ESTÁ O TEMPO HOJE.**



SOL



CHOVENDO



NUBLADO



FRIO



Superintendência de Atenção Especializada
Gerência de Educação Especial
Centro de Atendimento Educacional Florescer
Núcleo de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – NAS

Goiania: _____ de _____ de _____

Professores: _____

Nome: _____

COMO ESTÁ O TEMPO?

HOJE ESTÁ NUBLADO  ()	HOJE ESTÁ CHOVENDO  ()
HOJE ESTÁ SOL  ()	HOJE ESTÁ FRIO  ()

Figura 4 – Proposta de atividade para trabalhar a temática “tempo”

Fonte: Elaborado pela autora

A transição entre as figuras evidencia, assim, uma mudança de paradigma: do uso da Libras como simples ponte para o português — como visto na Figura 3 — para o reconhecimento de sua centralidade na construção de saberes pela via do bilinguismo. A atividade atual, ancorada na *escrita*, potencializa a aprendizagem por meio de recursos visuais, da experiência concreta e da valorização da língua de sinais como primeiro alicerce da produção de sentidos. Ao invés de ilustrar o português, a Libras passa a orientar a relação com o mundo e com a escrita, reposicionando a criança surda como sujeito ativo de sua formação linguística.

O contraste entre as duas figuras ilustra, com nitidez, o que Nêgo Bispo (2015) define como “confluência”: um encontro entre modos de existência e saberes que não se anulam mutuamente, mas coexistem em tensão, produzindo outros sentidos, outras formas de educar e de viver. A atividade da Figura 3 representa o modelo colonial de ensino, marcado pela imposição de uma única episteme (a ouvinte, oralizada e grafocêntrica), enquanto a proposta da Figura 4 é fruto de um saber insurgente, elaborado por uma professora surda que, ao assumir sua experiência, sua língua e sua memória como fundamento, produz uma prática contra-colonial de ensino da escrita em português.

Essa transição de uma pedagogia adaptativa para uma pedagogia confluyente marca um deslocamento radical no modo de pensar o ensino de português para surdos: não mais como concessão, mas como direito — e mais do que isso, como expressão de uma epistemologia própria, visual, corporal e sensível.

Na subseção seguinte discutiremos como a Política Nacional de Educação Especial gerou políticas de inclusão na rede pública de ensino de Goiás, adaptando os preceitos e orientações nacionais ao contexto local. Veremos que a construção de um sistema educacional com *adaptações curriculares* é legalmente embasada. O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, prevê que “[a]s instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (Brasil, 1999, Art. 27).

2.2 Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva

De acordo com Adams, Silva e Tartuci (2021), a história da Educação Especial em Goiás inicia-se formalmente em 1953, com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia, por

meio da Lei Estadual nº 926², sendo a primeira instituição pública voltada ao atendimento de alunos com deficiência (Goiás, 1953). Antes disso, ações eram pontuais e assistenciais, como a atuação da Vila São Cotelengo em 1952, voltada ao cuidado e proteção de pessoas com deficiência. Na década de 1970, com influência de políticas nacionais, Goiás começou o processo de integração escolar, criando classes especiais em escolas regulares. No entanto, esse modelo ainda perpetuava práticas segregacionistas, exigindo que o aluno com deficiência se adaptasse ao sistema tradicional sem mudanças significativas nas metodologias de ensino.

Durante os anos 1980 e 1990, o Estado passou por diversas reestruturações administrativas, criando órgãos como a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), responsável por planejar e coordenar as políticas de Educação Especial. Apesar disso, as práticas educacionais continuavam fragmentadas, com pouca articulação entre o ensino regular e o especial. A virada para uma educação mais inclusiva começou a se consolidar no final dos anos 1990, com eventos como o Fórum Estadual de Educação de Goiás (1998), que discutiu propostas educacionais baseadas nos princípios da inclusão. Em 1999, o governo lançou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), cujo objetivo era promover a inclusão escolar por meio da implantação de escolas inclusivas, unidades de referência e a formação de professores (Adams; Silva; Tartuci, 2021).

Conforme consta no material *Evolução do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Estado de Goiás*, caderno 9, publicado pela Secretaria de Estado da Educação³ (Goiás, 2010), a implantação do Peedi foi planejada em fases, sendo 1999 para a sensibilização; 2000, implantação; 2001, expansão e 2002 a consolidação. Baseado em princípios sociointeracionistas e referências legais nacionais e internacionais, o programa foi lançado em outubro de 2000 pelo Governo de Goiás, com o objetivo geral de implantar uma política educacional inclusiva considerando as potencialidades individuais, promovendo uma educação ética, democrática e inovadora.

Para a sua efetivação, o programa foi estruturado em cinco ações principais: (i) implantação de Escolas Inclusivas: Adequação das escolas regulares para receber todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas; (ii) implementação de Unidades de Referência: Transformação de escolas especiais em centros de apoio que fornecem suporte técnico-pedagógico às escolas inclusivas; (iii) Atendimento Educacional Hospitalar: Garantia de continuidade educacional para alunos hospitalizados, assegurando que não haja prejuízo em

² Revogada pela Lei Estadual nº 22.526, de 05 de janeiro de 2024.

³ Material publicado em comemoração aos dez anos do Peedi.

seu processo de aprendizagem; (iv) Metodologias e Recursos Especiais: Disponibilização de suporte didático, pedagógico e informacional necessário à implementação da educação inclusiva, incluindo a formação de equipes multiprofissionais; e (v) Desenvolvimento de Interfaces e Parcerias: Integração com outros serviços da Secretaria de Educação e órgãos estaduais para otimizar os resultados da inclusão (Goiás, 2010).

Conforme mencionado no capítulo anterior, retornei à Escola São Geraldo em 2004, já no contexto de sua transformação em uma escola inclusiva. Nessa escola, durante a sétima e a oitava séries, contei com o suporte de uma intérprete de Libras, mas a experiência foi repleta de desafios. Embora estivesse matriculada na sétima série, meu conhecimento dos conteúdos das séries anteriores era bastante limitado em razão de não ter Libras, nem intérpretes nas escolas, o que tornava o meu processo de aprendizagem ainda mais difícil.

Com relação às pessoas surdas, uma das ações efetivas dessa política foi a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), que em 2024 passou a se chamar Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS) por força da Lei Estadual nº 22.526, datada de 5 de janeiro de 2024 (Goiás, 2024). Com a finalidade de oferecer suporte técnico-pedagógico às escolas estaduais, aos alunos com surdez, suas famílias e aos profissionais envolvidos em seu atendimento, sua implementação foi integrada ao Projeto Comunicação, que visava garantir acessibilidade para alunos com necessidades comunicativas diferenciadas.

O NAS foi implementado visando garantir a formação adequada dos profissionais da educação para o atendimento especializado às pessoas com surdez, além de proporcionar suporte técnico na estruturação, implementação e funcionamento de recursos tecnológicos e didático-pedagógicos que atendam às necessidades do sistema estadual de ensino. Constituem objetivos do NAS:

- promover cursos de Libras, cursos de língua portuguesa para surdos e cursos para capacitação de intérpretes de Libras;
- promover capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade, para atendimento à pessoa com surdez;
- garantir aos alunos com surdez, acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional; e
- socializar informações sobre educação de surdos e orientar familiares quando solicitado (Goiás, 2010, p. 26-27)

O projeto de criação do Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (antigo CAS) foi apresentado à SEDUC em 2004, por

meio do Ofício nº 0058/2004, de 16 de janeiro de 2004. Posteriormente, a Superintendência de Ensino Especial (SUEE) solicitou à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), por meio do Ofício nº 064/2005, de 24 de fevereiro de 2005, providências para viabilizar a implementação do CAS, informando já dispor de um espaço adequado para seu funcionamento, localizado na Rua 26-A, Qd. 96-A, Lt. 31, Setor Aeroporto. No Ofício nº 008/2005, de 2 de março de 2005, dirigido à Secretaria de Educação e assinado pelo superintendente da SUEE, foi informado que os recursos enviados pelo Ministério da Educação para a criação do CAS em Goiânia já estavam sob a responsabilidade da referida superintendência.

Atualmente localizado na 6ª Avenida, s/n, esquina com a Rua 217, Setor Leste Universitário, o NAS é fruto de um projeto realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC/SEESP), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), por meio da Superintendência de Atenção Especializada/Gerência de Educação Especial. A instituição oferece, de forma gratuita, uma variedade de cursos voltados à formação continuada de profissionais da educação, familiares e demais interessados na área da surdez. Conforme informações disponíveis no site oficial⁴, os cursos ofertados abrangem: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – Módulos I, II, III, IV e V; Básico de Interpretação – Módulos I, II e III; Estratégias e Metodologias no Ensino da Língua Portuguesa para Surdos; Português Escrito para Surdos; LIBRAS para Deficientes Auditivos (D.A.); LIBRAS para Familiares de Surdos; e Atendimento Educacional Especializado para Surdos (NAS, 2024).

Embora exista uma variedade de cursos ofertados pelo NAS, daremos ênfase às questões relacionadas ao ensino de português escrito para surdos, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos. Essa escolha se justifica pelo fato de que o próximo capítulo trará reflexões sobre a atuação da pesquisadora enquanto docente nesse projeto, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas, nos desafios enfrentados e nas estratégias adotadas para o ensino da língua portuguesa a estudantes surdos.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP), o NAS/Goiânia compreende que a prática pedagógica é construída de forma dinâmica, a partir das interações entre sujeitos, sociedade e processos de ensino. Nesse sentido, sua organização didático-metodológica visa oferecer alternativas para qualificar a educação da pessoa surda, por meio da formação continuada de professores, produção de materiais visuais, adaptação de textos e

⁴ casgoiania.com.br

desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis. Para isso, o CAS estrutura-se em três núcleos principais: a) Núcleo de Formação / Tradução e Interpretação; b) Núcleo de AEE / Convivência Familiar; e c) Núcleo de Tecnologias / Recursos Midiáticos e Didáticos, que articulam ações voltadas ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos (NAS, 2024).

O Núcleo de AEE / Convivência Familiar é responsável por oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) a educandos surdos matriculados na rede regular de ensino, com atividades no contraturno escolar. O trabalho é realizado por meio do ensino da Libras, como primeira língua, e da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, por professores surdos e ouvintes bilíngues, em regime de dupla docência. As ações pedagógicas são criteriosamente planejadas, com metodologias visuais e práticas contextualizadas, considerando o desenvolvimento linguístico de cada aluno e sua inserção em ambientes bilíngues. Além disso, o núcleo atua como espaço de pesquisa, formação continuada e apoio pedagógico às escolas, contribuindo para o fortalecimento da educação bilíngue.

Observa-se no PPP da instituição apenas um curso voltado especificamente para o público de “cursistas deficientes auditivos” (NAS, 2024, p. 84 [157]), intitulado *Curso Básico de Língua Portuguesa para Surdos*. A proposta visa oferecer estratégias de aprendizagem que favoreçam a leitura, a escrita e a interpretação da Língua Portuguesa, reconhecendo que essa se constitui, para os surdos, como segunda língua (L2). A formação está organizada em cinco módulos semestrais, com carga horária total de 250 horas, sendo um encontro semanal com duração de três horas. Os conteúdos abordam aspectos gramaticais, gêneros textuais e práticas de leitura e produção textual. A metodologia adotada é comunicativa e dialógica, com ênfase no uso de recursos visuais, vídeos em Libras, jogos e atividades interativas, sempre com o apoio de uma dupla pedagógica composta por um(a) professor(a) ouvinte e um(a) professor(a) surdo(a). A avaliação é contínua, processual e formativa, e os critérios de aprovação incluem frequência mínima de 75% e média igual ou superior a 7,0 (NAS, 2024).

Essa proposta formativa revela o compromisso do NAS com uma abordagem pedagógica bilíngue e centrada nas especificidades linguísticas da pessoa surda, alinhando-se aos princípios defendidos no Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025). As diretrizes estabelecidas nesse Plano reconhecem a necessidade de assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma ação complementar à escolarização regular, garantindo o direito à aprendizagem de alunos com deficiência, inclusive os surdos (Goiás, 2015). Nessa lógica, o NAS atua como uma instância concreta de realização dessa política pública, pois

oferece formação continuada de professores, produção de materiais acessíveis e atendimento pedagógico direto a estudantes surdos, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

O plano também enfatiza a importância da Libras como L1 da pessoa surda e do ensino do português como L2, aspecto que estrutura as práticas pedagógicas adotadas pelo NAS. O núcleo adota, conforme mencionado anteriormente, o regime de dupla docência (professor ouvinte e professor surdo), além de utilizar metodologias visuais, lúdicas e sinalizadas para o ensino da leitura e da escrita (Goiás, 2015).

Além das diretrizes estaduais, a garantia dos direitos linguísticos e educacionais da pessoa surda encontra respaldo na esfera federal, especialmente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), sancionada também em 2015. LBI, em seu artigo 28, garante o direito à educação inclusiva e bilíngue em todos os níveis e modalidades, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda, bem como o ensino do português como segunda língua (BRASIL, 2015). Essa concepção de educação linguística, também presente no PEE-GO e praticada pelo NAS, reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade da comunidade surda e promovam sua plena participação no ambiente escolar.

Especificamente em relação aos surdos, a LBI garante o direito à educação bilíngue, reforçando a Libras como sua L1 e o português escrito como sua L2. Essa orientação está explicitada no inciso IV do mesmo artigo 28, que reforça a importância de assegurar o acesso, o uso e a difusão da Libras nos ambientes educacionais. Dessa forma, a Lei reconhece a singularidade linguística da comunidade surda e determina que a oferta educacional deve respeitar essa diferença, promovendo a aprendizagem de forma bilíngue desde a educação infantil até o ensino superior.

Outro aspecto central da LBI é a exigência de apoio educacional bilíngue especializado. Isso inclui a disponibilização de professores bilíngues, intérpretes de Libras-português, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas. O texto legal estabelece que esses profissionais devem ter formação adequada, preferencialmente em nível superior, e que sua atuação deve ser acompanhada da participação de representantes da comunidade surda nas decisões pedagógicas e administrativas. Tais medidas visam garantir não apenas a inclusão formal, mas a participação efetiva e o protagonismo linguístico e cultural da pessoa surda no ambiente escolar.

Nesse sentido, observa-se uma confluência entre a atuação do NAS, as metas do Plano Estadual de Educação de Goiás e os preceitos legais da LBI, o que demonstra um alinhamento

entre prática pedagógica, diretrizes políticas e amparo jurídico na promoção do direito à educação bilíngue da pessoa surda.

CAPÍTULO III

De volta à sala de aula de aula, como professora de português para surdos

Iniciei a frequentar o NAS em meados de 2019 fui direto para a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde os alunos surdos (crianças) recebiam aulas de português escrito. Os alunos que ali frequentavam tinham uma faixa etária entre sete e doze anos de idade. Quando eu fui chamada para ficar em frente da sala de aula para ministrar aula, eu me sentia insegura e começava a ficar bastante nervosa, porque eu não sabia como iria ensinar. Nesse momento eu estava apenas como voluntária em uma sala de aula. Nunca havia tido alguma experiência com o magistério durante a minha vida, ainda mais com alunos surdos. Comecei a substituir alguns professores, fui ganhando experiência, e naquele momento percebi que algumas crianças não tinham fluência da própria língua de sinais.

O objetivo deste capítulo é relatar minha experiência como docente no NAS e refletir sobre como essa atuação se conecta à minha trajetória acadêmica, que perpassa a educação básica até a graduação em Licenciatura em Letras: Libras. Ao longo dessa vivência, sei o que é ser uma estudante surda no contexto de sala de aula, enfrentando diariamente os desafios especialmente com relação à aprendizagem do português. Esse capítulo é, portanto, um exercício de ver o quanto consegui (ou não) avançar e inovar práticas pedagógicas, com metodologias mais adequadas para o ensino de português para surdos.

3.1 Minha atuação no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS)

Eram pouquíssimas crianças que chegavam à sala de aula sabendo se comunicar em língua de sinais como uma criança comunica de acordo com a sua idade. Outras crianças tinham o primeiro contato com a língua de sinais em sala de aula, assim começamos o trabalho ensinando as crianças sobre o seu próprio nome com a utilização de metodologias e jogos divertidos que faziam com que a criança conseguisse aprender a escrever o seu nome em português em datilologia, e depois sobre os seus sinais na comunidade surda. Usávamos referências de objetos que a criança tinha conhecimento para mostrar a ela que todos os objetos tinham um nome e que ela também tinha um nome próprio que necessitava que ela aprendesse a usá-lo para se aparentar.

Depois de ensinarmos conteúdos de famílias, usamos árvores em forma de desenho e colocamos os respectivos nomes dos familiares para a criança identificar e conhecer e diferenciar o pai do tio, do primo, irmão. Em seguida, pedimos que a criança escrevesse e fizesse os sinais de cada parente repetidas vezes. Mas demorava para a criança se manifestar, em alguns casos não obtivemos resposta, assim era usado outro tipo de metodologia para que a criança pudesse responder o que fora perguntado em relação ao conteúdo aplicado. Era um trabalho muito detalhista e lento, pois aquele era o primeiro contato que aquela criança tinha com a língua e com o conhecimento sobre familiares e seus respectivos conhecimentos e valores. Depois de algum tempo a criança começava a se desenvolver, mas isso depois de um ano trabalhando esses conteúdos na língua de sinais com a criança.

Após um ano de conteúdo trabalhado como: Nome próprio, sinal, Família, partes do corpo humano do micro ao macro. O ensino ocorreu nas duas modalidades tanto em língua de sinais quanto em português escrito. A criança era sem estimulada a repetição e a recursos visuais em razão da criança ter essa aula apenas uma vez por semana e isso na minha opinião é muito pouco para uma criança que teve o primeiro contato muito tardio com a língua de sinais. No ano de 2020 em meados de fevereiro retornei ao NAS após as férias. Foi quando a Covid19 se espalhou pelo Brasil e assim iniciou a pandemia e o NAS teve que ser fechado e alterar de presencial para aulas remotas (virtuais). Algumas crianças passaram a não frequentar as aulas virtuais por serem bastante carentes e não tinha condições de ter uma internet para acessar as aulas e tampouco notebooks.

A quantidade de alunos frequentes nas aulas virtuais caiu bastante como relatei mais acima. Para se ter uma ideia, o número de alunos que tinha recursos e acesso à internet e tinham notebooks para acessar as aulas eram entre cinco e sete anos. Em comparação com o ano de 2019, que havia entre 15 e 19 anos em sala de aula. O número de alunos durante a pandemia foi muito baixo e chegamos a nos preocupar. As aulas durante a pandemia foram muito desafiadoras, porque além de ser um modelo de ensino novo que teve que se adaptar de última hora, a qualidade das internet não era boa o suficiente para que as aulas ocorressem sem travamentos. As outro ponto crítico era que quando era apresentada alguma imagem, vídeo, gifs. Os alunos não conseguiam ver, ou assistiam partes do vídeo ou os gifs não se movimentavam. Alguns alunos assistiam às aulas em celulares e eles superaqueceram e acabaram desligando no meio da aula. Foi um período muito crítico tanto para nós professores quanto para os alunos que faziam o que podiam para acessar as aulas, ou quando acessaram.

O ano passou, estava usando o método virtual que continuava com desafios aos quais nunca havia lidado antes, os alunos tinham bastante dificuldade em focar na aula, ficavam bastantes dispersos, quando a internet não caía e eles não voltavam mais. As atividades que passávamos para eles responderem, dificilmente recebiam algumas (virtualmente) finalizadas, eram sempre incompletas, quando não eram esquecidas. Foi um momento muito crítico e desafiador. Mudados a metodologia de ensino com apenas imagens e sinais para não sobrecarregar a internet, e mesmo assim parecia que surgia pouquíssimo efeito. Parecia que quando dávamos dois passos em direção ao progresso, retrocedemos três. O conteúdo que trabalhávamos com eles era sobre a covid 19, conceito, precauções, sintomas. Mas os alunos não conseguiam entender o conteúdo.

E sempre havia os mesmos questionamentos sobre o motivo do NAS estar fechado e eles tendo que receber aulas em casa. E toda aula havia a mesma explicação sobre distanciamento social, sintomas da covid, prevenção e risco de vida ao ser contaminado. Foi assim durante vários meses, até que no final elas começaram a compreender sobre o motivo dessa mudança radical na vida deles. Esse fato ocorria com as crianças de sete a doze anos, já os com faixa etária acima de doze já haviam compreendido há algum tempo. Tinha consciência que não podia sair de casa, e que as pessoas com algumas doenças como diabetes eram propensas a se infectar e terem mais complicações de saúde. Todos esses conteúdos haviam sido cuidadosamente escolhidos e planejados para trabalhar com os alunos durante esse período. Mas nem todos conseguiram de fato realmente compreender os conteúdos relacionados à covid-19.

Porém, mesmo assim, não conseguiram entender bem os conteúdos relacionados à COVID-19. (VISUAL DA PESSOA SURDA NO MUNDO – ABSTRATO E CONCRETO).

Percebi que alguns não sabiam o significado de abstrato e concreto sobre o tema da COVID. Com o uso de vídeos e desenhos simples, foi possível mostrar de forma visual o que significava.

Ninguém me perguntou diretamente o que era COVID ou por que precisavam ficar em casa. Por isso, eu e a professora tivemos que explicar visualmente para que eles conseguissem compreender melhor o assunto.

No ano de 2021 consegui uma vaga de trabalho no NAS agora sendo contratada e remunerada pelo trabalho desempenhado- para trabalhar nos dias de segunda, quinta e sexta no AEE junto com a professora ouvinte Luísa. Na segunda-feira no período matutino frequentavam os alunos de dez a dezessete anos. Na quinta-feira dos quatro aos nove. E na sexta-feira era a mesma faixa etária dos alunos da quinta-feira. Os conteúdos e estratégias eram as mesmas

utilizadas nas segundas e sextas. Na quinta tinha outras estratégias e metodologias. Em geral eram utilizados histórias, contos, revistas em quadrinhos para trabalhar os mais variados conteúdos como: Dia da água, higiene pessoal, consumo de líquido, cuidados com a água, dia das mães, dia dos surdos entre outros.

Em todos os conteúdos eram aplicados em língua de sinais e Língua Portuguesa escrita. Ao longo do mês era ensinado o mesmo conteúdo com metodologias diferentes. Também era trabalhado com eles sobre feriados nacionais, para que eles compreendessem mais sobre a cultura e a história do próprio país. Sempre que algum aluno não conseguia avançar junto com os demais, era alterada a metodologia daquele conteúdo. Durante esses três anos que estive na sala do AEE percebi que a maioria dos alunos sempre frequentavam o NAS, porém, alguns alunos paravam de ir às aulas por motivos particulares. Os que estavam há mais tempo no curso de português para surdos conseguiam se desenvolver com mais facilidade. Já os novatos que tinham ali o primeiro contato com a língua de sinais, passavam por todo aquele processo que mencionei no início do texto.

Hoje eu tenho total segurança em sala de aula quando estou ministrando algum conteúdo para os alunos surdos. Algo bem diferente do começo, onde era invadida por vários sentimentos negativos como: Angústia, nervosismos, preocupações, falta de segurança, sensação de estar perdida. Hoje me sinto muito mais motivada a ensiná-los a ter paciência em ver os alunos a darem os primeiros passos rumo ao conhecimento. Essa é a minha trajetória de como iniciou o meu contato com os alunos do português para surdos na modalidade escrita.

3.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino de português para surdos (turma de segunda-feira, 10 a 17 anos) – 2021 a 2023

Nesta seção são apresentadas uma seleção de atividades desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizadas entre os anos de 2021 e 2023 com a turma de estudantes surdos, com idades entre 10 e 17 anos, atendida às segundas-feiras. As propostas aqui reunidas constituem amostras de práticas voltadas ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, organizadas a partir de diferentes gêneros textuais, com foco na valorização das experiências e nas especificidades linguísticas dos alunos surdos. O primeiro gênero abordado como exemplo é o relato pessoal, utilizado como ponto de partida para promover o desenvolvimento da escrita e da expressão identitária dos estudantes.



**CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ / CAS-GOÍÁS**

PLANO DE AULA

AEE - 1/ 2021

Professoras: Luiza e Mislainne

Aula 3ª

Conteúdo

Relato Pessoal

Objetivo

- Ensinar a estrutura de um relato pessoal
- Desenvolver a habilidade de contar histórias e relatar experiências pessoais.
- Fomentar a criatividade e a expressão pessoal.
- Estimular a reflexão sobre as próprias experiências e emoções.

Metodologia

- 1. MOMENTO:** Apresentar o conceito de relato pessoal e exemplos de histórias pessoais.
- 2. MOMENTO:** Organizar uma roda de conversa para que os alunos compartilhem seus relatos pessoais.
- 3. MOMENTO:** Reunir os alunos para refletir sobre o que eles aprenderam sobre si mesmas

Recurso

Atividade xerocopiada com lista de passeios, lápis, borracha, caneta, quadro branco, apagador, canetão, professores e alunos.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de acordo com o interesse, responsabilidade com as atividades propostas, assiduidade e participação durante os atendimentos.

Figura 5 - Planejamento para o gênero 'relato pessoal', realizado em 2021/1
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora Luiza e eu iniciamos o planejamento das aulas sobre o gênero textual relato pessoal, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Durante esse processo, consideramos que alguns estudantes já possuíam conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto outros apresentavam apenas um nível básico nessa língua. Dessa forma, estruturamos o plano de ensino com o propósito de garantir acessibilidade linguística e promover um aprendizado mais equitativo para todos.

Para assegurar que os alunos assimilassem o conteúdo de maneira eficaz, adotamos metodologias baseadas na prática contínua e na repetição, permitindo que o aprendizado ocorresse de forma gradativa e consistente. Essas estratégias pedagógicas foram essenciais para auxiliar os estudantes na compreensão e na produção do relato pessoal, respeitando as particularidades da aquisição da língua escrita por alunos surdos. Ao longo das atividades desenvolvidas, foi possível observar um progresso significativo por parte dos estudantes. Esse avanço demonstrou que a abordagem adotada no planejamento das aulas contemplou as especificidades do ensino para alunos surdos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acessível, inclusivo e eficiente.

Para esse gênero foram elaborados dois tipos distintos de atividades. A primeira atividade, apresentada na Figura 6, propõe que os alunos compartilhem aspectos de sua história de vida. Essa abordagem prioriza o reconhecimento da experiência do sujeito surdo, possibilitando a valorização de sua trajetória e identidade. Embora as orientações estejam direcionadas à organização estrutural do gênero relato pessoal, a proposta pedagógica favorece o uso da Libras como língua de base para a organização das ideias. Essa escolha metodológica poderá favorecer que o texto em português escrito seja construído a partir da experiência visual e linguística do aluno surdo, respeitando seu modo natural de enunciação.



CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ

GOIÂNIA, _____ DE _____ DE _____

PROFESSORAS: _____

ALUNO (A): _____

RELATO PESSOAL

1) TRANSCREVA O TEXTO PARA PORTUGUÊS.





Figura 6 – Atividade 1 para o gênero ‘relato pessoal’
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nesse contexto, a atividade é estruturada por meio de comandos em Libras que organizam o raciocínio e guiam a produção textual: o primeiro sinal apresentado é ‘tema’, seguido de ‘introdução’, ‘explicação’, ‘personagem’ e ‘resumo’. Esses sinais funcionam como marcadores discursivos que orientam a composição sequencial do texto em português, constituindo uma estratégia bilíngue que articula forma e conteúdo de maneira acessível e coerente para o aluno surdo.

Já a segunda atividade apresenta uma estrutura distinta em relação à primeira, tanto em sua forma quanto em seus objetivos pedagógicos. Diferentemente da proposta anterior, que parte da Libras como base de organização do pensamento, esta atividade traz comandos diretamente em português, como: “*O meu nome é*”, “*Eu moro na rua*”, “*Quando eu crescer serei*”, “*As pessoas que eu amo são*”, “*Eu gosto de comer*”, “*O meu brinquedo preferido*” e “*O meu maior sonho*”. Esses enunciados funcionam como estruturas-modelo em língua portuguesa para serem completadas pelos alunos, guiando a produção escrita por meio de frases fixas que favorecem o reconhecimento de vocabulário e a construção sintática básica.



CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ

GOIÂNIA, _____ DE _____ DE _____

PROFESSORAS: _____

ALUNO (A): _____

UM POUCO SOBRE MIM....

O MEU NOME É _____

EU MORO NA RUA _____

QUANDO EU CRESCER SEREI _____

AS PESSOAS QUE EU AMO SÃO _____

EU GOSTO DE COMER _____

O MEU BRINQUEDO PREFERIDO _____

O MEU MAIOR SONHO É _____

Figura 7 - Atividade 2 para o gênero 'relato pessoal'
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora e eu elaboramos e entregamos as atividades aos alunos, proporcionando um ambiente favorável ao aprendizado. Ao ingressarem na sala de aula e participarem das atividades propostas, percebi que alguns estudantes demonstravam progressos significativos, conseguindo desenvolver-se e assimilar os conteúdos, especialmente no que se refere ao gênero textual "relato pessoal". No decorrer das aulas, compreendi a necessidade de reforçar o aprendizado por meio da memorização de nomes e sinais específicos, além da realização de atividades complementares relacionadas ao tema.

Para potencializar esse processo, estabelecemos uma rotina de práticas duas vezes por semana, permitindo que os alunos revisassem e aprofundassem seus conhecimentos até alcançarem plena compreensão. Com o tempo, os estudantes passaram a interagir de maneira mais eficaz e a apresentar suas próprias histórias de vida em sala de aula. Durante essas apresentações, estruturavam suas falas seguindo a organização textual composta por introdução, desenvolvimento e conclusão. Observei que alguns alunos assimilaram o conceito de "relato pessoal" com facilidade, enquanto outros ainda enfrentavam dificuldades. Ao questioná-los sobre o tema, a maioria conseguia responder corretamente, demonstrando um bom nível de compreensão, enquanto alguns apresentavam um entendimento parcial.

Além do estudo do gênero textual, os alunos também desenvolveram suas habilidades na Língua Portuguesa, aprimorando tanto a leitura quanto a escrita. Esse avanço foi resultado da prática constante, realizada três vezes por semana, o que permitiu a construção de uma base sólida na língua e o aprimoramento gradual da produção textual. Dessa forma, essa atividade contemplou as necessidades específicas dos alunos surdos, garantindo acessibilidade linguística, favorecendo a autonomia na escrita e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

O segundo gênero textual exemplificado é o bilhete, conforme Figura 8, a seguir. A escolha desse gênero se justifica por sua linguagem simples, direta e funcional, o que o torna especialmente adequado para o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos. A professora e eu estávamos discutindo e organizando o planejamento das aulas sobre o gênero textual bilhete, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Consideramos esse tema essencial, pois o bilhete, embora seja um texto simples, desempenha um papel fundamental na comunicação cotidiana, sendo utilizado para transmitir mensagens importantes a familiares, amigos e colegas.

Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, promovendo a aquisição da Língua Portuguesa de forma acessível e

significativa. Durante as atividades, buscamos avaliar como os estudantes compreendem esse gênero textual, identificando se já possuem familiaridade com ele ou se estão tendo o primeiro contato com esse tipo de escrita. Dessa maneira, estruturamos uma metodologia que favoreça a assimilação do bilhete como uma ferramenta comunicativa essencial no dia a dia.



SEAPA
Secretaria de Estado
de Agricultura,
Pecuária e
Abastecimento



CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS
COM SURDEZ / CAS-GOIÁS

PLANO DE AULA

AEE – 1/2021

PROFESSORAS: Luiza e Mislainne

Aula 7ª

Conteúdo

Gênero textual: bilhete

Objetivo

- Reconhecer e identificar as características do gênero textual “Bilhete”
- Produzir um Texto do gênero “Bilhete”

Metodologia

1. **Momento:** Apresentar as características do gênero textual “Bilhete”, destacando sua estrutura, linguagem e função.
2. **Momento:** Analisar e interpretar textos do gênero “Bilhete” identificando suas características e elementos.
3. **Momento:** Atividades de Produção: pedir aos estudantes para produzir um texto do gênero textual “Bilhete”, utilizando as características e elementos aprendidos.

Recurso:

Atividade Xerocopiada com lista de passeios, lápis, borracha, caneta, quadro, branco, apagador, canetão, professores e alunos.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de acordo com o interesse, responsabilidade com as atividades propostas, assiduidade e participação durante os atendimentos.

Figura 8 - Planejamento para o gênero “bilhete”, realizado em 2021/1
Fonte: Arquivo pessoal da autora

O objetivo principal do planejamento é que os estudantes reconheçam e identifiquem as características desse gênero, além de serem capazes de produzir seus próprios bilhetes, aplicando os elementos aprendidos em contextos reais de comunicação. A metodologia adotada é dividida em três etapas principais. Na primeira, os alunos tomam contato com as características do bilhete, como a estrutura (saudação, mensagem, despedida), o uso de linguagem simples e objetiva, e sua função comunicativa, voltada à transmissão de recados rápidos. Em seguida, são apresentados exemplos variados de bilhetes, os quais os alunos exploram para identificar os elementos que compõem esse gênero. Por fim, na produção, os estudantes são incentivados a escrever seus próprios bilhetes, aplicando os conhecimentos adquiridos de maneira prática e expressiva, o que consolida o aprendizado.

Conforme se observa na Figura 9, a seguir, a atividade proposta explora a estrutura textual do bilhete a partir de perguntas direcionadas que auxiliam na compreensão do gênero. Entre as questões apresentadas estão: “*Quem escreveu o bilhete?*”, “*Para quem era o bilhete?*” e “*O bilhete serviu para:*”. Essas perguntas funcionam como guias de leitura e interpretação, ajudando os alunos surdos a identificar os elementos essenciais do texto e a compreender sua função comunicativa.



CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ

GOIÂNIA, _____ DE _____ DE _____

PROFESSORAS: _____

ALUNO (A): _____

BILHETE

QUERIDO JOÃO PEDRO,
VOU VIAJAR E NÃO POSSO IR À SUA CASA HOJE.
VENHA EM MINHA CASA NO SÁBADO A TARDE PARA
JOAGARMOS VIDEOGAME JUNTOS.

UM ABRAÇO
LUIZ

1) Escreva os nomes.

A) Quem escreveu o Bilhete?

B) Para quem era o Bilhete?

3) O Bilhete servia para:

- () dar um recado
- () fazer um convite
- () dar um aviso

4) O convite feito no bilhete era para algo que iria acontecer em qual dia da semana?

5 – Em qual período do dia ia acontecer essa atividade falada no Bilhete?

() manhã

() tarde

() noite

Figura 9 - Atividade para o gênero “bilhete”, realizado em 2021/1
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Iniciamos a aula questionando os alunos sobre seu conhecimento prévio em relação ao gênero textual bilhete. Muitos responderam que não estavam familiarizados com esse tipo de texto. Com a prática contínua e a repetição das atividades, observei que, ao final do processo, alguns alunos que inicialmente não conheciam o gênero bilhete passaram a compreendê-lo e produzi-lo com maior autonomia. Essa evolução reforça a importância da prática e do reforço contínuo no desenvolvimento da escrita e na aquisição da Língua Portuguesa.

Diante disso, introduzimos o conteúdo de forma estruturada, apresentando as características e a importância do bilhete na comunicação do dia a dia e as atividades para que os alunos realizassem os exercícios de maneira autônoma, permitindo-lhes explorar e compreender a estrutura do bilhete. Destacamos que esse gênero textual é amplamente utilizado para transmitir mensagens simples e objetivas a familiares, professores, amigos e colegas. Em um segundo momento, os alunos participaram de apresentações sobre o tema, compartilhando os bilhetes que produziram. Durante essas atividades e apresentações, percebi que alguns estudantes compreenderam rapidamente o conceito, enquanto outros ainda apresentavam dificuldades.

No entanto, a análise da atividade sobre o gênero bilhete, descrita entre nas páginas anteriores, permite retomar criticamente a discussão sobre “gambiarra pedagógica” e “modelo adaptativo” na educação de surdos. Embora o planejamento da atividade tenha contado com a colaboração de uma professora surda, a proposta revela traços evidentes de uma lógica ainda fortemente baseada na adaptação de materiais, e não em um reposicionamento epistemológico que considere plenamente a experiência e os modos próprios de enunciação do sujeito surdo.

A escolha pelo gênero bilhete é, em si, relevante, por ser um texto funcional, de uso cotidiano, com linguagem objetiva e estrutura simples. No entanto, o modo como a atividade é conduzida — com perguntas fechadas sobre elementos do texto, orientações pré-fixadas e foco na estrutura formal — evidencia que se trata de um esforço de adaptação do ensino tradicional para o aluno surdo, e não de uma proposta bilíngue de base. Em vez de partir da Libras como língua de pensamento e de planejamento textual, a atividade prioriza a estrutura escrita do português e busca “ensinar” o bilhete em seus moldes convencionais, muitas vezes de forma descontextualizada da realidade visual e digital dos alunos.

Nesse contexto, é possível pensar que a própria escolha do suporte — papel, lápis, atividades impressas — poderia ter sido reformulada à luz das práticas comunicacionais contemporâneas dos estudantes surdos. O bilhete, por exemplo, poderia ter sido trabalhado a partir da produção de vídeos curtos em Libras enviados por celular, ou por meio da gravação

de mensagens visuais, respeitando a lógica da comunicação mais comum entre os surdos hoje. A opção por tecnologias digitais acessíveis, como o *WhatsApp* ou o *Canva* (utilizado em outro momento), tornaria o ensino mais aderente ao universo comunicacional dos alunos, favorecendo a significação do conteúdo e valorizando sua experiência linguística visual.

A proposta, portanto, ainda que bem intencionada e com participação de uma professora surda, acaba se aproximando de uma gambiarra pedagógica — no sentido discutido por Moschen, Gurski e Vasques (2015) — ao tentar adaptar o ensino tradicional a um público que exige outras formas de mediação. A gambiarra, nesse caso, se manifesta como o “jeitinho” de fazer o gênero caber em uma lógica bilíngue sem, de fato, reconstruir essa lógica a partir da Libras e da epistemologia surda. É preciso, assim, avançar da adaptação para uma transformação do planejamento pedagógico, em que os gêneros textuais sejam ressignificados desde o início com base na experiência visual, nos recursos digitais e nos modos de comunicação próprios da comunidade surda.

O gênero bilhete e o aplicativo *WhatsApp* apresentam diferenças significativas, especialmente quando se considera o contexto comunicacional contemporâneo dos alunos surdos. Enquanto o bilhete é um gênero textual tradicional, associado a formas antigas de comunicação — como deixar recados em locais visíveis da casa —, o *WhatsApp* é amplamente utilizado pelos estudantes, permitindo uma comunicação mais ágil, visual e multimodal. Por meio dele, é possível enviar mensagens de texto, áudios, imagens e vídeos em Libras, tornando a interação mais acessível e condizente com a experiência linguística da comunidade surda. Nesse sentido, a proposta pedagógica poderia ter aproveitado o bilhete como ponto de partida para uma ressignificação do gênero, adaptando-o ao formato de mensagens visuais curtas em Libras, como aquelas frequentemente trocadas via celular. Isso permitiria uma aproximação entre o conteúdo escolar e as práticas reais de comunicação dos estudantes.

Os próprios alunos surdos, especialmente os adolescentes, relataram utilizar o celular com frequência, comunicando-se principalmente por meio do WhatsApp. O aplicativo oferece recursos que favorecem a acessibilidade, como envio de vídeos em Libras, suporte a legendas, correção automática e atualizações constantes com tecnologias de Inteligência Artificial (IA), que aprimoram a experiência do usuário. A funcionalidade de envio de fotos e vídeos com visualização única, por exemplo, garante maior privacidade, algo valorizado nas interações digitais. Além disso, as múltiplas formas de comunicação disponíveis — texto, vídeo, imagem e chamadas — tornam o aplicativo uma ferramenta inclusiva para usuários surdos, que enfrentam barreiras nas chamadas telefônicas convencionais. Mesmo em contextos com

limitações de acesso à internet, a possibilidade de envio prévio de mensagens simples permite organizar e antecipar interações. Portanto, integrar ferramentas como o WhatsApp ao planejamento pedagógico não apenas atualiza as práticas escolares, mas reafirma o compromisso com uma educação bilíngue que parte da realidade comunicacional da comunidade surda, superando a lógica da adaptação para alcançar a transformação efetiva.

Antigamente, a tecnologia dos celulares era bem diferente. Naquela época, os aparelhos não tinham vídeo e eu só conseguia escrever mensagens em português de forma simples e básica. Eu usava o celular da minha época, mas percebo como tudo mudou muito em comparação com os dias atuais. Hoje, as redes sociais são meios de comunicação muito mais avançados, e a tecnologia conta com recursos de Inteligência Artificial (IA), que ajudam a organizar textos em português de maneira correta, além de produzir fotos e até responder palavras de forma precisa. Naquele tempo, não existiam essas facilidades.

Algumas crianças surdas não se sentiam motivadas a aprender o português escrito e a leitura, muitas vezes por causa da postura de professores muito exigentes. É importante que os alunos aprendam o português escrito e a leitura para o seu desenvolvimento, mas, para isso, é necessário criar estratégias e dinâmicas que tornem esse processo mais atrativo. Em muitos casos, elas acabam aprendendo naturalmente o português básico, sem pressão, motivadas pelo contato com a tecnologia. Esse aprendizado espontâneo abre uma boa oportunidade para o desenvolvimento da língua.

Atividade – Criando Avisos no WhatsApp

Gênero textual: Aviso

Alunos surdos (ensino de português como L2)

Objetivo:

Trabalhar o gênero aviso em situações reais do cotidiano, utilizando vídeos em Libras e posterior produção escrita em português. A proposta valoriza a comunicação autêntica entre os interlocutores por meio de uma ferramenta familiar e acessível: o WhatsApp.

Etapas da Atividade:

1. Vídeo em Libras (gravar o aviso):

Cada aluno deverá gravar um aviso curto e objetivo em Libras, como se estivesse se comunicando com alguém da escola, família ou amigos.

2. Escrever o aviso em Língua Portuguesa (L2):

Após o vídeo, o aluno deverá escrever o mesmo aviso de forma clara, objetiva e correta em português.

10 Exemplos de Avisos para o Dia a Dia:

1. "Oi, cheguei em casa. Está tudo bem.
2. "Hoje estou doente. Não vou para a escola.
3. "Esqueci o caderno. Pode me mandar a tarefa?
4. "Já estou na escola. Pode vir me buscar às 17h.
5. "Estou no portão da escola. Pode abrir?
6. "A aula foi cancelada. Vai ter reunião hoje.
7. "Cheguei na casa da minha avó. Estou seguro.
8. "Hoje tem tarefa de português. Vou fazer à tarde.
9. "Fiquei preso no trânsito. Vou chegar atrasado.
10. "Pode me esperar na saída da escola? Obrigado!



**CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ / CAS-GOIÁS**

PLANO DE AULA

AEE - 1/ 2021

Professoras: Luiza e Mislainne

Aula 13ª

Conteúdo

- Substantivos biformes

Objetivo

- Reconhecer e identificar substantivos biformes de forma simples e divertida.
- Compreender a ideia de que alguns substantivos têm duas formas diferentes para o masculino e o feminino.

Metodologia

- 1. MOMENTO:** Apresentar o conceito de substantivos biformes de forma simples e interativa.
- 2. MOMENTO:** Pedir os alunos para identificar substantivos biformes em imagens ou objetos.
- 3. MOMENTO:** Organizar um jogo de memória com cartões de substantivos biformes.
- 4. MOMENTO:** Realizar atividades para identificar o gênero dos substantivos.

Recurso

Atividade xerocopiada com lista de passeios, lápis, borracha, caneta, quadro branco, apagador, canetão, professores e alunos.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de acordo com o interesse, responsabilidade com as atividades propostas, assiduidade e participação durante os atendimentos.

Figura 10 - Exemplo 3 de planejamento realizado em 2021/1
Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora e eu estávamos discutindo e organizando o planejamento das aulas sobre substantivos biformes. Inicialmente, acreditávamos que os alunos já possuíam conhecimento prévio sobre esse tema, especialmente no que se refere à distinção entre palavras como "menina" e "menino", por se tratar de um conceito aparentemente simples. No entanto, percebemos que a diferenciação dos substantivos biformes relacionados a nomes de animais poderia representar um desafio maior para os estudantes. Nosso principal objetivo era atender às necessidades específicas dos alunos surdos, proporcionando-lhes um ensino acessível e estruturado.

O estudo dos substantivos biformes é um tema essencial, pois contribui para o desenvolvimento da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, além de ampliar o vocabulário dos estudantes.



CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ

GOIÂNIA, _____ DE _____ DE _____

PROFESSORAS: _____

ALUNO (A): _____

O CASAMENTO NA MATA

HOJE A MATA ESTÁ EM FESTA
TODOS ESTÃO A COMEMORAR
POIS O PARDAL E A PARDOCA
RESOLVERAM SE CASAR
O PADRINHO E A MADRINHA
FORAM O ZANGÃO E A ABELHA
QUE VIERAM DE CARONA
COM O CARNEIRO E A OVELHA
E TODOS OS CASAIS DA MATA
ATÉ O BODE E A CABRA
VIRARAM A NOITE INTEIRA
DANÇANDO NA FESTA ANIMADA.



COLORIR NO TEXTO OS MASCULINOS DE VERMELHO E OS FEMININOS
DE AZUL

LEIA AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO E SEPRE-AS EM DOIS GRUPOS:

CARNEIRO	ZANGÃO	BODE
ABELHA	CABRA	
OVELHA	PARDAL	PARDOCA

MASCULINOS	FEMININOS

Figura 11 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 3 realizado em 2021/1
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Eu entregava a atividade aos alunos e, antes de iniciarmos sua realização, expliquei detalhadamente o assunto abordado. Utilizei o texto "O Casamento da Mata" como base, fazendo a adaptação necessária para garantir a acessibilidade e a compreensão dos estudantes. Durante a leitura, os alunos tiveram a oportunidade de descobrir e identificar os nomes de animais presentes no texto. Para reforçar o aprendizado, propus um exercício no qual os estudantes deveriam colorir os substantivos masculinos em vermelho e os substantivos femininos em azul. Dessa forma, foi possível avaliar a compreensão do conteúdo, bem como identificar eventuais dificuldades e avanços na identificação e aplicação dos substantivos biformes.

Durante a atividade, percebi que alguns alunos não conheciam determinadas palavras. No entanto, por meio da exploração do texto e da associação com imagens e sinais em Libras, eles aprenderam novos vocábulos de forma significativa. Para incentivá-los ainda mais, resaltei a importância da diferenciação entre os nomes dos animais machos e fêmeas, apresentando exemplos como "égua" (fêmea) e "cavalo" (macho). Além disso, propus um desafio para estimular a curiosidade dos alunos: explorar o texto "O Casamento da Mata" atentamente, realizando a leitura de forma ativa.

Essa abordagem permitiu que os estudantes desenvolvessem suas habilidades de leitura e ampliassem seus conhecimentos sobre os substantivos biformes, tornando o aprendizado mais dinâmico e interessante.

3.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE): ensino de português para surdos (turmas de quinta e sexta-feira, 4 a 9 anos) – 2021 a 2023

Esta seção apresenta e discute pequenas amostras de atividades desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre os anos de 2021 e 2023, com turmas de estudantes surdos com idades entre 4 e 9 anos, atendidos às quintas e sextas-feiras. O foco recai sobre o ensino de português como segunda língua, considerando a Libras como língua de instrução e de mediação pedagógica. A partir das amostras selecionadas, serão analisados o processo de elaboração das atividades, os critérios adotados em sua construção e as formas como foram aplicadas em sala, com ênfase na articulação entre língua, imagem, tecnologia e experiências visuais próprias da infância surda.



**CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ / CAS-GOIÁS**

PLANO DE AULA

AEE - 1/ 2021 quinta-feira e sexta-feira

Professoras: Luiza e Mislainne

Aula 2ª

Conteúdo

Quem sou

Objetivo

- Desenvolver a autoconsciência e a autoestima das crianças.
- Fomentar a criatividade e a expressão pessoal.
- Estimular a reflexão sobre as próprias características e habilidades.

Metodologia

1. MOMENTO: Apresentar o tema "Quem Sou" e perguntar às crianças sobre suas características e habilidades.

2. MOMENTO: Realizar atividades de expressão pessoal, como desenhar, pintar ou escrever sobre o nome.

3. MOMENTO: Explique a origem de cada um que os alunos seus sobrenomes e comece a sinal da sua família

Recurso

Lápis, borracha, papel e lousa ou quadro branco

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de acordo com a participação, interesse e comprometimento durante as atividades propostas no decorrer dos atendimentos

Figura 12 - Exemplo 1 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora e eu estávamos discutindo e organizando o planejamento das aulas sobre o conteúdo "Quem sou eu?", um tema de grande importância para o desenvolvimento da identidade dos alunos.

Esse conteúdo é essencial, pois tem como principal objetivo possibilitar que as crianças comecem a aprender e reconhecer seu próprio nome, fortalecendo sua autonomia e construção pessoal. Para tornar esse aprendizado mais dinâmico e significativo, planejamos a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, como atividades em papel, jogos envolvendo os nomes e dinâmicas interativas. Essas abordagens permitirão avaliar como as crianças compreendem e reconhecem seus próprios nomes, proporcionando um ambiente lúdico e estimulante para o desenvolvimento dessa habilidade fundamental.



**CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ**

GOIÂNIA, _____ DE FEVEREIRO DE _____

PROFESSORAS: LUIZA E MISLAINNE

QUEM SOU

ESCREVA SEU NOME:



CIRCULE, NO ALFABETO, AGORA PINTE AS LETRAS DO SEU NOME:

A	B	C	D	E	F	G	H	I
J	K	L	M	N	O	P	Q	
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

Figura 13 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 1 da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

"Quem sou eu?". O objetivo principal era possibilitar que cada estudante reconhecesse seu próprio nome, aprendesse a escrevê-lo corretamente em português e identificasse seu correspondente em Libras. Embora essa tarefa pudesse parecer simples, para alguns alunos, tornou-se um desafio significativo, exigindo prática contínua e acompanhamento pedagógico para garantir que todos conseguissem desenvolver essa habilidade com autonomia e confiança.



**CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ / CAS-GOIÁS**

PLANO DE AULA

AEE - 1/ 2021 quinta-feira e sexta-feira

Professoras: Luiza e Mislainne

Aula 9ª

Conteúdo

Alfabeto em Libras

Objetivo

- Reconhecer e identificar as letras do alfabeto.
- Apresentar as letras do alfabeto em LIBRAS.
- Reconhecer e identificar os números de 1 a 10.
- Desenvolver a percepção visual e motora através dos sinais.

Metodologia

1. MOMENTO: Apresentar as letras do alfabeto e os números de 1 a 10.

2. MOMENTO: Realizar atividades de reconhecimento e identificação das letras.

3. MOMENTO: Pedir os alunos para desenhar letras do alfabeto

<https://youtu.be/bXfzcOHfAHE?feature=shared> (MISLAINNE)

<https://youtu.be/GZRYPi7AooU?feature=shared> (MISLAINNE)

4. MOMENTO: Mostrar uma figura de "bola" e a criança precisa fazer o sinal da letra "B".

➤ **Perguntas para Reflexão**

Qual é a letra do meu nome?

Recurso

Atividade xerocopiada com lista de passeios, papel, lápis de cor pinturas, pincéis, borracha, caneta, quadro branco, apagador, canetão, cartazes com letras do alfabeto, professores e alunos.

AVALIAÇÃO

Observar a participação e o envolvimento das crianças nas atividades e avaliar a criatividade e a expressão pessoal das crianças.

Figura 14 - Exemplo 2 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora e eu estávamos discutindo e organizando o planejamento das aulas sobre o conteúdo do alfabeto, um dos temas fundamentais para a aprendizagem dos alunos surdos. Nesse contexto, abordamos o ensino do alfabeto em conjunto com o aprendizado de português, proporcionando uma base sólida para a leitura e a escrita. Entretanto, o que inicialmente parecia ser um processo rápido e tranquilo no ensino-aprendizagem revelou-se desafiador e bastante complexo para os estudantes. Muitos deles apresentaram dificuldades tanto na memorização dos sinais do alfabeto manual em Libras quanto na associação com as letras correspondentes em português.

Para auxiliar nesse processo, utilizamos dois vídeos educativos em Libras, um especificamente sobre o alfabeto manual e outro sobre as vogais, permitindo que as crianças surdas visualizassem e assimilassem melhor os conteúdos. Durante as aulas, as professoras exibiram esses vídeos e, em seguida, observaram a reação dos alunos para verificar o quanto eles compreendiam e assimilavam os conceitos apresentados. Essa estratégia possibilitou uma abordagem mais acessível e eficaz, promovendo um aprendizado mais significativo para os estudantes.



CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO
ÀS PESSOAS COM SURDEZ

GOIÂNIA, _____ DE FEVEREIRO DE 2021

PROFESSORAS: LUIZA E MISLAINNE

Alfabeto

OBSERVE A ORDEM ALFABÉTICA.

A B C D E F G H

I J K L M N O P Q R

S T U V W X Y Z

COMPLETE COM AS LETRAS QUE FALTAM.

___ B ___ D ___ F ___ H

___ J ___ L ___ N ___ P ___ R

___ T ___ V ___ X ___ Z

Figura 15 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 2 da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para explicar como e por que essa atividade contempla o aluno surdo, inicialmente apresentei o vídeo sobre o alfabeto em Libras e outro sobre as vogais, que são conteúdos fundamentais para o aprendizado da língua. Embora as vogais sejam conceitos simples, alguns alunos surdos apresentaram dificuldades para compreendê-las. Durante a exibição dos vídeos, observei que algumas crianças prestavam atenção e demonstravam grande interesse, pois o recurso visual dos vídeos, com sinais, cores e animações, facilitava a assimilação do conteúdo. No entanto, outras crianças não se concentravam da mesma forma, pois não tinham contato prévio com esse tipo de material audiovisual, o que dificultava o envolvimento imediato com a atividade proposta.

Diante dessa situação, a professora e eu nos dedicamos a auxiliar as crianças no processo de aprendizagem e escrita, especialmente aquelas com idades entre 4 e 9 anos, que estavam iniciando sua jornada na alfabetização. Para facilitar esse aprendizado, adotamos a estratégia de associar a letra inicial do alfabeto ao nome de um objeto, tornando o ensino mais concreto e acessível. Por exemplo, ao ensinar a letra "B", apresentávamos o sinal correspondente em Libras e a palavra "bola" em português, permitindo que os alunos fizessem a conexão entre a imagem, a datilologia e o conceito da palavra escrita. Essa abordagem não apenas incentivou a memorização, mas também fortaleceu o desenvolvimento da leitura e da escrita, respeitando as necessidades específicas dos alunos surdos.



**CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ / CAS-GOIÁS**

PLANO DE AULA

AEE - 1/ 2021 quinta-feira e sexta-feira

Professoras: Luiza e Mislainne

Aula 13ª

Conteúdo

Família

Objetivo

- Reconhecer e identificar os membros da família.
- Desenvolver a habilidade de descrever as características e papéis dos membros da família.

Metodologia

1. MOMENTO: Apresentar o conceito de família e os diferentes membros da família.

2. MOMENTO: Mostrar o vídeo sobre "EU TE AMO"

<https://youtu.be/UF3ynh9uGfk?feature=shared> (Waléria)

Recurso

Atividade xerocopiada com lista de passeios, lápis, borracha, caneta, quadro branco, apagador, canetão, professores e alunos.

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados de acordo com o interesse, responsabilidade com as atividades propostas, assiduidade e participação durante os

Figura 16 - Exemplo 3 de planejamento da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A professora Luiza e eu estávamos discutindo e organizando o planejamento das aulas sobre o conteúdo "família", considerando sua importância fundamental na formação dos valores e na construção da identidade das crianças. A família desempenha um papel essencial no desenvolvimento social e emocional dos pequenos, sendo o primeiro ambiente em que aprendem conceitos como amor, respeito e solidariedade.

Diante dessa relevância, entendemos que a escola deve atuar ativamente no fortalecimento e na valorização desse vínculo familiar, promovendo reflexões e atividades que reforcem sua importância. Como parte da metodologia adotada, planejamos a exibição do vídeo "Eu Te Amo" em Libras, da autora Waléria, proporcionando uma experiência visual acessível para as crianças surdas. Essa abordagem permite que elas compreendam a mensagem de forma clara e significativa, facilitando sua conexão com o tema e promovendo a inclusão dentro do ambiente escolar.



**CENTRO CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE
ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ.**

PINTE O NOME DAS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ

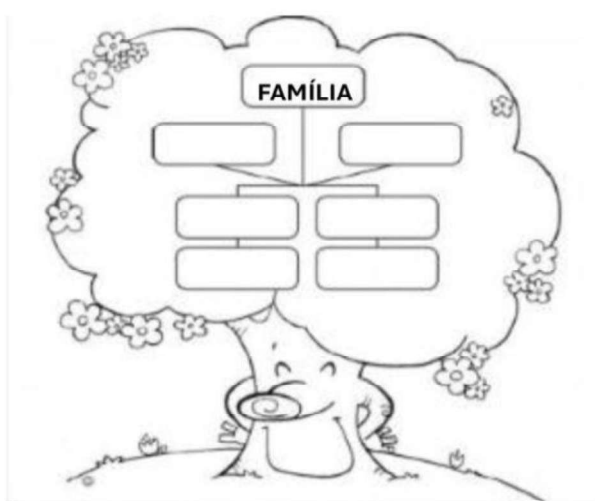


Figura 17 - Exemplo de atividade resultante do planejamento 3 da turma de quinta-feira e sexta-feira realizado em 2021/1

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Primeiramente, eu apresentei e expliquei o conteúdo à família das crianças surdas, com o objetivo de estimulá-las no processo de aprendizagem. Essa abordagem foi essencial, especialmente para aquelas que possuíam um conhecimento inicial em Libras e, até então, compreendiam o conceito de família apenas por meio de imagens. Iniciei o ensino apresentando os sinais correspondentes aos principais membros da família: MÃE, PAI, IRMÃ, IRMÃO e EU. Para reforçar a aprendizagem, utilizei diferentes estratégias, como datilologia (soletração manual das palavras em Libras), exibição dos sinais, associação com imagens e demonstração da representação real dos familiares.

Por exemplo, ao ensinar o sinal de "mãe", mostrei uma imagem representativa e expliquei que esse era o sinal utilizado para se referir à mãe de cada criança. Em um segundo momento, auxiliei as crianças surdas na realização da atividade, que consistia em copiar as palavras utilizando a datilologia. Ao verem a palavra "MÃE" escrita por mim por meio da datilologia, os alunos puderam ler, reconhecer e associar os sinais às palavras escritas. Esse processo foi fundamental, pois a datilologia desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência linguística, ajudando as crianças a memorizar os sinais e, posteriormente, aprimorar sua escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como as políticas linguísticas e educacionais impactaram a escolarização e a formação docente de professores surdos, com base na escrita da trajetória da autora. Por meio da escrita, compreendida como um método teórico-metodológico ancorado em uma perspectiva surda, foi possível acessar memórias, elaborar críticas e propor reflexões a partir da própria experiência, valorizando a subjetividade, a corporeidade e a visualidade como elementos fundantes da epistemologia surda.

A originalidade da escrita como prática de pesquisa revelou-se potente ao permitir a denúncia de práticas escolares excludentes, como o chamado “suborno pedagógico” e o modelo adaptativo ainda presente em muitas instituições. Ao recordar e ressignificar experiências escolares traumáticas, a escrita contribuiu para o fortalecimento da identidade surda e para a construção de uma autonomia docente baseada na resistência e na reconstrução de sentidos.

As experiências vividas no Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (NAS) foram fundamentais para consolidar práticas pedagógicas bilíngues mais justas e eficazes, centradas na valorização da Libras como língua primeira (L1) e no ensino do português como segunda língua (L2), respeitando as especificidades da comunidade surda. Essas vivências também foram essenciais para reforçar a importância da formação continuada bilíngue de professores surdos, considerando suas necessidades reais e seus contextos socioculturais.

Ao longo do estudo, foram evidenciadas limitações nas políticas educacionais inclusivas vigentes, que ainda operam sob uma lógica adaptativa, sem considerar plenamente as particularidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos. A superação desse modelo exige a construção de uma pedagogia surda, centrada na valorização das línguas visuais e corporais, e no reconhecimento da surdez como identidade linguística e cultural, e não como deficiência.

A escrita, nesse contexto, demonstrou ser uma prática político-pedagógica de resistência epistêmica, que permite aos sujeitos surdos narrarem suas próprias histórias e produzirem conhecimento a partir de seus corpos, línguas e vivências. Para pesquisadores(as) surdos(as), essa prática representa um caminho legítimo de afirmação identitária e de produção de ciência alinhada às suas realidades.

Minha própria trajetória escolar, marcada por experiências de exclusão e invisibilidade em sala de aula, foi ressignificada ao longo deste processo. Embora minha infância tenha sido

atravessada por frustrações profundas no campo do pertencimento e da aprendizagem, essas vivências se tornaram o alicerce da minha escolha profissional. Hoje, enquanto professora surda, compreendo com clareza os desafios enfrentados por outros docentes surdos e busco, por meio de diferentes metodologias educacionais, garantir que novos profissionais não passem pelos mesmos traumas e perdas escolares.

Por fim, este estudo abre caminhos para investigações futuras, como: análises comparativas entre diferentes gerações de estudantes surdos, pesquisas com outros professores surdos em contextos semelhantes, e a construção de propostas formativas fundamentadas nas experiências narradas aqui, com foco na valorização da pedagogia bilíngue, da escrita e da escuta sensível às vozes surdas.

Esse esforço é essencial para que os educadores evitem que os alunos passem pelos mesmos traumas e perdas escolares que muitos surdos já vivenciaram. Valorizar estratégias acessíveis, respeitar a Libras como língua de instrução e promover práticas pedagógicas inclusivas contribuem para um processo educativo mais justo e equitativo. Assim, o caminho da inclusão escolar se fortalece, garantindo às crianças surdas oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter; SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa da; TARTUCCI, Dulcéria. História da educação especial em Goiás: algumas nuances voltadas à formação de professores. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 11, n. 3, p. 63-72, Edição Especial, 2021. DOI: <http://doi.org/10.30681/2237-1648>. Acesso em: 10 fev 2025.

ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. Bastidores da inclusão: a relação educacional professor – aluno surdo – intérprete de Libras. *Revista Aleph*, Niterói-RJ, n. 32, p. 99-116, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39309>. Acesso em: 14 fev 2025.

ARENDT, H. *Liberdade para ser livre*. Edição brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

BORGES, Josy Apolinário de Araújo Rosa. Professor de apoio na rede estadual de educação em Goiás: uma perspectiva formativa. *Revista Científica de Educação*, v. 5, 2020. ISSN 2526-4257. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/57>. Acesso em: 10 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 fev 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 12 fev 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 10 fev 2025.

BRITO, L. P. F. “*As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam*”: articulação entre atos e modos de significação de mundo em geo ontoepistemologias surdas. 77 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

BRITO, L. P. F.; REZENDE, T. F.; LIMA, H. J. Educação linguística plural para consolidação dos direitos humanos para a diversidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 253-271, 2021.

CALDAS, A. L. P. Memórias, histórias e narrativas da liderança surda na luta pela cidadania: da semente plantada à árvore crescida. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 6, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/69252>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GOIÁS. Lei nº 22.526, de 5 de janeiro de 2024. Altera a nomenclatura do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, passando a se chamar Núcleo de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – NAS. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 5 jan. 2024. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/108382/lei-22526. Acesso em: 15 fev 2025.

GOIÁS. *Plano Estadual de Educação de Goiás (2015–2025)*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, 2015. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2019/08/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1-c19.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Evolução do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Estado de Goiás*. Caderno 9 - Histórico. Goiânia, 2010.

GOIÁS. Lei nº 926, de 13 de novembro de 1953. Cria o Instituto Pestalozzi de Goiânia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Goiás*, Goiânia, GO, 13 nov. 1953. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/97594/pdf>. Acesso em: 10 jan 2025.

LABORIT, E. *O grito da gaivota*. Tradução de Angela Sarmento. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2002

LIMA, H. J. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas* [Ebook]. 2.ed. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

LIMA, H. J. *Interpretação transemiótica de práticas escritas em português por pessoas surdas*. 2020. 191 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2020.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1. Acesso em: 15 mai. 2024.

MALLMANN, Fagner Michel. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, 2014. Disponível em: educacao.fcc.org.br/pdf/rbee/v20n01/v20n01a10.pdf. Acesso em: 14 fev 2025.

MOSCHEN, Simone Zanon; GURSKI, Roselene; VASQUES, Carla Karnoppi. De jogos, profanações e gambiarras – por uma educação especial subversiva. *Educação (PUC-RS)*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 203–211, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/20046/13658>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM SURDEZ – NAS. *Projeto Político Pedagógico*. Goiânia, 2025. Disponível em: <https://casgoiania.com.br/index.php/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 17 mai. 2025.

OLIVEIRA, Quintino Martins de. *Clube Libras: aprendizagem colaborativa de línguas por tradutores de português e de Libras na Faculdade de Letras da UFG*. 2025. 303 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. *Surdo: um estrangeiro em seu país*. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 203–221, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9903>. Acesso em: 28 maio 2025.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. *Revista Educação Especial*, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 17 fev 2025.

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

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

SANTOS, Antônio Bispo dos [Nêgo Bispo]. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; Universidade de Brasília; Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Ministério da Ciência,

Tecnologia e Inovação, 2015. Disponível em: https://repi.ufsc.br/sites/default/files/BISPO-Antonio-Colonizacao_Quilombos_Modos_e_Significados.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* / Heloísa Maria Moreira Lima. Brasília: MEC, SEESP, 2004.