

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

EDICLÉIA FÁTIMA MIRANDA DAMSKI

**ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE SURDO: PROPOSIÇÃO DE UM GUIA
ORIENTADOR PARA A PRÁTICA INCLUSIVA**

PONTA GROSSA

2026

EDICLÉIA FÁTIMA MIRANDA DAMSKI

**ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE SURDO: PROPOSIÇÃO DE UM GUIA
ORIENTADOR PARA A PRÁTICA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de pesquisa III - Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

PONTA GROSSA

2026

D166 Damski, Edicléia Fátima Miranda
Acolhimento do estudante surdo: proposição de um Guia Orientador para a prática inclusiva / Edicléia Fátima Miranda Damski. Ponta Grossa, 2026.
87 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Educação especial. 2. Surdez. 3. Acolhimento escolar. 4. Guia orientador. 5. Educação bilíngue. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.904.6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

EDICLÉIA FÁTIMA MIRANDA DAMSKI

ACOLHIMENTO DO ESTUDANTE SURDO: PROPOSIÇÃO DE UM GUIA ORIENTADOR PARA A PRÁTICA INCLUSIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e na Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação”, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELENICE PARISE FOLTRAN**
Data: 01/06/2026 08:34:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Elenice Parise Foltran
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO DESIDERIO DA SILVA**
Data: 02/06/2026 16:32:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DA SILVA DESSBESEL**
Data: 01/06/2026 14:27:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Renata da Silva Dessbesel
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

PONTA GROSSA
25 de maio de 2026

AGRADECIMENTOS

À Deus por conduzir os meus caminhos.

À minha família pelo apoio em todos os momentos.

À professora Elenice, minha orientadora, pela contribuição de seus conhecimentos e sugestões na orientação desta dissertação.

Aos professores da Banca, professora Renata e professor Ricardo, pela leitura atenta e contribuições para a realização da pesquisa.

Aos profissionais da escola pesquisada pela colaboração e auxílio na concretização deste estudo.

Aos colegas do mestrado, pelo apoio, incentivo e dedicação na elaboração deste trabalho.

À UEPG pela oportunidade de realizar a pós-graduação em Educação Inclusiva.

À Capes, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elenice Foltran, minha eterna gratidão. Nos momentos mais delicados desta jornada, quando as forças e o interesse pareciam esgotados, sua presença foi um farol de luz e inspiração. Mais do que orientar, a senhora me estendeu a mão, oferecendo palavras de incentivo e encorajamento, que me devolveram a determinação necessária para perseverar. Agradeço por cada minuto, cada hora, cada dia, cada semana e cada mês dedicados ao desenvolvimento deste trabalho. Obrigada por não ter desistido de mim nas minhas fragilidades diante dos obstáculos e pela paciência infinita. Não me deixar caminhar só, demonstra a quão honrosa e comprometida a senhora é com o seu ofício. Sua condução foi um exemplo de humanidade e profissionalismo que levarei para a vida.

“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta a minha responsabilidade com os homens”.

(Paulo Freire)

RESUMO

DAMSKI, Edicléia Fátima Miranda. **Acolhimento do Estudante Surdo: proposição de um guia orientador para a prática inclusiva**. Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran. Ponta Grossa. 2026. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa investiga o acolhimento de estudantes surdos na rede regular de ensino, propondo como solução educacional um Guia Orientador. O objetivo geral foi desenvolver e validar um recurso educacional que auxilie gestores, professores e funcionários em práticas de acolhimento dos alunos surdos no processo de inclusão inicial no ensino regular. A fundamentação teórica articula os marcos legais vigentes, como a Lei nº 14.191/2021 e as recentes atualizações sobre a surdez unilateral (Lei nº 14.768/2023), dialogando com autores que discutem a pluralidade das identidades surdas e a pedagogia visual. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma Pesquisa Baseada em Design (PBD), estruturada em ciclos de diagnóstico, prototipação e validação. O percurso metodológico compreendeu três etapas: (1) levantamento bibliográfico e documental sobre acolhimento e cultura surda; (2) elaboração do guia orientador intitulado “Acolhimento de alunos com surdez: proposta de um guia orientador para a comunidade escolar”; e (3) validação do recurso educacional. Os resultados, obtidos por meio de questionários e validados por 16 profissionais da educação de Chopinzinho/PR, demonstram que o guia pode promover maior segurança comunicativa e pedagógica. Conclui-se que o Guia se configura como um instrumento de mediação para a efetivação da Educação Bilíngue no cotidiano escolar e para a sistematização de processos de acolhimento dos alunos surdos nas redes municipais de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Acolhimento Escolar. Guia Orientador. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

DAMSKI, Edicléia Fátima Miranda. **Welcoming the Deaf Student: Proposal of a Guiding Manual for Inclusive Practice**. Advisor: Prof. Dr. Elenice Parise Foltran. Ponta Grossa, 2026. Dissertation (Master's in Inclusive Educacion). State University of Ponta Grossa - UEPG, Ponta Grossa, 2026.

This research investigates the reception of deaf students in the regular school system, proposing a Guidance Guide as an educational solution. The general objective was to develop and validate an educational resource to assist managers, teachers, and staff in reception practices for deaf students during the initial inclusion process in mainstream education. The theoretical framework articulates current legal milestones, such as Law No. 14,191/2021 and recent updates on unilateral deafness (Law No. 14,768/2023), engaging with authors who discuss the plurality of deaf identities and visual pedagogy. Methodologically, the study is characterized as Design-Based Research (DBR), structured in cycles of diagnosis, prototyping, and validation. The methodological path comprised three stages: (1) a bibliographic and documentary survey on reception and deaf culture; (2) the elaboration of the guidance guide titled "Reception of students with deafness: a proposal for a guidance guide for the school community"; and (3) the validation of the educational resource. The results, obtained through questionnaires and validated by 16 education professionals from Chopinzinho/PR, demonstrate that the guide can promote greater communicative and pedagogical security. It is concluded that the Guide constitutes a mediation instrument for the effectiveness of Bilingual Education in everyday school life and for the systematization of reception processes for deaf students in municipal education networks.

Keywords: Special Education. Deafness. School Welcoming. Pedagogical Guide. Bilingual Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do acolhimento de alunos com surdez.....	44
Figura 2 – Esquema demonstrativo sobre os desafios para inclusão conforme a UNESCO.....	46
Figura 3 – Mapa do estado do Paraná com destaque a localização do município de Chopinzinho.....	50
Figura 4 – Esquema sobre categorias de análise ao método de Análise de Conteúdo Temática.....	57
Figura 5 – Capa do guia orientador.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil.....	24
Quadro 2 – Marcos Legais da Educação de Pessoas Surdas.....	26
Quadro 3 – Síntese de concepções de Surdez.....	34
Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas do público da Educação Especial em escolas comuns.....	28
Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.....	29
Tabela 3 – Estrutura, Clareza e Organização.....	61
Tabela 4 – Conteúdo teórico-prático.....	62
Tabela 5 – Sistematização dos dados – Eixo 3.....	64
Tabela 6 – Avaliação geral do Guia.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEBS	Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos
CP	Comissão Plena
dB	Decibel
EaD	Ensino a Distância
EIF	Ensino Infantil e Ensino Fundamental
GM	Gabinete do Ministro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSKB	Língua de Sinais Kaapor Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Nacional da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A PLURALIDADE DA SURDEZ NO CENÁRIO BRASILEIRO	22
2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO	22
2.2 A INCLUSÃO E O ESTUDANTE SURDO	25
2.3 CONCEPÇÕES DE SURDEZ E O PAPEL DA LIBRAS NA CULTURA SURDA	31
2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS	35
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ACOLHIMENTO DO ALUNO SURDO	38
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO EDUCACIONAL	38
3.2 O ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO	41
3.3 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	48
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: A PESQUISA BASEADA EM DESIGN (PBD) E A PRÁXIS EDUCATIVA	48
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CICLOS ITERATIVOS E REFINAMENTO	49
4.2.1 Fase 1: Análise e Exploração e Fundamentação	49
4.2.2 Fase 2: Concepção e Design (Prototipagem)	49
4.2.3 Fase 3: Ciclo de Avaliação Formativa	49
4.2.4 Fase 4: Refinamento e Produção Final do recurso educacional	50
4.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA	50
4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	54
4.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	55
4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	56
4.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	56
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: O GUIA ORIENTADOR	59
5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO	60
5.2.1 Eixo 1 - Estrutura, clareza e organização	60
5.2.2 Eixo 2 - Conteúdo Teórico-prático	62
5.2.3 Eixo 3 - Aplicabilidade e acolhimento	64
5.2.4 Eixo 4 - Avaliação geral do guia	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	73

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)	81
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA.....	83
APÊNDICE C– QUESTIONÁRIO INICIAL COLETA DE DADOS	84
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO GUIA.....	85

APRESENTAÇÃO

Convido você leitor a conhecer um pouco mais sobre a trajetória acadêmica desta pesquisadora para entender a motivação para esta pesquisa.

Ao concluir o ensino do primeiro grau, no ano de 1993 – neste período chamava-se “8ª série” –, os formandos realizavam as festas de formatura com “*glamour*”, meninas com direito a vestido de gala e meninos com terno e gravata “borboleta”, época essa guardada na memória com muito carinho.

Mas, o triste desse período era ter que decidir continuar ou parar com os estudos. O município de Saudade do Iguaçu, no Paraná, é de pequeno porte, distante dos centros urbanos e infelizmente na época não ofertava segundo grau. E para dificultar ainda mais, meu pai, homem rígido e machista, dizia que: “as filhas não iriam sair de casa e da cidade para estudar”, porque “mulher precisa cuidar da casa, marido e filhos”. Minha mãe, uma mulher de fibra, guerreira, batalhadora e professora, não se curvou perante os ditos do meu pai e o enfrentou dizendo: “minhas filhas vão sim, estudar” e assumiu todos os riscos. Meu pai ficou furioso e disse: “não vou ajudar com um real, se for preciso, nem me peçam dinheiro para comprar merenda ou passagens”. Nesse exato momento o silêncio tomou conta, pensei: não vou poder estudar porque a mãe não terá condições financeiras para arcar com o transporte para mim e minha irmã, lágrimas caíram pelo rosto, parecia que o sonho de ser alguém na vida havia acabado.

Porém, para minha surpresa, minha mãe não se calou diante das ameaças verbais e disse: “se preciso for, vou trabalhar dia e noite, mas elas irão estudar, custe o que custar; minhas filhas não serão submissas a homens, terão o direito de uma vida digna estudando, trabalhando e a certeza de que futuramente possuirão sua independência financeira”.

E desde o pronunciamento dessa fala, o veredito foi concedido, em 1994 eu e minha irmã Edinéia iniciamos o Magistério, seguimos estudando juntas até final do ano, ela reprovou, eu aprovada. No ano seguinte, ela engravidou e desistiu.

Eu continuei enfrentando muitos desafios, porque não era nada fácil conciliar a rotina da casa e estudar. Saíamos às 11h da manhã de casa, íamos até a rodoviária pegar o ônibus do seu “Malinski” e nos dirigíamos até Chopinzinho, chegávamos geralmente às 12h30, isso quando não atrasava, como era de praxe, caminhávamos

cerca de um (1) km até o Colégio Estadual “José Armim Matte”. Na saída, tínhamos que nos ausentarmos por 15 minutos diariamente para não perdermos o ônibus. Isso se repetiu por quatro (4) anos. Foram experiências marcantes, de angústias, mas também com muitos momentos alegres, e enfim conclui o tão sonhado magistério.

Em 1997 realizei a inscrição no Curso de Formação de Professores para a Educação Especial/Área de Deficiência Mental, na forma de Estudos Adicionais em nível de 2º Grau, pela Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão, na cidade de Francisco Beltrão, Paraná, onde foram dois anos de estudos, sendo que estes eram ofertados aos finais de semanas.

Durante o processo de formação, soube que havia a mobilização para a abertura da Escola Especial Recanto Feliz, que foi fundada em 13 de maio de 1996, tendo como entidade responsável a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Saudade do Iguaçu, porém a aprovação de funcionamento deu-se somente em 1998 com a autorização de funcionamento por um período de 2 anos. Neste mesmo ano, em junho, tive a oportunidade de concorrer a uma vaga de professora regente, sendo selecionada. A partir deste momento, conciliava os estudos com o trabalho.

A primeira turma em que lecionei era diversificada, na qual estavam estudantes com esquizofrenia, paralisia cerebral, deficiência intelectual, visual, auditiva e múltipla. A sala era minúscula, com apenas uma janela nos fundos, com duas fileiras de carteiras para os alunos se acomodarem, próximo da porta ficava a mesa da professora e a lousa verde improvisada pregada na parede. Passar entre as carteiras era quase impossível, mas era o que tínhamos no momento.

Após aproximadamente 3 anos houve mudanças, o prédio locado passou a ser impróprio para o atendimento, salas pequenas e o número de matrículas aumentaram, inviabilizando o trabalho naquele espaço. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Saudade do Iguaçu, a escola foi realocada para um espaço maior, onde as turmas foram distribuídas de forma condizente à realidade atual.

Em 2001, assumi uma vaga do concurso público na turma da Sala de Recursos, digo “turma”, nem sei se assim posso dizer, pois não havia um espaço específico para o atendimento dos estudantes. Lembro-me o quão desafiador foi este momento na Escola Padre Felipe (EIEF), pois o atendimento acontecia no saguão, na biblioteca ou em uma

sala que estivesse livre, o que raramente ocorria. Não havia um local específico que pudesse dizer “aqui é a Sala de Recursos”, e assim passou um ano, levando caixas com materiais de um lado para outro, o barulho era insuportável, crianças correndo, pessoas passando a todo momento, sem contar quando as mulheres dos serviços gerais começavam a lavar o saguão e os banheiros, nossa! Era o caos total.

Posso afirmar, não há sentimento mais frustrante que este, você tentando ensinar, o ambiente tumultuado e a criança tentando manter o foco na aprendizagem, mas o local impróprio. A escola era grande, mas os espaços mal organizados, muitas vezes pensei em desistir, no entanto, sempre pensava e refletia: “se eu abandonar estes pequenos quando terão atenção e um olhar especial para sanar suas dificuldades?”.

Quantas vezes, recorri à minha mãe, hoje “*In Memoriam*”, para me orientar, insistente e persistente ela sempre dizia: “que o conhecimento é o único bem que ninguém consegue tirar, existe ex-marido, ex-sogra, mas jamais ex-conhecimento”, pois o conhecimento que adquirimos iremos levar conosco até o fim de nossas vidas. Diante disso, tenho como legado, daquela que tanto admiro, estudar e pesquisar sempre.

Ao longo dessa caminhada, é possível observar que, embora existam diversas iniciativas formativas, essas ações são, em sua maioria, escassas ou inexistentes. Sendo assim, preocupada com os estudantes que chegam às escolas regulares, especificamente com os alunos surdos e com a formação daqueles profissionais que, assim como eu, atuam em municípios de menor porte, distantes dos grandes centros e que merecem esse olhar voltado a sua realidade local, é que surgiu a motivação e propósito de estudo.

Partindo, então, de uma trajetória profissional de mais de vinte e seis anos na docência e na educação especial e de observar o “desamparo pedagógico” que muitos colegas docentes e demais profissionais das escolas enfrentam – frequentemente a chegada de um estudante surdo é recebida com insegurança, não por falta de compromisso ético, mas por uma lacuna na formação que ofereça ferramentas imediatas de comunicação e acolhimento – percebi que o foco das formações costuma ser a gramática da Libras a longo prazo, negligenciando o acolhimento, que é decisivo para o pertencimento do aluno. Essa inquietude pessoal e profissional deu origem à busca por um recurso que fosse, ao mesmo tempo, teoricamente fundamentado e aplicável.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, fundamentada na premissa de que todos os educandos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais, têm o direito de aprender juntos em ambientes regulares de ensino, representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores conquistas das políticas educacionais contemporâneas.

Segundo Conte e Habowski (2021, p. 1396):

A educação inclusiva não pode ser compreendida como um modelo único e fechado, mas como um campo em constante construção, permeado por diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. Ela exige que se reconheça a pluralidade dos sujeitos e se valorize a diversidade como princípio pedagógico e social, rompendo com práticas excludentes e propondo novas formas de convivência e aprendizagem.

No Brasil, essa perspectiva tem ganhado cada vez mais força, refletida nos dados do Censo Escolar de 2024, revelando que, dos 1,8 milhão de alunos da Educação Especial, 91,3% estão matriculados em classes comuns do ensino regular. Especificamente em relação à surdez, há mais de 61.594 alunos matriculados na educação básica, o que reforça a urgência de assegurar ambientes que ultrapassem o acesso físico e promovam o pertencimento e a comunicação efetiva. No entanto, pesquisas indicam que a formação docente atual apresenta lacunas significativas, falhando em preparar os professores para a prática cotidiana e para a mediação pedagógica necessária na escola.

Nesta linha, Bilheri (2022), em um estudo realizado com professores da rede pública em Sinop (MT), constatou que, embora as formações continuadas oferecidas sejam consideradas teoricamente suficientes, os docentes percebem que elas falham em preparar para a prática cotidiana em sala de aula. O estudo destaca uma "superficialidade prática", reforçando a necessidade de formações que incluam oficinas, observações e reflexões em contextos reais, indo além da teoria.

Oliveira *et al.* (2022) destacam que a falta de formação adequada compromete diretamente a efetivação da inclusão, expondo a fragilidade de muitas práticas pedagógicas atuais.

Imbernón (2009) observa que muitos docentes se sentem desmotivados e desorientados diante dos desafios da inclusão, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico. Ele defende que a formação não pode ser episódica ou burocrática, mas deve ser crítica e contextualizada.

Dias *et al.* (2025, p. 21) afirmam que:

Enquanto a educação inclusiva é um princípio ético e político que orienta a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, a inclusão escolar é uma dimensão prática desse princípio, voltada para assegurar que todos os alunos aprendam juntos em ambientes comuns. A primeira é macro, abrangendo políticas e valores sociais; a segunda é micro, relacionada às estratégias pedagógicas e organizacionais da escola.

A verdadeira inclusão exige que a escola ultrapasse o acesso físico e construa um ambiente de pertencimento, de acolhimento e de comunicação efetiva.

Especificamente em relação aos alunos surdos, Quadros (2006) alerta que professores despreparados perpetuam a exclusão dos estudantes surdos, enfatizando que a aprendizagem da Libras não deveria ser opcional, mas um requisito essencial para a construção de práticas inclusivas.

Albres e Rodrigues (2018) indicam que, na ausência de professores formados especificamente em práticas bilíngues, as adaptações curriculares tornam-se superficiais, dificultando a inclusão efetiva mesmo quando há a presença de um intérprete.

O trabalho de Góes (2000) revela que muitos professores ouvintes que atuam com alunos surdos possuem concepções distorcidas ou errôneas sobre o que é a língua de sinais e sobre o complexo processo de aquisição de linguagem da criança surda, demonstrando um desconhecimento generalizado das necessidades desse público.

A trajetória da educação de surdos no Brasil tem sido marcada por intensas disputas entre diferentes paradigmas pedagógicos e concepções sobre a surdez. Historicamente, prevaleceu uma visão clínico-terapêutica, que compreendia a surdez como uma deficiência a ser curada ou normalizada por meio da oralização. No entanto, movimentos sociais liderados pela comunidade surda, especialmente a partir da década de 1980, impulsionaram uma mudança paradigmática em direção à concepção

socioantropológica, que reconhece o surdo como sujeito de uma cultura própria e a Libras como sua língua natural.

No cenário legal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis, reforçando o compromisso com a construção de sistemas educacionais mais justos, acessíveis e equitativos.

No âmbito nacional, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentam o uso e o ensino da Libras, estabelecendo sua inserção obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como a formação bilíngue como diretriz para a educação de surdos. O artigo 5º deste decreto destaca que a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em cursos normais superiores, nos quais a Libras e a Língua Portuguesa escrita se constituem como línguas de instrução, viabilizando uma formação bilíngue. Tais normativas ressaltam a importância da formação docente como pilar para a efetivação da inclusão.

A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, consolidou-se a Lei nº 14.191/2021, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino, e ainda a Lei nº 14.768/2023, que atualizou essa concepção ao incluir a deficiência auditiva unilateral nos marcos legais.

Apesar do avanço nas políticas de inclusão educacional, a prática escolar muitas vezes ainda toma a normalidade ouvinte como centro, resultando em uma inclusão que desconsidera a diferença linguística do aluno surdo. A verdadeira inclusão requer um sistema educacional bilíngue, no qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua de instrução (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2) (Brasil, 2021).

Neste cenário, o acolhimento bilíngue surge como um conceito fundamental que vai além da simples matrícula do aluno na escola comum. Acolher significa construir um ambiente linguisticamente acessível, visualmente organizado e que conte com a participação ativa de profissionais surdos como modelos de identificação. Entretanto, a literatura aponta para desafios ainda enfrentados por docentes em sala de aula, especialmente relacionados à ausência de formação específica em Língua Brasileira de

Sinais, em metodologias de ensino voltadas aos estudantes surdos, uma carência de materiais didáticos e orientações práticas que auxiliem os profissionais da educação a operacionalizar esse acolhimento. Essa realidade evidencia a existência de barreiras à implementação de práticas pedagógicas eficazes, ressaltando a necessidade de oferecer alternativas formativas democráticas e eficazes para os professores da educação básica.

Acolher significa assegurar um entorno linguístico sinalizante onde a interação entre pares e o contato com profissionais surdos sirvam como modelos de identificação positivos. O acolhimento do estudante surdo deve ser compreendido sob a égide da Educação Bilíngue (Libras/Português Escrito), conforme preconizado pela Lei nº 14.191/2021, ou seja, vai além do ato mecânico de receber, mas trata-se de um processo ético e político de reconhecimento da alteridade surda.

Um ponto central desta pesquisa é o entendimento de que o estudante surdo não é uma categoria homogênea, mas, plural. Há desde o surdo sinalizante (identidade política) até o surdo com implante coclear, o surdo unilateral ou o surdocego (Carvalho e Campello, 2019). Cada uma dessas identidades demanda uma estratégia de mediação distinta, o que justifica a necessidade de materiais didáticos que orientem o professor para essa multiplicidade de sujeitos, em como lidar com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, bem como a exigência de práticas pedagógicas adaptadas e fundamentadas no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Propõe-se, assim, a utilização de um guia orientador (e-book) para o acolhimento, como recurso para a formação continuada, buscando investigar a sua contribuição para as práticas pedagógicas e na resignificação das concepções docentes e dos demais profissionais da escola sobre o acolhimento e a inclusão da pessoa surda no ensino regular. O estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, terá como campo de validação a rede municipal de ensino de Chopinzinho/PR, contando com a percepção de docentes e demais profissionais que atuam diretamente com alunos surdos. A pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais as contribuições de um Guia de Acolhimento de Alunos Surdos para a formação continuada de professores e profissionais da escola para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as contribuições de um guia orientador voltado ao acolhimento de estudantes surdos, no que tange à sua potencialidade como

recurso de formação continuada dos docentes e profissionais da escola para a ressignificação das concepções e práticas voltadas ao aluno surdo, principalmente nos primeiros dias letivos do ano.

Os objetivos específicos incluem: a) Identificar na legislação vigente e na literatura especializada os elementos teóricos e práticos fundamentais para o acolhimento bilíngue no ensino regular; b) Elaborar o recurso educacional intitulado "Acolhimento de Alunos com Surdez: Proposta de um Guia Orientador para a Comunidade Escolar", estruturando estratégias de mediação pedagógica, comunicação acessível e uso de recursos visuais; c) Validar o conteúdo e a aplicabilidade do guia, a partir das respostas dos participantes da pesquisa; d) Identificar as percepções da comunidade escolar da rede municipal de Chopinzinho/PR sobre o acolhimento e a inclusão de alunos surdos e e) Analisar as contribuições do guia como um recurso de formação continuada que auxilia os professores e demais profissionais da escola na superação de barreiras iniciais e na promoção do acolhimento do aluno surdo.

Para alcançar os objetivos propostos, a dissertação está organizada em quatro capítulos que aprofundam a discussão sobre a inclusão e o acolhimento do estudante surdo. O Capítulo 2, explora as bases da educação inclusiva no Brasil, a legislação vigente sobre surdez e inclusão, as concepções de surdez e a Libras como um instrumento essencial para a inclusão, discutindo sua importância e o conceito de educação bilíngue para surdos. O Capítulo 3 discute sobre a formação docente e a inclusão, desafios para a prática pedagógica e enfrentados pelo estudante surdo no ambiente escolar, bem como o acolhimento enquanto abordagem cultural e pedagógica. O Capítulo 4 apresenta a metodologia da pesquisa, englobando a proposta e avaliação do recurso educacional desenvolvido em formato de Guia orientador para acolhimento do aluno surdo na escola regular. No capítulo 5 são discutidos os resultados da pesquisa acerca das percepções dos docentes sobre acolhimento e inclusão de alunos surdos e as contribuições do guia orientador. E por fim, são tecidas as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A PLURALIDADE DA SURDEZ NO CENÁRIO BRASILEIRO

O presente capítulo propõe uma imersão nos pressupostos teóricos e marcos regulatórios que sustentam a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, com especial enfoque na trajetória histórica e pedagógica da educação de surdos. Para compreender o acolhimento como uma prática pedagógica intencional, faz-se necessário, primeiramente, analisar o deslocamento de paradigmas que permitiu a transição de uma visão clínico-terapêutica, centrada na deficiência, para uma concepção socioantropológica, que reconhece o surdo como sujeito de cultura e detentor de uma língua própria. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas articulam as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e da recém-estabelecida Educação Bilíngue de Surdos na LDB (Lei nº 14.191/2021) com os conceitos de visualidade aplicada e pluralidade identitária. Tal fundamentação visa alicerçar a necessidade de uma formação continuada que capacite os docentes a transformarem o espaço escolar em um ambiente de hospitalidade linguística e pertencimento subjetivo para o estudante surdo.

2.1 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO

A discussão sobre educação especial e inclusiva no atual cenário brasileiro não é tarefa fácil, mas apesar de complexa, é necessária. Essa necessidade decorre da multiplicidade de aspectos que o tema assume em diferentes contextos sociais, políticos e pedagógicos (Delou *et al.*, 2009).

A opção pela escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países, inclusive o Brasil, através da Declaração de Salamanca¹ (ONU/UNESCO, 1994). O documento final resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida na Espanha em 1994, “propõe implementar, nos sistemas educacionais, programas que levem em conta as características individuais e as necessidades de cada aluno, de modo a garantir educação de boa qualidade para todos”

¹ A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 na Espanha, é um marco internacional histórico que consolidou a educação inclusiva como direito fundamental, defendendo que escolas regulares recebam todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas, ou seja, trata-se de uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em educação especial.

(Sampaio; Sampaio, 2009, p. 30). Porém, para entender a dimensão da “educação inclusiva” faz-se necessário primeiramente conceituar o que é “educação especial”.

Segundo o INEP (2025, p.5):

A educação especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. No Censo Escolar são coletados dados de alunos matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial (classes ou escolas especiais).

Historicamente, o público-alvo desta modalidade foi consolidado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com equivalência de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009 e pela Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015. Esses marcos definem pessoas com deficiência como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter sua participação social obstruída em igualdade de condições (Brasil, 2009; 2015).

Atualmente, essa estrutura normativa é reforçada e atualizada pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Este dispositivo reitera o compromisso com o sistema educacional inclusivo e define, em sintonia com os avanços legislativos anteriores, que o atendimento deve ser garantido aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, promovendo a eliminação de barreiras e incentivando o pleno acesso ao currículo e à vida escolar (Brasil, 2025).

O Censo Escolar coleta dados relacionados a todo o cenário educacional brasileiro e, em relação a educação especial, considera os seguintes tipos de deficiência: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência visual, baixa visão, visão monocular, surdo cegueira, deficiência auditiva e surdez (INEP, 2025). A análise desses indicadores estatísticos revela que a inclusão em classes comuns não é apenas uma diretriz teórica, mas uma realidade em expansão, pois os dados mais recentes apontam um aumento de 58,7% nas matrículas da educação especial entre 2020 e 2024, consolidando a tendência de escolarização desse público no ensino regular (INEP, 2025).

Esse cenário de crescimento e diversificação do público atendido é o resultado direto de um processo histórico de garantias de direitos. Portanto, a consolidação da Educação Inclusiva no Brasil está respaldada por um conjunto de legislações que evoluíram do modelo de integração para o de inclusão plena, conforme sintetizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Marcos Legais da Educação Inclusiva no Brasil.

Ano	Marco legal	Descrição
1988	Constituição Federal	Artigos 205, 206, 215 e 216 garantem o direito à educação para todos, com atendimento especializado.
1992	Decreto nº 592	Promulga o “Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos”, reforçando direitos educacionais.
1996	Lei nº 9.394 (LDB)	Artigos 60-A, 60-B, 78-A e 79-C tratam da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).
2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, destacando os Artigos 24 e 30 sobre educação.
2014	Lei nº 13.005 (PNE)	Meta 4 e estratégias 4.7, 4.13 e 7.8 tratam da universalização da educação inclusiva.
2015	Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão)	Estatuto da Pessoa com Deficiência, com destaque para os artigos 27, 28 e 30 sobre direito à educação.
2023	Decreto nº 11.556	Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com foco na equidade educacional (Art. 36).
2023	Lei nº 14.640	Institui o Programa Escola em Tempo Integral, com impacto na inclusão educacional.
2024	Portaria MEC/GM nº 748	Estabelece estratégias para o Programa Escola em Tempo Integral, com foco em direitos humanos e diversidade.
2024	Portaria MEC/GM nº 506	Define ações complementares para garantir alfabetização de populações específicas.
2024	Projeto de Lei nº 2.614	PNE 2024–2034 (em tramitação), com diretrizes para a continuidade da política de educação inclusiva.
2025	Decreto nº 12.686	Institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: A autora (2026).

No cenário brasileiro, o estado do Paraná ocupa uma posição de destaque na organização da Educação Especial. De acordo com os indicadores do Censo Escolar de 2024, o modelo paranaense caracteriza-se por uma configuração que concilia altos índices de inclusão em classes comuns com uma consolidada rede de instituições especializadas. Dados recentes apontam que o estado possui uma das maiores

estruturas de atendimento específico do país, com mais de 340 unidades atendendo cerca de 40 mil estudantes, ao mesmo tempo em que a maioria do público da educação especial (PAEE) encontra-se matriculada no ensino regular (INEP, 2025).

No município de Chopinzinho/PR, recorte geográfico desta pesquisa, essa realidade se materializa em 141 matrículas de alunos da educação especial inseridos em turmas regulares. Todavia, para além dos dados quantitativos de acesso, este estudo volta-se qualitativamente à inclusão do estudante surdo, cujas especificidades linguísticas e culturais demandam uma análise que ultrapassa a mera presença física em sala de aula.

2.2 A INCLUSÃO E O ESTUDANTE SURDO

Considerando as conquistas da Educação Inclusiva, é plausível afirmar que o fortalecimento dessas ações deve ser efetivado na prática, garantindo o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes. Entretanto, para que a inclusão se efetive de maneira adequada, é necessário compreender que público da educação especial não forma um grupo homogêneo (Brasil, 2025). Cada perfil demanda abordagens pedagógicas, recursos e políticas específicas. Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender as singularidades ligadas às pessoas com deficiência auditiva ou pessoas surdas, cujas necessidades educacionais exigem atenção diferenciada.

De acordo com o INEP (2025, p. 6), “a deficiência auditiva e a surdez consistem em impedimentos de natureza auditiva que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação do aluno”. O órgão ressalta que:

[...] são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua. Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue (INEP, 2025, p. 6).

O amparo a esses direitos é garantido por ordenamentos jurídicos que têm avançado significativamente nos últimos anos, conforme sintetizado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Marcos Legais da Educação de Pessoas Surdas.

Ano	Marco Legal	Descrição
2002	Lei nº 10.436	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei de Libras e define diretrizes para formação de professores e intérpretes.
2021	Lei nº 14.191	Altera a LDB para incluir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade.
2023	Lei nº 14.704	Altera a Lei nº 12.319 para regulamentar o exercício profissional de tradutores e intérpretes de Libras.
2023	Portaria MEC/GM nº 993	Institui a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS).
2023	Lei nº 14.768	Reconhece a deficiência auditiva unilateral como deficiência para fins legais
2024	Resolução MEC/SECADI nº 13	Cria o Grupo de Trabalho para a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da CNEBS.

Fonte: A autora (2026).

A partir da promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, é possível identificar um movimento contínuo, ainda que inicialmente espaçado, de formulação e atualização das normativas legais voltadas à educação de pessoas surdas. Esse aumento notável na produção legislativa demonstra um avanço importante no compromisso do Brasil com a educação inclusiva, especialmente no que se refere à população surda.

O Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)² consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a aquisição desse sistema linguístico de natureza visual-motora, das estruturas gramaticais próprias e dos aspectos linguísticos que caracterizam essa língua (INEP, 2024).

² O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa como Segunda Língua, oferecido aos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva, possui metodologias de ensino específicas, desenvolvidas por professores bilíngues, com proficiência em Libras, a qual é utilizada para comunicação, instrução e ensino.

Já o ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua consiste no desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua, para alunos surdos usuários de Libras, voltadas à observação e análise da estrutura da língua, seu sistema linguístico, funcionamento e variações, tanto nos processos de leitura como na produção de textos (INEP, 2024).

O quadro legislativo apresentado anteriormente evidencia, de forma resumida, um movimento contínuo de atualização normativa para os estudantes deficientes auditivos e surdos no Brasil, com destaque para o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e estabelece diretrizes para a formação de professores bilíngues e a presença de intérpretes em instituições de ensino. A partir da Lei nº 14.191/2021, a Educação Bilíngue de Surdos ganha status de modalidade específica, garantindo que a Libras seja a língua de instrução e o Português escrito a segunda língua (L2). Mais recentemente, a Lei nº 14.704/2023 e a Portaria MEC/GM nº 993/2023 reforçaram o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras e instituíram a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), respectivamente. Ainda, a Lei nº 14.768/2023 trouxe um avanço importante ao incluir a surdez unilateral no público da educação especial, assegurando o direito ao acolhimento e aos recursos de acessibilidade para estudantes que anteriormente eram invisibilizados pelo sistema. Em 2024, a Resolução MEC/SECADI nº 13 dá continuidade a esse processo, criando o Grupo de Trabalho para a formulação da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos.

Em relação aos estudantes surdos, os dados divulgados no Censo Escolar anunciados em 2023, anunciados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que o número de matrículas de estudantes da educação básica é de 47,3 milhões, das quais 61.594 correspondem a alunos com alguma deficiência relacionada à surdez.

Tomando como referência a definição médica biológica da surdez, observa-se que a Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a perda auditiva nos seguintes graus: 1) perda leve, de 26 dB a 40 dB; 2) perda moderada, de 41 dB a 60 dB; 3) perda severa, de 61 dB a 80 dB e 4) e perda profunda, maior que 81 dB. Com relação às características da perda auditiva, a OMS classifica três tipos: 1) perda condutiva, quando existe uma

alteração na condução aérea do estímulo sonoro pela orelha externa ou média; 2) perda neurossensorial, quando ocorre uma perda de células ciliadas da cóclea e/ou nervo auditivo, afetando a percepção de diversos sons e comprometendo assim a percepção do estímulo sonoro; 3) perda mista, quando ocorrem alterações na orelha externa e/ou na orelha média e na orelha interna. Porém, faz-se necessário uma leitura que supere essa perspectiva biológica, levando em consideração a influência dos contextos sociais e culturais em que a pessoa surda se insere, bem como a experiência singular com a surdez (OMS, 2007).

Para compreender melhor esse público, o INEP categoriza os estudantes em três perfis distintos:

- a) Surdez: geralmente requer o uso da Libras como primeira língua, demandando ambientes bilíngues e a presença de intérpretes.
- b) Deficiência auditiva: pode envolver algum grau de audição, com apoio de aparelhos auditivos, implantes cocleares, legendas ou ensino oralizado.
- c) Surdo cegueira: exige metodologias específicas, como comunicação tátil, guia-intérprete com domínio de Libras e Braille, e tecnologias assistivas.

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2025), o Brasil registra um crescimento consistente nas matrículas, evidenciando que a inclusão em classes comuns é a realidade predominante. Contudo, os números também mostram a coexistência de diferentes perfis, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Matrículas do público da Educação Especial em escolas comuns.

Perfil	Matrículas
Surdez	17.141
Deficiência Auditiva	37.625
Surdo cegueira	548
Total	55.314

Fonte: A autora (2026) com base no INEP (2025).

Esses dados evidenciam o crescimento do ensino de estudantes com surdez e deficiência auditiva em escolas comuns. No entanto, ainda existem matrículas de estudantes surdos ou com deficiência auditiva em salas exclusivas para esse atendimento, conforme verifica-se na Tabela 2:

Tabela 2 – Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Perfil	Matrículas
Surdez	3.558
Deficiência Auditiva	2.642
Surdo cegueira	80
Total	6.280

Fonte: A autora (2026).

Embora o número de matrículas em classes exclusivas seja numericamente inferior, ele representa a busca por ambientes de imersão linguística, muitas vezes definidos como espaços de resistência cultural (Morais; Martins, 2021). A permanência de barreiras na escola regular, como a falta de formação docente e a carência de recursos visuais, reforça a necessidade de transformações sistêmicas.

Segundo Lima e Rodrigues (2024), a inclusão educacional configura-se como um processo contínuo e complexo, que ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência em salas regulares. Ela exige transformações sistêmicas que envolvem metodologias de ensino, financiamento, materiais didáticos, infraestrutura e, sobretudo, formação docente. Em consonância, o Relatório de Monitoramento da Educação da UNESCO (2020) destaca que:

Inclusão e educação: todos, sem exceção identifica as práticas de governança e financiamento, currículos, livros didáticos e avaliações, formação de professores, infraestrutura escolar e relações com estudantes, pais e comunidades que podem promover o processo de inclusão. Além disso, recomenda políticas para que a diversidade dos estudantes seja enaltecida como uma força de coesão social (UNESCO, 2020. p.35).

Portanto, as instituições escolares devem deixar de atuar como estruturas convencionais e transformarem-se em ambientes educacionais flexíveis, capazes de rever práticas pedagógicas, currículos e estruturas físicas. Essa mudança é essencial para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência auditiva e dos estudantes surdos, que demandam abordagens específicas e respeitadas à sua identidade linguística e cultural.

Em relação ao respeito a identidade surda, Carvalho e Campello (2019) realizaram um estudo bibliográfico, no qual foram identificadas 14 (quatorze) possíveis identidades

surdas. Os autores argumentam que a identidade surda não é algo estável, mas um processo em contínua transformação, conforme as particularidades de cada sujeito e sua relação com o tempo e o espaço. Essa classificação agrupou as sete identidades clássicas propostas por Gladis Perlin (1998) com outras sete identificadas em pesquisas contemporâneas que levam em conta fatores tecnológicos, étnicos e biológicos

As sete identidades clássicas (Perlin, 1998) destacam a relação do sujeito com a cultura surda e a ideologia dominante (ouvintismo): a) Identidade Surda (ou Políticas), que é caracterizada pela experiência visual, pelo uso da Libras e pelo compromisso com a política e a cultura do povo surdo; b) Identidade Surda Híbrida, que se refere àqueles que nasceram ouvintes e se tornaram surdos posteriormente, mantendo a estrutura do pensamento na língua oral, mas adotando o modo de vida surdo; c) Identidade Surda de Transição, aquela que ocorre no encontro tardio com a comunidade surda, no qual o sujeito passa por um processo de "des-ouvintização"; d) Identidade Surda Intermediária (ou Incompleta), aquela onde os surdos que utilizam aparelhos auditivos (AASI) tentam viver como ouvintes, sentindo-se em um "entre-lugar"; e) Identidade Surda Flutuante, caracterizada pelos sujeitos que vivem sob a hegemonia do ouvintismo, muitas vezes desprezando a cultura surda e a língua de sinais por considerá-las estereótipos negativos f) Identidade Surda Embaçada, caracterizada por indivíduos que não dominam nem a língua de sinais nem a modalidade oral, sendo frequentemente rotulados como incapazes pela sociedade ouvinte e g) Identidade Surda de Diáspora, aquela que se manifesta em surdos que se deslocam entre diferentes estados, países ou grupos, mantendo uma identidade em constante movimento.

Além dessas identidades, Carvalho e Campello (2019) expandem a discussão para incluir contextos específicos da contemporaneidade, como: a) Identidade Surda com AASI, ou seja, pessoas que veem o uso do aparelho auditivo como algo natural e benéfico para a aproximação com a família ouvinte; b) Identidade Surda com IC, aquela onde a pessoa é usuária de Implante Coclear ("ouvido biônico") e que utiliza a tecnologia como forma de acessibilidade sonora; c) Identidade Étnica dos Surdos, que se relaciona ao ato político de afirmar uma surdez de nascença, vista como uma identidade positiva e não contaminada pelo mundo sonoro; d) Identidade Surda Urubu-Ka'apor, aquela que é referente aos índios maranhenses que possuem uma alta incidência de surdez e

desenvolveram a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira (LSKB), vivendo em uma aldeia plenamente bilíngue, e) Identidade Negra Surda, que foca na intersecção entre o ser negro e ser surdo, buscando igualdade de direitos e inclusão social específica para essa população; f) Identidade Surda Unilateral, que caracteriza pessoas com perda auditiva em apenas um dos ouvidos, o que gera dificuldades específicas de localização sonora e compreensão em ambientes ruidosos e, por fim, g) Identidade Surdacega, definida pela perda grave concomitante de audição e visão, exigindo formas únicas de comunicação e mediação pedagógica especializada.

Carvalho e Campello (2019) concluem que esse panorama complexo exige que os profissionais da educação e a sociedade reconheçam a pluralidade das vidas surdas, saindo de uma visão meramente clínica para uma abordagem que respeite a diferença linguística e cultural.

Assim, é necessário o reconhecimento das singularidades de cada estudante, a oferta de recursos adequados, a formação de profissionais especializados e a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferentes formas de comunicação e aprendizagem.

2.3 CONCEPÇÕES DE SURDEZ E O PAPEL DA LIBRAS NA CULTURA SURDA

As concepções sobre a surdez têm variações históricas entre o modelo biomédico, que interpreta a surdez como deficiência a ser corrigida e o modelo sociocultural, que entende a surdez como uma diferença linguística e cultural. Esse movimento, definido por Vieira e Freire (2021) como um "deslocamento semântico-científico", marca a passagem de uma visão clínico-patológica, onde o surdo era visto como um "doente" a ser normalizado, para uma concepção socioantropológica, que reconhece o surdo como um sujeito de cultura e de direitos.

Neste contexto, desde os primórdios da educação formal para pessoas surdas, a predominância do oralismo e do modelo biomédico influenciou a construção de práticas pedagógicas centradas na normalização da fala e na reabilitação auditiva, relegando a língua de sinais a um papel secundário ou, muitas vezes, proibido. Esse paradigma compreendia a surdez como uma deficiência a ser corrigida e a educação tinha como

finalidade a integração dos surdos na sociedade ouvinte por meio da língua oral (Lacerda, 1998).

De acordo com Gutierrez e Buzar (2022, p. 46): “os sujeitos surdos estiveram submetidos ao medo e vergonha de serem rotulados de anormais”.

Segundo os autores citados:

Ao longo da história, os surdos ocuparam o lugar de pessoas subordinadas, excluídas e deficientes. Isso influenciou a concepção que a sociedade criou e vêm criando acerca dos sujeitos surdos, desta forma, estereótipos têm tido lugar de destaque nas representações (Gutierrez; Buzar, 2022, p. 47).

Um exemplo que evidencia tal afirmação foi o que ocorreu em 1880, no II Congresso Internacional de Educação de Surdos realizado em Milão na Itália, que reuniu educadores de diversos países, sobretudo ouvintes, a fim de decidirem qual o melhor método educacional para surdos. Neste Congresso, foi declarada a proibição da língua de sinais, pois foi decidido que o melhor método educacional para estudantes surdos seria o Método Oral, causando um atraso na educação dos surdos.

A partir deste contexto histórico:

As marcas documentadas favorecem a imagem do sujeito surdo como algo negativo, proveniente de uma doença. Um sujeito incapaz de decidir os melhores métodos de ensino e a comunicação mais viável, aquela que não fere sua identidade (Gutierrez e Buzar, 2022, p. 48).

Desta forma, a educação assumiu a responsabilidade de reabilitação, deixando de lado sua função pedagógica e encarregando-se dos treinos auditivos para que todos os sinais sonoros que pudessem ser recebidos se transformassem em informações somadas ao treino da leitura orofacial. “Eram gastas longas e exaustivas horas, dando a ideia de que, com esse tipo de intervenção, se pudesse aproximar o surdo do modelo de comunicação dos ouvintes” (Duarte *et al.*, 2013, p.1724).

Durante praticamente 100 anos perdurou esse modelo, sendo que apenas a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente em 1960, o oralismo começou a sofrer críticas. Conforme destacam os estudos de Capovilla (2021), a comunicação total que tentava associar sinais à fala oral, demonstrou falhas, pois ao sinalizar e falar simultaneamente, o professor tende a omitir marcadores gramaticais essenciais da

Libras, resultando em uma comunicação precária que não satisfaz nem a estrutura da língua oral, nem a da língua de sinais.

Por essa razão, o Bilinguismo consolidou-se como a escolha pedagógica mais eficaz, por respeitar a integridade linguística de ambas as línguas e permitir o pleno desenvolvimento cognitivo do estudante (Capovilla, 2021). Segundo Duarte *et al.* (2013, p. 1726), a partir dessa mudança de concepção “[...] abriram-se as portas para a língua de sinais e foi reconhecido o seu valor na vida das pessoas surdas. Oralizar deixou de ser a meta. Mudou-se a denominação “deficiente auditivo” para “surdo”, escolha feita pela própria comunidade surda”.

Com esse movimento se enfatiza a importância da língua de sinais como primeira língua dos surdos e defende-se a educação bilíngue.

As línguas de sinais dão a seus usuários possibilidades de exprimir ideias abstratas, múltiplas, sutis, em discussões no campo da filosofia, literatura, política, além de assuntos da atualidade e da mais variada gama de temas, construindo histórias, poesias, estruturando o teatro e o humor, como fazem as línguas orais (Duarte, *et al.*, 2013, p.1726).

Sob a perspectiva social e cultural, a distinção também é marcada pela forma como o indivíduo ou a comunidade surda se confirma e se posiciona.

A concepção cultural da surdez privilegia o bilinguismo, defendendo o ensino da língua de sinais como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Como expõe Oliveira (2017, p.13), “a educação bilíngue é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico das pessoas surdas, pois reconhecer e valorizar a identidade cultural e linguística do sujeito”.

Para sintetizar essa complexidade, o Quadro 3 resume as principais concepções sobre surdez, utilizando as ideias e informações de autores como: Gutierrez e Buzar, (2022), Duarte *et al.* (2013), Alpendre *et al.* (2008) e INEP (2024), evidenciando as diferenças fundamentais entre as abordagens clínico-terapêutica e socioantropológico-cultural, destacando seus fundamentos, objetivos e implicações educativas.

Quadro 3 – Síntese de concepções de Surdez.

Aspecto	Concepção Clínica-Terapêutica	Concepção Socioantropológica/Cultural
Visão da Surdez	Deficiência sensorial a ser corrigida	Condição linguística e cultural, diferença natural
Base teórica	Modelo biomédico e deficitário	Modelo social e cultural
Foco da intervenção	Reabilitação auditiva e oralização	Valorização da língua de sinais e identidade surda
Língua usada na educação	Prioriza língua oral, fala e leitura labial	Prioriza bilinguismo: língua de sinais + língua escrita
Objetivo educacional	Tornar o surdo apto a se comunicar oralmente	Desenvolver plenamente a língua natural do surdo (Libras), garantir o acesso ao português escrito
Implementação na escola	Ensino monolíngue oral	Escola bilíngue com professor bilíngue e intérprete
Reconhecimento cultural	Surdez vista como deficiência	Surdos como grupo cultural e linguístico com direitos

Fonte: Adaptado de: Gutierrez e Buzar, (2022), Duarte *et al.* (2013), Alpendre *et al.* (2008) e Inep, (2024).

Esse quadro sintetiza a disputa histórica entre as concepções que predominaram sobre a surdez, bem como a defesa ora do oralismo ora da língua de sinais, auxiliando na compreensão dos modelos educacionais para surdos no contexto atual, destacando o movimento pela educação bilíngue como caminho de inclusão e respeito à diversidade linguística e cultural dos surdos.

Essa mudança de paradigma está relacionada ao avanço dos direitos das pessoas com deficiência e ao reconhecimento da língua de sinais como direito linguístico. A luta persistente e sistemática do povo surdo culminou, no Brasil, com a oficialização da Libras, aprovada e publicada no Diário Oficial da União, na forma do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

A Libras deve ser compreendida não apenas como um meio de comunicação, mas como uma língua plena, dotada de gramática, com aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos específicos, constituindo-se como elemento central da identidade e da cultura surda (Oliveira, 2020). De acordo com Brasil (2025), trata-se de uma língua utilizada para fins de "comunicação, interação, instrução e ensino" no contexto da

comunidade surda. Sendo uma língua de modalidade visual-espacial, sua estrutura baseia-se no uso das mãos, expressões faciais e movimentos corporais, o que lhe confere autonomia em relação à língua portuguesa (Brasil, 2025).

O reconhecimento oficial da Libras como meio legal de comunicação e expressão ocorreu com a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, marcos que consolidaram conquistas históricas do movimento surdo. Apesar disso, persiste um distanciamento entre a previsão legal e sua efetiva aplicação, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino em Libras e à formação de profissionais qualificados.

A inclusão escolar, embora assegurada constitucionalmente, ainda é fragilizada pela exclusão silenciosa, pela ausência de recursos pedagógicos acessíveis e pela insuficiência de docentes preparados para lidar com a diversidade linguística. A Lei nº 14.333/2022 reforça o dever do Estado em garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, contemplando mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados às necessidades específicas. Contudo, tais previsões raramente se concretizam, sobretudo em regiões periféricas e distantes dos centros urbanos.

Stumpf (2021) ressalta que considerar a Libras como meio de instrução implica assegurar sua presença no processo educativo de estudantes surdos em escolas bilíngues e regulares. Para tanto, é indispensável que professores, colegas e familiares também adquiram conhecimentos básicos em Libras, fortalecendo vínculos sociais e pedagógicos.

Além disso, documentos de referência internacional e nacional, como a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa, oferecem diretrizes para a consolidação da Política de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil.

2.4 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

A Lei nº 14.191/2021 incluiu na LDB a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica da Educação Básica. Esse modelo prevê a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), respeitando a identidade linguística e cultural do estudante surdo.

A concepção bilíngue fundamenta-se no direito linguístico: o de optar por sua língua natural como meio de comunicação, instrução e produção de conhecimento (Brasil, 2020).

De acordo com o Marco Referencial de Equidade na Educação, Políticas de Educação Bilíngue de Surdos o público-alvo desta modalidade inclui estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação e aqueles com deficiências associadas (Brasil, [2024 ou 2025]).

Para que a educação bilíngue se concretize, é preciso superar a mera inclusão física em escolas regulares e garantir condições reais de aprendizagem. Isso implica respeitar a Libras como língua de instrução, valorizar a cultura surda e assegurar a equidade educacional.

Pesquisadores como Stumpf e Linhares (2021) destacam que o professor bilíngue deve assumir uma postura crítica e reflexiva, em constante busca por atualização e aprimoramento de suas práticas. A ausência de acesso precoce à Libras, especialmente em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais, compromete a aprendizagem e a formação da identidade surda. Crianças que crescem em ambientes sinalizantes desenvolvem-se de forma mais plena, o que reforça a importância da oferta de Libras desde a infância (Dall’asen; Pieczkowski, 2022).

A efetivação da inclusão escolar depende da formação de professores que dominem ou ao menos possuam conhecimentos básicos de Libras. A falta de profissionais capacitados, a escassez de intérpretes e a limitação de cursos de formação ainda se configuram como obstáculos à comunicação entre surdos e ouvintes (Alves, 2021).

Na prática escolar, o desconhecimento da Libras por parte dos docentes inviabiliza a comunicação e compromete o processo de ensino-aprendizagem. Quadros (2006) alerta que professores despreparados perpetuam a exclusão, sendo necessário que se responsabilizem pela aprendizagem da língua. A formação docente em Libras é prevista em lei nos cursos de formação docente, portanto, não é opcional, mas requisito essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Sperb e Laguna (2012) reforçam que a convivência escolar deve promover interações entre surdos e ouvintes, ampliando o desenvolvimento linguístico e social.

Esse processo só é possível quando a Libras é efetivamente valorizada no ambiente educacional.

A inclusão de estudantes surdos exige a presença de dois profissionais complementares: o intérprete de Libras/Língua Portuguesa e o professor bilíngue.

O intérprete, regulamentado pela Lei nº 12.319/2010 e atualizado pela Lei nº 14.704/2023, atua como mediador linguístico e cultural, assegurando o acesso à comunicação e à informação em sala de aula (Pereira; Freitas, 2023). No entanto, sua atuação não substitui o papel pedagógico do professor bilíngue.

O professor bilíngue, por sua vez, leciona diretamente em Libras, planejando estratégias pedagógicas adequadas à visualidade e à cultura surda. Quando há apenas intérprete, mas ausência de professores formados em práticas bilíngues, as adaptações tornam-se superficiais, dificultando a efetiva inclusão (Albres; Rodrigues, 2018).

A efetivação do direito à educação bilíngue exige, portanto, tanto a presença do intérprete quanto a valorização e a formação de professores bilíngues. Essa articulação garante que a Libras não seja apenas instrumento de acesso, mas parte integrante do processo de ensino e da identidade surda.

Diante do exposto, torna-se evidente que a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um direito linguístico e cultural que assegura aos estudantes surdos a possibilidade de desenvolver-se plenamente em sua trajetória escolar. Contudo, para que esse direito se concretize de forma efetiva, é imprescindível que a escola esteja preparada para acolher a diversidade linguística, o que demanda profissionais qualificados, políticas educacionais consistentes e práticas pedagógicas que valorizem a língua de sinais. Nesse sentido, a formação continuada de professores e demais agentes educacionais configura-se como um caminho essencial para o fortalecimento da inclusão, constituindo o foco do próximo capítulo, que discutirá a importância desse processo para o acolhimento do aluno surdo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ACOLHIMENTO DO ALUNO SURDO

O processo de inclusão do estudante surdo no ensino regular não se encerra com a garantia da matrícula ou com a presença física de um intérprete de Libras em sala de aula. Pelo contrário, a efetivação do direito à educação demanda uma postura docente que compreenda o acolhimento como uma dimensão intrínseca ao ato de ensinar. Este capítulo propõe uma reflexão sobre a formação continuada, não apenas como um processo de atualização técnica, mas como uma prática ética e pedagógica fundamental para a hospitalidade linguística.

A fundamentação aqui apresentada ancora-se nos marcos legais mais recentes, como o Decreto nº 12.686/2025, que reafirma a responsabilidade dos sistemas de ensino na preparação dos profissionais para atuarem com o público da educação especial. A partir das provocações de autores como Imbernón (2009) e Skliar (2017), discute-se a necessidade de um "desaprender" pedagógico, que permita ao professor abandonar a visão patológica da surdez para construir uma mediação centrada na visualidade e na pluralidade identitária. Assim, a formação continuada é apresentada como o caminho para transformar a escola em um espaço de resistência e de pertencimento, onde o acolhimento deixa de ser um protocolo burocrático para se tornar um compromisso com a alteridade e o sucesso escolar do estudante surdo.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Historicamente, documentos normativos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) já ressaltavam o papel estratégico da formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece critérios acerca da formação continuada:

Art.º. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (p. 26).

Art.º. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (p. 27).

Art.º 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (Brasil, 1996, p. 31).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas para garantir formação continuada a todos os professores da educação básica, com foco em práticas inclusivas. O novo PNE 2025-2035 reafirma e amplia essas metas, destacando a obrigatoriedade de cursos de Libras e metodologias bilíngues. A Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, estabelecendo objetivos como fortalecer práticas socioculturais, manter programas de formação especializada e produzir material didático bilíngue.

Percebe-se que a formação docente, ao longo das últimas décadas, transitou de um modelo de treinamento técnico para uma perspectiva de desenvolvimento profissional crítico. No cenário atual, essa formação é regida pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando que o preparo do professor é a base para a acessibilidade do público da educação especial. Esses dispositivos demonstram que a formação continuada não é apenas uma recomendação, mas uma política pública estruturante.

A formação continuada de professores configura-se também como eixo estruturante da educação inclusiva, ultrapassando do mero caráter técnico de atualização profissional para assumir papel central na construção de uma escola acolhedora, equitativa e democrática. Quando negligenciada, a ausência de preparo gera barreiras comunicacionais, frustração docente e comprometimento do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando promovida de forma crítica, reflexiva e contextualizada, a formação continuada potencializa o professor como mediador da inclusão, capaz de assegurar ao estudante surdo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar.

Segundo Veiga (2012, p. 27), a formação docente é “uma ação contínua e progressiva, que nunca se encerra e sempre reverte em valorização da prática pedagógica”. Para a autora, “a docência deve romper com formas conservadoras de ensinar e aprender, superando dicotomias entre teoria e prática, ciência e cultura, e

explorando alternativas criativas e éticas” (Veiga, 2012, p. 25). Assim, a complexidade da educação contemporânea exige repensar a escola à luz de um cenário caracterizado pela pluralidade cultural, pelas transformações tecnológicas e pela heterogeneidade crescente nas salas de aula.

Freitas (2020) observa que a presença do aluno surdo em sala regular gera, nos professores, sentimentos de rejeição, angústia e até paralisia, revelando uma sensação de incompetência profissional. Esse conflito interno só pode ser superado por meio de qualificação permanente, que ofereça cursos e capacitações voltados ao ensino inclusivo. A formação continuada, nesse sentido, atua como processo de empoderamento, transformando a insegurança em competência e fortalecendo o desejo de ensinar.

Desta forma, considerando que os surdos são visuais, mesmo com um intérprete em sala, o professor precisará saber quais metodologias seguir para que este aluno tenha compreensão e aprenda os conteúdos. Neste contexto, o intérprete atua como mediador na relação professor-aluno (Quadros; Karnopp, 2002, p. 60).

Por isso, há uma necessidade evidente de formação de professores voltada à aprendizagem de Libras, às metodologias de ensino, à criação de desenhos, à produção coletiva, gestual e facial, utilizando-se de recursos que facilitem e inter-relacionam-se com estes estudantes, além do próprio processo de alfabetização em si, por ser uma língua viva que está em constante mudança e que é a fonte principal de comunicação com alunos surdos.

Bueno (1998) destaca que as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos não decorrem da surdez em si, mas de estratégias pedagógicas inadequadas e da falta de apoio eficiente. Ele propõe a articulação entre professores da educação especial e da educação regular, evitando que estes últimos assumam sozinhos a responsabilidade pela inclusão sem uma formação adequada. Acrescenta-se que nesse processo colaborativo deve-se incluir o professor intérprete.

Januzzi (1995) critica a formação docente realizada de maneira bifurcada, ou seja, separando professores da educação comum e da educação especial. Carvalho (1997) complementa que é mais importante capacitar todos os profissionais do que preparar apenas especialistas, defendendo uma mudança de atitude frente à diferença. Essa

demanda não depende somente do professor, mas de todos os profissionais do sistema escolar, necessitando ter pessoas especializadas e que dominem a língua de sinais, para que se proporcione a comunicação e interação destes estudantes e ao mesmo tempo contribua para a formação continuada do contexto escolar (Bilhaer, 2022).

Apesar do avanço na oferta educacional, observa-se ainda uma lacuna entre a oferta e a demanda por professores bilíngues e Tradutores Intérpretes de Libras (TILS). Embora a atuação desses profissionais seja essencial para garantir a inclusão, o contingente atual de especialistas qualificados é insuficiente para suprir as necessidades das escolas regulares, essa carência de profissionais formados compromete diretamente a eficácia da comunicação pedagógica e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de uma mediação linguística adequada perpetua-se no ambiente escolar, reforçando a necessidade de formação continuada para todos os profissionais da escola na busca pela inclusão escolar.

A formação continuada deve ser vista como força renovadora da escola, pois incluir alunos surdos nas turmas regulares eleva a consciência da comunidade escolar, fortalece vínculos e promove uma cultura de respeito às diferenças. Mais do que exigência legal, trata-se de uma condição ética e pedagógica para que o direito à educação seja plenamente assegurado, garantindo acesso, permanência e sucesso escolar.

3.2 O ACOLHIMENTO PEDAGÓGICO

A origem da palavra acolher remonta ao latim *acolligere*, cujo significado está associado a “dar ou receber refúgio, abrigo ou proteção” (Acolher, 2025). No contexto educacional, o termo assume um sentido ampliado, ultrapassando a ideia de recepção inicial e configurando-se como princípio orientador das práticas pedagógicas. De acordo com Minas Gerais (2022), acolher implica reconhecer o estudante em sua singularidade, respeitando suas especificidades linguísticas, culturais e sociais, sejam eles alunos surdos ou ouvintes.

O processo de acolhimento torna-se ainda mais relevante quando o estudante conclui uma etapa de ensino e/ou ingressa, por transferência, em outra instituição escolar. Nessas situações, é imprescindível a implementação de estratégias que

favoreçam a adaptação, a fim de evitar impactos negativos em sua trajetória acadêmica e em seu desenvolvimento integral. Minas Gerais (2022) destaca que cabe aos professores preparar um ambiente acolhedor que assegure a continuidade do aprendizado, promovendo condições adequadas para a permanência e o sucesso escolar.

O acolhimento de alunos com surdez nas escolas regulares é, sem dúvida, essencial para que eles se sintam pertencentes ao ambiente escolar. Nesse contexto, a instituição de ensino deve proporcionar e garantir suporte pedagógico adequado, por meio de ações práticas fundamentadas na comunicação acessível, no uso de recursos visuais, na utilização de sinais básicos da Língua Brasileira de Sinais, na organização de materiais apropriados e na atuação de professores bilíngues.

Ao se pensar em um ambiente educacional voltado ao acolhimento e à inclusão, não se podem ignorar as políticas públicas inclusivas que, segundo Brito *et al.* (2023), constituem “uma realidade cada vez mais presente para alunos surdos”. Sob essa perspectiva, o professor deve rever sua prática pedagógica, aperfeiçoando-se continuamente, a fim de oferecer suporte adequado. Isso porque adaptar recursos e acolher o aluno surdo vai além de promover apenas uma convivência escolar empática e acessível; implica, sobretudo, respeitar sua singularidade linguística e cultural desde o primeiro contato no ambiente escolar.

À vista disso, Minas Gerais (2022) propõe reflexões acerca da necessidade de ressignificar os processos de transição entre as etapas da Educação Básica, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes surdos em escolas do ensino comum. Tais experiências, por sua natureza desafiadora, tendem a ser profundamente marcantes, exigindo da comunidade escolar um planejamento intencional e colaborativo. Torna-se, portanto, fundamental assegurar a aprendizagem e promover a integração desses estudantes por meio de ações práticas de acolhimento, fundamentadas em princípios inclusivos e no respeito à diversidade linguística, com destaque para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como elemento central no processo educativo.

O conceito de acolhimento escolar ultrapassa a dimensão da presença física do estudante em sala de aula: envolve reconhecer sua singularidade, respeitar sua trajetória

e oferecer condições para o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Para o estudante surdo, o acolhimento se concretiza por meio de práticas pedagógicas que eliminem barreiras de comunicação, favoreçam o uso da Libras e estimulem a interação com a comunidade escolar.

De acordo com Bilheri (2022, p. 443):

É necessário pensar a formação continuada de professores que atuarão com surdos, para que possam ter um suporte que os auxilie na compreensão e direcionamento do progresso desses alunos, elaborando assim planejamentos que incluam este aluno e que garantam seu aprendizado, assim como o dos demais colegas.

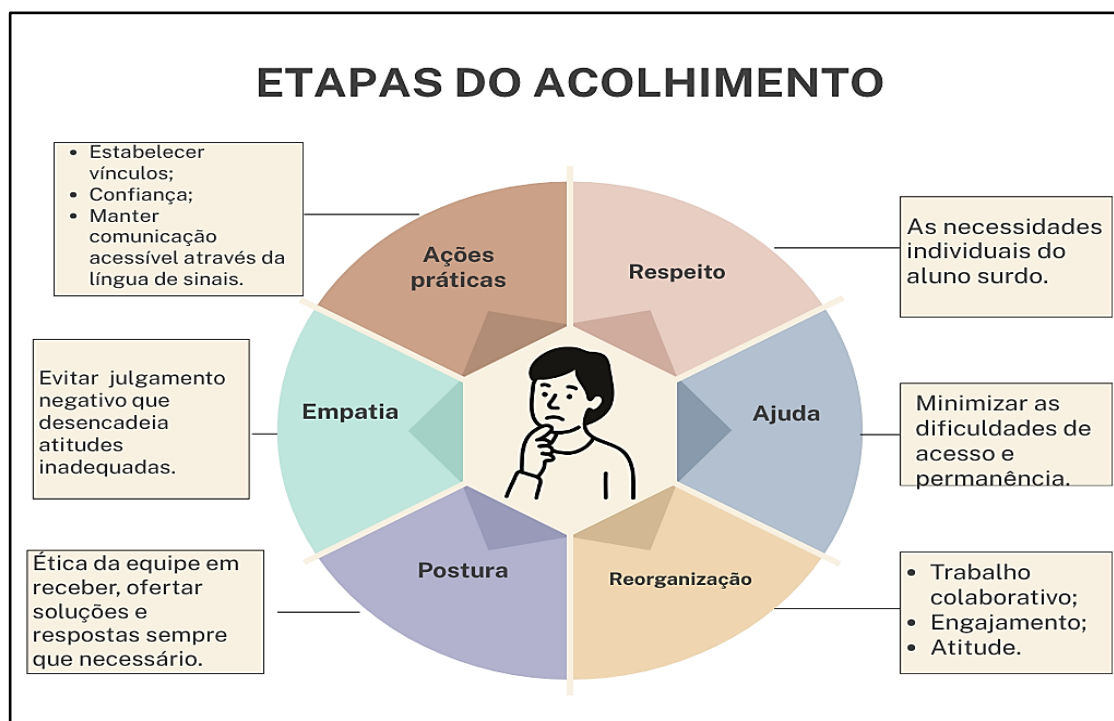
Nesse sentido, a formação docente torna-se fundamental, pois possibilita ao professor a compreensão sobre a diversidade como riqueza, a adotar metodologias flexíveis e a desenvolver competências socioemocionais para promover o bem-estar e a participação ativa dos estudantes surdos. Sobre isso, Imbernón (2009) observa que muitos professores se encontram desmotivados e desorientados diante de tais desafios, o que compromete a qualidade do trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo, a escola atual não comporta mais propostas homogêneas e generalistas. Como reforça Imbernón (2009, p. 18), é preciso “analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. Trata-se de uma revisão profunda das práticas educativas, que exige do professor capacidade de reinvenção e resiliência.

Portanto, a formação docente não pode ser burocrática ou episódica: deve ser crítica, significativa e contextualizada, de modo a articular as dimensões técnicas, éticas e humanas da docência. Esse processo formativo possibilita ao educador reinventar práticas, ressignificar saberes e fortalecer sua atuação diante da diversidade escolar, especialmente no acolhimento dos estudantes surdos.

Isto posto, a efetivação do acolhimento exige práticas articuladas em estrita articulação entre o corpo docente, a gestão escolar e as equipes de apoio, contando, impreterivelmente, com a colaboração da comunidade externa. Para que o acolhimento não se restrinja a um ato simbólico, mas se converta em uma ferramenta de inclusão real, Mota (2009) apresenta algumas etapas fundamentais:

Figura 1 – Etapas do acolhimento de alunos com surdez.



Fonte: Adaptado de: Mota (2009).

Com base nos elementos apresentados no fluxograma, reitera-se que a efetividade do acolhimento transcende a mera adequação da estrutura física das instituições de ensino. Embora salas amplas, visualmente planejadas e organizadas sejam recursos facilitadores, o cerne do processo reside no capital humano e nas ações coordenadas dos profissionais que compõem o cotidiano escolar. Neste sentido, Mota (2009, p. 23) enfatiza que “todos os profissionais [...] são responsáveis por este bom acolhimento, e a consciência desta responsabilidade deve ser de toda a equipe [...]”.

Assim, o acolhimento do estudante surdo materializa-se no encontro, na atitude receptiva, na prontidão para o auxílio e, fundamentalmente, na empatia como mediadora das relações. Esse processo exige dos profissionais uma constante reorganização de suas práticas, visando atender às necessidades linguísticas e socioculturais do aluno de forma respeitosa e equitativa.

Por conseguinte, a inclusão deixa de ser um conceito abstrato e torna-se uma prática viva quando o quadro funcional assume o compromisso de executar o acolhimento em cada interação diária. É essa mobilização subjetiva e técnica que

assegura ao estudante surdo não apenas o acesso ao espaço físico, mas o efetivo pertencimento à comunidade escolar.

3.3 DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2018) sinaliza a necessidade de articular conhecimento, prática e engajamento docente em prol de uma educação democrática e inclusiva. Essa perspectiva ganha ainda mais força com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação de qualidade e o dever das instituições de garantir acessibilidade comunicacional.

A prática pedagógica inclusiva ainda enfrenta desafios expressivos, sobretudo quando se trata do atendimento aos alunos surdos. Entre os obstáculos mais recorrentes, destacam-se a falta de domínio da Libras por parte dos professores, dificultando a comunicação e a interação efetiva; a ausência de materiais didáticos adaptados e recursos de acessibilidade que atendam às especificidades linguísticas e culturais dos surdos; a carência de planos de ensino individualizados, que contemplem as necessidades e potencialidades dos estudantes e a insuficiência de políticas institucionais de acompanhamento pedagógico e apoio especializado.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020 consolida as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores, reafirmando que a docência exige competências não apenas técnico-científicas, mas também socioemocionais, com vistas à mediação de processos educativos em contextos plurais. Neste sentido, Oliveira, *et al.* (2022) destacam que a falta de formação adequada compromete a efetivação da inclusão, expondo a fragilidade de muitas práticas pedagógicas.

Um estudo realizado em Sinop (MT), por Bilheri (2022), com professores da rede pública apontou que, embora as formações continuadas oferecidas sejam consideradas teoricamente suficientes, os docentes percebem que estas formações falham em preparar para a prática cotidiana em sala de aula. Essa superficialidade prática reforça a necessidade de formação que vá além da teoria, com experiências concretas, oficinas práticas, observações e reflexões em contextos reais.

Quadros, Machado e Silva (2025) destacam que, enquanto a Libras é adquirida de forma espontânea em contextos de uso, a língua oral requer intervenções especializadas e demoradas, reforçando a necessidade de políticas educacionais que priorizem a difusão da língua de sinais no ambiente escolar.

No âmbito internacional, a Unesco (2020) alerta que a exclusão de grupos historicamente marginalizados ocorre também por meio da invisibilidade nos currículos, da irrelevância dos objetivos de aprendizagem e da reprodução de estereótipos nos materiais didáticos.

Tais lacunas exigem repensar práticas pedagógicas e políticas que promovam a participação equitativa e o respeito à diversidade, de modo a construir ambientes inclusivos. Segundo o Relatório de Monitoramento da Educação da Unesco (2020), uma série de recomendações voltadas à promoção de uma inclusão educacional verdadeira e efetiva, destaca-se os três principais desafios para a efetivação da inclusão escolar:

Figura 2 – Esquema demonstrativo sobre os desafios para inclusão conforme a UNESCO.



Fonte: Adaptado de: Unesco (2020).

Na discussão sobre currículos, livros didáticos e avaliações, é importante considerar o conjunto desses elementos de forma integrada, a fim de promover mudanças significativas no processo educacional. Essa abordagem fortalece o compromisso com uma educação que respeita à diversidade, contribuindo diretamente para a construção de uma escola justa e inclusiva.

Nesse sentido, a Unesco (2020) destaca a importância da criação de “ambientes inclusivos que promovem maior pluralidade e abrem espaço para novas formas de

pensar, criar, aprender, ensinar e fazer”, reafirmando que a inclusão vai além da presença física, exigindo transformações profundas nas práticas pedagógicas e institucionais.

O papel da formação continuada torna-se central, pois é por meio dela que o professor adquire condições de superar desafios pedagógicos, reinventar práticas e atuar de forma crítica e criativa na promoção da inclusão escolar. Para o estudante surdo, isso significa garantir não apenas o acesso ao conteúdo, mas sobretudo o direito de aprender em uma escola que valoriza sua identidade linguística e cultural, assegurando-lhe o sentimento de pertencimento e oportunidades reais de desenvolvimento.

Diante dos limites e possibilidades discutidos, evidencia-se a necessidade de alternativas formativas que sejam democráticas, flexíveis e eficazes para atender às demandas dos professores da educação básica. Por isso, propõe-se a elaboração do guia orientador intitulado “Acolhimento de Alunos com Surdez em Ambientes Escolares”, no formato digital, como recurso educacional que oferecerá estratégias práticas no acolhimento do aluno surdo desde o primeiro contato com a escola. Essa escolha metodológica está diretamente vinculada às lacunas identificadas no acolhimento do aluno surdo na escola e no campo da formação continuada dos docentes e demais profissionais da escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A definição do percurso metodológico de uma pesquisa no campo da Educação Inclusiva exige mais do que a escolha de instrumentos de coleta de dados. Ela demanda o estabelecimento de uma postura epistemológica que reconheça a complexidade das relações escolares. No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), essa trajetória é marcada pela necessidade de produzir conhecimentos que emergem dos desafios da realidade e retornem a ela na forma de intervenções qualificadas.

Nesta perspectiva, a metodologia aqui delineada não se limita a descrever o fenômeno do acolhimento ao estudante surdo, mas busca, por meio de um processo de design e reflexão, oferecer uma resposta concreta às lacunas formativas identificadas no cotidiano escolar. Para tanto, a investigação articula a intencionalidade da práxis educativa com o rigor técnico do desenvolvimento de produtos educacionais, conforme detalhado a seguir.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: A PESQUISA BASEADA EM DESIGN (PBD) E A PRÁXIS EDUCATIVA

Esta investigação assume o caráter de pesquisa de intervenção propositiva e adota como aporte metodológico a Pesquisa Baseada em Design (PBD) do inglês *Design-Based Research* (DBR). A escolha justifica-se pela natureza da PBD em "superar os limites das metodologias tradicionais ao integrar o desenvolvimento de soluções educacionais com a produção de conhecimento teórico aplicável" (Jobim; Giraffa, 2025, p. 1).

A fundamentação epistemológica desta escolha ancora-se na unidade dialética entre a teoria e a prática. Segundo Gamboa (2012), a pesquisa em educação deve ser entendida como uma práxis: uma ação reflexiva e intencional que busca a transformação social e a solução de problemas reais no cotidiano escolar. Ao alinhar as contribuições de Gamboa à PBD, esta pesquisa assume uma natureza "pragmática, iterativa e situada" (Jobim; Giraffa, 2025), onde o desenvolvimento do Guia Orientador para o acolhimento de alunos com surdez é compreendido como um artefato mediador para a efetivação da Educação Bilíngue (Lei nº 14.191/2021).

Como destacam Lobo da Costa e Poloni (2011) e Matta et al. (2014), a PBD possibilita que o pesquisador não seja um mero observador, mas um agente que projeta e refina intervenções em colaboração com o campo, garantindo que o produto educacional possua utilidade real e rigor científico.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CICLOS ITERATIVOS E REFINAMENTO

A pesquisa seguiu uma estrutura de ciclos iterativos, característica central da PBD, que permite o "reposicionamento do estudo perante a complexidade do contexto" (Jobim; Giraffa, 2025). O percurso foi delineado em quatro fases fundamentais:

4.2.1 Fase 1: Análise e Exploração e Fundamentação

Nesta etapa inicial, realizou-se o diagnóstico do problema, ou seja, a insegurança da comunidade escolar no acolhimento ao estudante surdo. Através de levantamento bibliográfico, análise documental e consulta prévia junto à comunidade escolar, estabeleceram-se as "proposições iniciais" e os princípios de design que orientariam a criação do recurso educacional (Jobim; Giraffa, 2025).

4.2.2 Fase 2: Concepção e Design (Prototipagem)

Com base na fundamentação teórica, procedeu-se à elaboração do protótipo do Guia. O design foi estruturado para atender às necessidades de diferentes sujeitos da comunidade escolar (gestores, docentes e funcionários), utilizando a pedagogia visual e a linguagem acessível como pilares de mediação.

4.2.3 Fase 3: Ciclo de Avaliação Formativa

O protótipo foi submetido à análise de 23 profissionais da educação da rede municipal de Chopinzinho-PR. Seguindo Lobo da Costa e Poloni (2011), esta fase não visou apenas uma aprovação, mas a coleta de subsídios para o aperfeiçoamento do recurso. Utilizou-se um questionário estruturado com Escala *Likert* e questões abertas, permitindo que os participantes atuassem como *co-designers* da ferramenta, apontando necessidades de clareza e aplicabilidade.

4.2.4 Fase 4: Refinamento e Produção Final do recurso educacional

A fase final consistiu na análise crítica dos *feedbacks* e na incorporação das sugestões dos participantes. O resultado foi a versão definitiva do Guia, assegurando que o recurso educacional seja aplicável para enfrentar os desafios reais da inclusão escolar de alunos surdos.

4.3 SUJEITOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O campo de pesquisa compreende a rede municipal de ensino de Chopinzinho/PR, com ênfase em uma instituição escolar que atende alunos surdos e que representa o contexto adequado para observar os desafios da inclusão escolar. A escolha desse cenário justifica-se pela presença de estudantes que são o público da educação especial e pela demanda identificada de qualificação dos profissionais para o uso da Libras e de estratégias de acolhimento no cotidiano escolar. Conforme a perspectiva de Gamboa (2012), o campo não é apenas um local de coleta, mas o espaço da práxis onde as contradições da inclusão se manifestam e onde a intervenção proposta busca gerar transformações reais.

Figura 3 – Mapa do estado do Paraná com destaque a localização do município de Chopinzinho.



Fonte: A autora (2026).

O grupo multidisciplinar de participantes foi composto por 16 profissionais, distribuídos da seguinte forma: um (1) gestor (diretor); três (3) coordenadores pedagógicos; dois (2) secretários escolares e dez (10) docentes. Destes professores, oito (8) atuam no ensino regular, um (1) exerce a função de professor de apoio e um (1) atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

A seleção fundamentou-se no critério de conveniência, mediante aceite voluntário e na relevância técnica, pois todos os sujeitos possuem envolvimento direto no processo de ensino e acompanhamento de estudantes surdos, o que lhes confere uma perspectiva privilegiada e situada, essencial para os ciclos de validação da PBD (Jobim; Giraffa, 2025).

Os critérios de inclusão estabelecidos exigiram que os profissionais estivessem em efetivo exercício de suas funções, tivessem contato diário com alunos surdos e fossem vinculados a instituição da pesquisa. Como critério de exclusão, considerou-se o afastamento legal ou desligamento profissional durante o período da investigação.

Quanto ao perfil acadêmico, observa-se o predomínio da graduação em Pedagogia (15 profissionais). Deste grupo, sete (7) apresentam uma segunda licenciatura (Artes Visuais, Matemática, Geografia e Filosofia) e dois (2) encontram-se em formação específica em Educação Especial Inclusiva.

Adicionalmente, foram registradas graduações em áreas distintas da educação, especificamente nos cursos de Contabilidade e Administração, complementando o panorama formativo diversificado da amostra. Os dados coletados no questionário inicial revelam um alto índice de especialização entre os participantes: a maioria do grupo possui mais de uma pós-graduação. Este dado evidencia que estes docentes buscam, de forma sistemática, o aperfeiçoamento de suas competências profissionais.

Isso revela que essa trajetória formativa converge com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, a qual estabelece que o docente deve fundamentar sua prática na articulação entre conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Brasil, 2025).

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa.

(continua)

Nome	Função	Formação	Tempo de Serviço
P1	Diretora	Graduação em Pedagogia, especialização em Docência e Gestão Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar, Comunicação e Oratória e ABA - Análise do Comportamento Aliada ao Autismo.	14 anos
P2	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Pedagogia, especialização em Psicomotricidade, Ensino Lúdico, Alfabetização e Letramento, cursando Gestão escolar e Educação Especial e Inclusiva.	17 anos
P3	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física, especialização em Arte e Musicalidade, Arte e Inclusão, Educação Especial Inclusiva, Treinamento Especializado, Gestão Escolar e Oratória.	16 anos
P4	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Pedagogia.	24 anos
P5	Secretário(a)	Graduação em Administração.	2 anos
P6	Secretário(a)	Graduação em Pedagogia e Contabilidade.	3 anos
P7	Professor(a)	Graduação em Pedagogia e Geografia.	23 anos
P8	Professor(a)	Graduação Pedagogia e Matemática.	11 anos
P9	Professor(a)	Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação do Campo, Pedagogia Sistêmica e Gestão Escolar.	13 anos
P10	Professor(a) Sala de Recursos Multifuncional	Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial.	17 anos
P11	Professor(a)	Graduação em Pedagogia e Filosofia, especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, Formação para trabalho com professores e Educação Especial.	26 anos
P12	Professor(a)	Graduação em Pedagogia e Educação Inclusiva, especialização em Psicopedagogia, Alfabetização, Matemática e Gestão Escolar.	29 anos
P13	Professor(a)	Graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva, Autismo.	14 anos

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa.

(conclusão)

Nome	Função	Formação	Tempo de Serviço
P14	Professor(a)	Graduação em Artes Visuais e Pedagogia, especialização em Arte educação e cultura, Educação Integral, Arte e Terapia, Atendimento Educacional Especializado, Alfabetização e Letramento.	13 anos
P15	Professor(a)	Graduação em Pedagogia, cursando Educação Especial Inclusiva, especialização em Educação Especial e Gestão Escolar.	15 anos
P16	Professor(a) de apoio	Graduação em Pedagogia, cursando Educação Especial Inclusiva, especialização em Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Educação do Campo.	2 anos

Fonte: A autora (2026).

Quanto à caracterização etária dos dezesseis (16) profissionais investigados, observou-se uma variação entre 32 e 50 anos de idade. Estes índices sugerem que a amostra é composta por indivíduos com maturidade, fator importante para a compreensão das percepções sobre formação continuada e práticas de inclusão.

Em relação ao tempo de experiência dos profissionais investigados, oscila entre 2 e 29 anos de serviço. Esse dado é relevante, pois indica que uma parte expressiva do corpo docente e dos demais profissionais possui um percurso profissional sólido, fator que contribui para a eficácia no acolhimento e no suporte educacional, oferecendo aos estudantes estratégias pedagógicas mais assertivas, sendo um indicador necessário para mediar os desafios atuais.

Embora a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 tenha gerado a expectativa de um pleno atendimento aos estudantes surdos, a realidade revelou uma persistente escassez de profissionais habilitados em Libras frente à crescente demanda educacional.

Nesse sentido, a eficácia das mudanças atitudinais e pedagógicas depende de uma visão sistêmica da instituição. Conforme ressalta Barboza (2015, p. 209) "[...] a equipe pedagógica, docentes, direção, apoio e demais envolvidos com o ambiente escolar necessitam ter acesso à língua de sinais". Essa premissa defende que a proficiência e o contato com a língua de sinais não devem ser restritos ao atendimento especializado, mas estendidos a todos os profissionais e à comunidade externa.

A coexistência linguística entre surdos e ouvintes é o que verdadeiramente converte o espaço escolar em um ambiente de acessibilidade. Logo, ao democratizar o acesso à Libras, a escola rompe com o isolamento do estudante surdo, transformando a comunicação em um elemento transversal que sustenta aulas inclusivas e interações sociais equitativas.

A etapa inicial da pesquisa refere-se ao questionário de perfil dos participantes, contemplando a identificação e a formação. O subitem seguinte aborda os conhecimentos específicos da educação especial e inclusão, o qual resultou na adesão corresponde a 71% dos participantes. Houve desistência de dois (2) professores, por afastamento de saúde e de cinco (5) profissionais dos serviços gerais: sendo três (3) zeladoras, além de duas (2) cozinheiras. O motivo da não adesão na pesquisa, segundo os próprios servidores, é por desconhecerem o campo de estudo e não se sentirem aptos para avaliar o recurso educacional.

4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta investigação foi estruturada para atender ao caráter iterativo e colaborativo da Pesquisa Baseada em Design (PBD), buscando o que Matta, Silva e Boaventura (2014) definem como a validação da utilidade e da eficácia de um produto educacional em contextos reais. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos principais, aplicados em momentos distintos do ciclo de design:

a) Questionário Inicial (Diagnóstico).

Aplicado previamente à apresentação do recurso educacional, este instrumento buscou levantar o perfil socioprofissional dos participantes, suas práticas pedagógicas vigentes e, sobretudo, os desafios percebidos na inclusão de alunos surdos. Conforme Gamboa (2012), este diagnóstico é fundamental para que a pesquisa emergja das contradições da realidade (práxis), permitindo que as proposições iniciais do design (Jobim; Giraffa, 2025) respondam a demandas da comunidade escolar.

b) Questionário Final Avaliativo (Validação do Design).

Aplicado após a análise do Guia Orientador, este instrumento permitiu aos participantes avaliarem a qualidade das informações, a clareza dos sinais básicos de Libras e a aplicabilidade das estratégias de acolhimento. Neste estágio, os sujeitos atuaram como *co-designers*, sugerindo ajustes que conferem ao recurso educacional a necessária validade (Matta *et al.*, 2014).

A avaliação do guia utilizou uma Escala *Likert* de cinco pontos, variando de "1-Insuficiente" a "5-Ótimo". A escolha deste instrumento fundamenta-se na premissa de que tais escalas são essenciais para a obtenção de dados precisos sobre a percepção e opinião de especialistas e usuários (Koo; Yang, 2025). A organização em quatro eixos temáticos visou minimizar ambiguidades, garantindo que o questionário funcionasse tanto como coleta de dados quanto como um reforço instrutivo sobre os tópicos de surdez e inclusão.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

O processo de coleta seguiu um fluxo cronológico alinhado aos ciclos de desenvolvimento e refinamento da PBD (Jobim; Giraffa, 2025), ocorrendo conforme as seguintes etapas:

- a) Aplicação do Diagnóstico: O questionário inicial foi distribuído presencialmente (impresso em folha A4), garantindo aos participantes o prazo de uma semana para reflexão e preenchimento, assegurando a fidedignidade das respostas sobre a realidade escolar;
- b) Intervenção e Mediação: O Guia intitulado "**ACOLHIMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ: Proposta de Guia Orientador para a Comunidade Escolar**" foi apresentado em dois formatos: digital (via WhatsApp) e físico (impresso com marca d'água "Em fase de validação"). A cópia física foi disponibilizada na sala de professores, promovendo o livre manuseio e a discussão coletiva entre os participantes;

- c) Ciclo de Validação Final: Após a leitura e análise do guia, os participantes responderam ao questionário avaliativo final. Para apoiar esta etapa, foi criado um grupo de WhatsApp específico para a pesquisa, funcionando como um canal de suporte para sanar dúvidas e colher percepções imediatas. Este procedimento reflete a natureza "situada e colaborativa" da PBD descrita por Jobim e Giraffa (2025), onde a tecnologia atua como facilitadora da comunicação científica e pedagógica.

A integração de ferramentas digitais, como o Google Docs. e o WhatsApp, ao processo metodológico justifica-se pela versatilidade e praticidade (Prodest, 2025), otimizando o engajamento dos profissionais em meio à rotina escolar.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os preceitos éticos foram assegurados mediante o esclarecimento prévio aos participantes sobre os objetivos, a metodologia e os resultados pretendidos. A anuência foi formalizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), garantindo-se a voluntariedade e o direito de desistência em qualquer etapa. Ressalta-se que o protocolo não foi submetido ao sistema CEP/CONEP fundamentando-se na Resolução n.º 510/2016, conforme o parágrafo único do Art. 1.º, a referida norma dispensa de registro e avaliação ética as investigações que visam ao aprofundamento teórico de situações oriundas da prática profissional, desde que preservado o anonimato dos envolvidos.

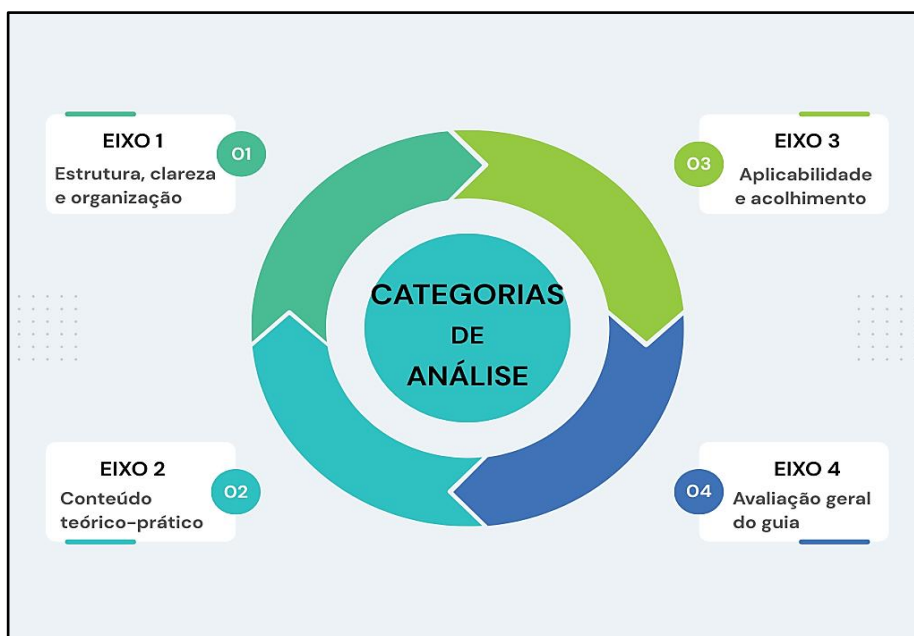
4.7 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta investigação foi orientada por uma abordagem mista, integrando técnicas quantitativas e qualitativas, de modo a garantir a fidedignidade do processo de validação do recurso educacional. O tratamento da informação seguiu os ciclos de reflexão propostos pela PBD, onde os dados recolhidos atuam como o motor para o refinamento do artefato (Jobim; Giraffa, 2025).

Para os dados quantitativos, oriundos da Escala *Likert* de cinco pontos, utilizou-se a estatística descritiva simples para mapear tendências de aceitação. Já para os dados qualitativos, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo Temática. De acordo com Campos (2004, p. 611): “Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”.

A análise foi organizada em categorias, estruturadas em quatro eixos principais que compõem o escopo de validação do produto (Figura 4).

Figura 4 – Esquema sobre categorias de análise ao método de Análise de Conteúdo Temática.



Fonte: A autora (2026).

Para melhor compreender e acompanhar a análise dos dados da pesquisa, foram distribuídos nos seguintes eixos: a) Eixo 1: Estrutura, clareza e organização; b) Eixo 2: Conteúdos teórico-prático; Eixo 3: Aplicabilidade e acolhimento; Eixo 4: Avaliação geral do guia. Também foram consideradas as observações complementares que guiaram a validação definitiva ou necessidade de ajuste do Guia.

A triangulação de dados ocorreu pela comparação sistemática entre o questionário inicial (Apêndice C) e os resultados do questionário final (Apêndice D). Este procedimento analítico permite verificar em que medida o Guia Orientador atendeu às necessidades

reais dos participantes e contribuiu para a transformação de suas práticas de acolhimento em relação ao aluno surdo no ambiente escolar.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo dedica-se à exposição e análise dos dados coletados, buscando estabelecer um diálogo entre a realidade diagnosticada e a intervenção proposta. A análise aqui apresentada transcende a mera descrição estatística, configurando-se como o momento de síntese da pesquisa, onde os anseios e desafios relatados pela comunidade escolar de Chopinzinho/PR podem encontrar as respostas na proposição do recurso educacional desenvolvido. Fundamentada pela Pesquisa Baseada em Design (PBD), os resultados são apresentados de forma a evidenciar como o ciclo de desenvolvimento, testagem e refinamento permitiu a validação de um recurso que visa a melhoria das práticas de acolhimento ao estudante surdo.

5.1 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: O GUIA ORIENTADOR

Para subsidiar a análise da validação, apresenta-se o recurso educacional desta investigação, o guia intitulado "**ACOLHIMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ: Proposta de Guia Orientador para a Comunidade Escolar**". Este recurso foi concebido como um "instrumento mediador" (Jobim; Giraffa, 2025), elaborado para converter diretrizes teóricas e legais em ações práticas e situadas.

O Guia foi estruturado para ser um recurso multimodal e acessível, organizado nos seguintes pilares:

- Informação e Legislação: Contextualização sobre a surdez e marcos legais atualizados.
- Ações Segmentadas: Orientações específicas para Gestão, Docentes e Funcionários.
- Comunicação Prática: Glossário visual de Libras focado no cotidiano escolar.
- Inovação Tecnológica: Uso de QR Codes para acesso a vídeos sinalizados, garantindo a fluidez da comunicação.

Figura 5 – Capa do guia orientador.



Fonte: autora (2026).

5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO

O tratamento dos resultados foi conduzido por meio da Análise de Conteúdo Temática (Campos, 2004), estruturada em quatro eixos que refletem as dimensões de qualidade e utilidade do material. A triangulação de dados, entendida aqui como o confronto dialético entre o Questionário Inicial (Apêndice C) e o Questionário Final (Apêndice D), permitiu verificar a evolução da percepção dos participantes e a eficácia do Guia em sanar as lacunas identificadas.

5.2.1 Eixo 1 - Estrutura, clareza e organização

Neste eixo, analisou-se a usabilidade do recurso. Enquanto o diagnóstico inicial apontava para uma carência de materiais de fácil consulta, os dados da escala *Likert* no questionário final demonstraram um alto índice de aprovação quanto à organização visual e à clareza da linguagem, elementos que reduziram a barreira de acesso à informação técnica.

Para análise deste eixo foram consideradas as seguintes questões: "O guia apresenta uma linguagem clara e acessível sobre o tema da inclusão", "A estrutura do

material facilita a busca por informações específicas? e “As ilustrações ou recursos visuais auxiliam na compreensão do conteúdo?”

Os respondentes atribuíram nota máxima cinco (5) para os três itens, o que indica que a organização visual do Guia foi determinante para a sua aceitação, conforme apresenta o Quadro 7.

Tabela 3 – Estrutura, Clareza e Organização.

Item Avaliado	Total de Respostas	Score Total	Média Ponderada	Desempenho %
Linguagem clara e acessível	16	80	5,0	100%
Estrutura de busca facilitada	16	80	5,0	100%
Ilustrações e recursos visuais	16	80	5,0	100%
Média geral	16	240	5,0	100%

Fonte: A autora (2026).

Os dados revelaram que a linguagem utilizada é acessível e que a organização do conteúdo permite uma busca intuitiva. Além disso, os recursos visuais foram validados como ferramentas eficazes de suporte à compreensão. Sob o ponto de vista dos respondentes, o material apresenta condições de uso, não havendo necessidade de intervenções ou ajustes nestes quesitos.

Em relação a avaliação da questão aberta para este eixo, ou seja, para apontar sugestões, opiniões ou comentários, os respondentes relatam:

- P1- Ficou prático e de fácil compreensão.
- P2- O guia está claro e de fácil compreensão.
- P3- Informações claras e objetivas.
- P4- O guia está bem-organizado, todas as informações são claras e objetivas, linguagem acessível.
- P8- As ilustrações ajudam a facilitar o trabalho do professor.
- P12- Linguagem clara, esclarecedora e útil.
- P14- O guia ficou claro e de fácil compreensão e com uma linguagem objetiva.
- P16- O guia apresenta sim uma linguagem clara e acessível, facilitando para os leitores, inclusive para aqueles que não possuem conhecimento aprofundado.

Os relatos indicam que o guia cumpre sua função social e pedagógica ao trazer temas atuais de inclusão com uma linguagem acessível e objetiva. A convergência das

opiniões sobre a “praticidade” e a “clareza” indicam que o material possui aplicabilidade no cotidiano escolar, servindo como um suporte eficiente tanto para pessoas inexperientes quanto para profissionais da educação. Os participantes P3, P4 e P14 enfatizaram que as informações são “claras e objetivas” e o participante P1 classificou o material como “prático” para uso em sala de aula.

Esta clareza responde ao que Jobim e Giraffa (2025) definem como a natureza “pragmática e situada” da PBD. O recurso não é apenas um repositório de informações, mas um instrumento desenhado para ser funcional num contexto de “complexidade e mutabilidade” (Giraffa, 2025). A organização em tópicos curtos e visualmente distintos materializa o compromisso ético de Gamboa (2012) em tornar o conhecimento científico acessível para a transformação da prática.

A aprovação da estrutura visual do recurso corrobora com os apontamentos de Campello (2008) sobre a Pedagogia Visual. Para a autora, o ensino e a comunicação com surdos devem priorizar a imagem e a espacialidade. A triangulação mostra que, ao oferecer um glossário visual, o Guia remove o obstáculo da “abstração verbal” que gerava insegurança nos funcionários da escola.

5.2.2 Eixo 2 - Conteúdo Teórico-prático

A análise deste eixo focou na densidade das informações, tratando, especificamente, do conteúdo teórico-prático, ao questionar se “O guia aborda de forma satisfatória as especificidades linguísticas (Libras) dos alunos surdos?” e se “O material oferece estratégias pedagógicas práticas para aplicar em sala de aula?”.

Tabela 4 – Conteúdo teórico-prático.

Item Avaliado	Total de Respostas	Score Total	Média Ponderada	Desempenho %
Especificidade linguísticas (Libras)	16	80	5,0	100%
Estratégias pedagógicas práticas	15	75	5,0	100%
Média geral	31	155	5,0	100%

Fonte: A autora (2026).

A análise dos dados reforçou a eficácia pedagógica do material. O item referente às especificidades de Libras obteve nota máxima (5) de todos os participantes, validando a qualidade técnica do conteúdo inclusivo.

No que diz respeito à oferta de estratégias práticas para a sala de aula, o guia também alcançou a pontuação máxima entre os respondentes. O resultado sugere que o material transcende a teoria, oferecendo subsídios considerados pelos professores como prontos para aplicação.

Dos comentários e/ou sugestões, referente ao eixo, os respondentes ressaltaram que o guia é:

- P1- De grande relevância e inclusivo.
- P2- O guia é um recurso significativo na orientação de educadores comprometidos com a aprendizagem na educação inclusiva.
- P3- Recomendaria, pois, este material permite a inclusão do aluno e fornece orientações para os professores realizarem uma educação acessível e inclusiva.
- P4- O guia contém contribuições de grande relevância para o trabalho do professor e o atendimento do aluno, bem estruturado, acessível e aborda práticas inclusivas de forma objetiva.
- P1-1 Oferece estratégias e está em linguagem que a gente pode compreender.
- P12- O material oferece dicas viáveis que podem ser úteis no dia a dia.
- P14- As informações são bem-organizadas, além disso traz contribuições relevantes ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas.
- P16- A estrutura deste material está bem-organizado, de localização rápido e informações específicas.

Os participantes destacaram que o material supera a barreira da teoria ao oferecer “estratégias compreensíveis” (P11) e “dicas viáveis para o dia a dia” (P12). A percepção de que o guia é um “recurso significativo na orientação de educadores” (P2) reafirma o caráter do material como um suporte para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Este eixo revelou que a inclusão de temas como a Surdez Unilateral e a Lei 14.191/2021 foi o ponto de maior ganho informativo. A triangulação de dados mostrou que havia um desconhecimento sobre as atualizações legais da Educação Bilíngue.

A mudança de percepção dos participantes, que deixaram de ver a surdez como uma “falta” (visão clínica) para entendê-la como uma “diferença” (visão socioantropológica), corrobora o que defende Skliar (1998). Para o autor, a surdez é uma experiência visual e uma identidade plenamente constituída, e não uma deficiência a ser

curada. O Guia, portanto, atua na desconstrução do "ouvintismo" presente no diagnóstico inicial.

5.2.3 Eixo 3 - Aplicabilidade e acolhimento

Este eixo representa o núcleo da validade do guia. Para a análise desse eixo as respostas das seguintes questões foram consideradas: “Após ler o guia, sinto-me mais preparado(a) para acolher o aluno surdo em minha escola?”, “As sugestões de adaptação ambiental (sinalização visual, disposição das carteiras) são viáveis para a minha realidade escolar?” e “O guia promove uma visão de respeito à cultura surda e à identidade do aluno?”.

As respostas foram sistematizadas na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – Sistematização dos dados – Eixo 3.

Item Avaliado	Total de Respostas	Score Total	Média Ponderada	Desempenho %
Sentimento de preparo/acolhimento	16	79	4,94	98,70%
Viabilidade de adaptação ambiental	16	79	4,94	98,7%
Respeito à cultura e identidade	16	80	5,0	100%
Média geral	16	238	4,96	99,1%

Fonte: A autora (2026).

Em relação ao acolhimento e preparo, o guia recebeu média de 4,94, o que indica que cumpre seu papel, mas ainda carece de alguns ajustes. De maneira geral, o material ajuda a reduzir a insegurança do professor frente ao aluno surdo.

Ao registrar a média global de 4,96 registrada no eixo 3 “Aplicabilidade e Acolhimento”, entende-se que o guia seja considerado um instrumento de elevada resolutividade prática e profundo compromisso humanitário no contexto da educação inclusiva.

Destaca-se que o sentimento de prontidão para o acolhimento e a percepção de viabilidade das adaptações ambientais atingiram índices superiores a 98%, demonstrando que o material é compatível com o cotidiano escolar. A avaliação máxima no item de respeito à cultura e identidade surda atesta que o guia atua com excelência na desconstrução de preconceitos e na valorização da singularidade linguística do aluno surdo, sendo classificado como “ótimo, sem nada a ajustar”, por 100% dos avaliadores.

Quanto aos comentários e/ou sugestões dos respondentes apontaram:

P2 - Super claro, objetivo e de fácil compreensão.

P11- O guia está bem elaborado e vai ajudar no acolhimento e com o trabalho com os alunos surdos.

P12- O material é muito útil, pois muitas vezes acabamos esquecendo de estratégias básicas para que estes alunos sintam-se acolhidos.

P13- O ambiente escolar precisa estar cada vez mais adaptado para acolher os alunos surdos. Com este guia sinto-me mais preparada para pensar nessas adaptações dentro da minha escola.

P15- O material apresenta uma abordagem fundamentada e comprometida e enriquecedora para a minha prática docente.

P16- O guia demonstra um potencial de aplicabilidade fundamental para uma educação inclusiva.

Os feedbacks qualitativos do Eixo 3 evidenciam que o guia cumpre uma função social estratégica, a de mediador entre a teoria inclusiva e a realidade física da escola. A recorrência de termos como “preparada”, “acolhedor” e “útil” demonstra que o material foi capaz de gerar uma nova percepção dos participantes.

Mais do que um manual de instruções, os participantes, ao avaliarem o guia, o descreveram como um recurso que oferece “segurança emocional e metodológica”, permitindo que o professor reconheça a viabilidade das adaptações necessárias. O guia não apenas sugere mudanças no ambiente, mas promove uma mudança de concepção no educador, tornando-o protagonista do processo de inclusão do aluno surdo.

5.2.4 Eixo 4 - Avaliação geral do guia

Neste eixo, consolidam-se as observações complementares e a pontuação geral. O feedback dos 16 profissionais funcionou como o último ciclo de refinamento da PBD, onde as sugestões de melhoria foram ponderadas para a entrega da versão definitiva do produto, validando sua inserção na rede municipal de ensino. Ele sintetiza a experiência

do avaliador e confronta o recurso educacional com a realidade prática da escola. A validação não depende apenas da qualidade técnica do material, mas de sua aplicabilidade e impacto direto na inclusão escolar do aluno surdo.

Os questionamentos para determinar a viabilidade do recurso educacional, foram: "Eu recomendaria este guia para outros profissionais da educação?" e "O guia atende às necessidades urgentes de inclusão escolar da minha unidade de ensino?"

As respostas foram organizadas na Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Avaliação geral do Guia.

Item Avaliado	Total de Respostas	Score Total	Média Ponderada	Desempenho %
Recomendação do Guia	16	80	5,0	100%
Atendimento às necessidades urgentes	16	76	4,75	95,0%
Média geral	32	156	4,87	97,5%

Fonte: A autora (2026).

Os dados revelaram que o guia obteve 100% de recomendação. Isso indica que os profissionais não apenas aprovaram o conteúdo, mas se tornaram apoiadores, por reafirmar e atestar a confiança do material produzido.

Quanto ao atendimento das necessidades urgentes da realidade escolar, a média foi de 4,75, situando-se entre "Muito Bom" e "Ótimo". Desta forma, o fato de haver uma resposta nível 3 e duas nível 4 sugere que, embora o guia seja ótimo, o "atendimento às necessidades urgentes" depende de fatores externos ao material (a exemplo dos recursos financeiros da unidade de ensino, contratação de intérpretes ou infraestrutura física pré-existente), o que demonstra que o guia representa uma resposta direta para as demandas atuais da educação inclusiva, mesmo atingindo 95% de aproveitamento.

Com relação as questões abertas do último eixo, os comentários e/ou sugestões foram as seguintes:

- P1- O guia atende as necessidades de inclusão escolar da demanda da escola".
- P2- Recomendaria, pois tem condições de compreensão clara e objetiva.
- P3- Recomendaria, pois aborda assunto pertinente de grande valia para a inclusão e orientação aos professores.
- P12- Muito bem elaborado, dicas claras e objetivas.

P6- A inclusão desse público no espaço escolar realmente necessita um apoio mútuo para que realmente possa acontecer.

P11- Sim, recomendaria o guia a outras pessoas, pois apresenta conteúdo relevante, bem estruturado e fácil de entender.

P14- Eu recomendaria pois o guia mostra um recurso significativo para orientar educadores na promoção de uma educação mais acessível e inclusiva.

P16- Um material de grande importância, muito estruturado e alinhado às necessidades atuais da inclusão escolar.

Na avaliação geral do guia nota-se que este é visto não apenas como um material informativo, mas como oportuno e necessário, além de ser uma ferramenta de gestão pedagógica e estratégica, construída no dia a dia.

Os depoimentos do participante P16 afirmam que o material está "alinhado às necessidades atuais", o participante P1 reforça que atende à "demanda da escola". Já os participantes P2, P3, P11, P14 recomendam o material, mostrando que o guia é confiável. O participante P6 comenta que a inclusão "necessita um apoio mútuo para que realmente possa acontecer" e o participante P12 pontua sobre a elaboração cuidadosa, dicas objetivas e prática colaborativa, o que diminui o isolamento, promovendo uma linguagem comum entre toda a equipe escolar.

Neste sentido, a análise das percepções finais dos participantes ao indicarem as recorrências nos termos "grande valia", "relevante" e "necessidades atuais" comprovam que o material é orientador, capaz de modificar a insegurança, em ação e a teoria em acolhimento real do aluno surdo. É um material que pode oferecer as condições para que a inclusão se efetive no ambiente escolar.

Para finalizar a coleta de dados e validação do recurso educacional, foram incluídas outras três perguntas discursivas, onde os participantes poderiam indicar e apontar outras observações complementares que pudessem contribuir com o guia.

A primeira questão foi: "Há algum ponto relevante para o acolhimento de alunos com surdez que não foi mencionado?" As respostas obtidas foram:

P1 Está bem adequado.

P2 Não; muito bem estruturado, pensado na melhor forma de atendimento e no ensino aprendizagem realmente.

P3 Tudo bem esclarecido, abordagem clara.

P4 Não. Apresenta uma abordagem objetiva.

P5 Acredito no meu ponto de vista, essa inclusão é importantíssima, porém precisamos disponibilizar professores de apoio qualificados para atender esses alunos.

P13 Acredito que não. A abordagem foi muito bem fundamentada, linguagem clara e completa.

P14 Não. A abordagem ficou clara e objetiva.

P15 Enquanto professora, posso afirmar que o guia trouxe luz para muitas questões do cotidiano escolar.

P16 Mais interação sobre o intérprete de libras com a equipe pedagógica.

Ao analisar as observações complementares dos respondentes, verifica-se que o guia é reconhecido como um material independente em termos de orientações práticas e teóricas. A satisfação expressa pelos participantes ratifica que a estrutura atual atende às expectativas de clareza e objetividade.

Contudo, as contribuições qualitativas finais sinalizam que o próximo passo para a eficácia do acolhimento do aluno surdo, expresso pelo guia, reside na articulação institucional. Os destaques sobre a necessidade de profissionais qualificados (P5) e a integração do intérprete à equipe pedagógica (P16) sugerem que o conteúdo do guia pode, em edições futuras ou em formações presenciais, enfatizar a gestão colaborativa. Essas observações não significam que há falhas no guia, mas sim o seu potencial dinamizador de debates mais profundos sobre a estrutura da educação inclusiva nas unidades de ensino e sobre o acolhimento do aluno surdo.

Questionou-se: “Você sentiu falta de algum tópico ou informação no guia? Descreva abaixo”:

P1- O fato de esclarecer que se deve falar diretamente com o aluno e não com o intérprete foi bem importante. Penso que está bem adequado e de fácil entendimento.

P2- Não os tópicos foram bem estruturados e esclarecidos

P3- Os tópicos são claros e objetivos.

P4- Também não, os tópicos apresentam clareza e objetividade.

P12- Acredito que está bem completo, com informações adequadas e de fácil aplicabilidade e compreensão.

P13- Não. Trabalho muito bem elaborado.

P14- Não, os tópicos foram muito bem pontuados e esclarecedores.

P15- Não senti falta de informações, o guia atende as minhas expectativas.

P16- Rever sempre as estratégias de comunicação.

O relato do participante P1 destaca a orientação de “falar diretamente com o aluno e não com o intérprete”, o que se configura como um indicador de sucesso no domínio atitudinal. Este detalhe técnico-comportamental é fundamental para combater a invisibilidade histórica do sujeito surdo no espaço escolar. Ao preconizar essa postura, o guia ressignifica a dinâmica de sala de aula, na qual o intérprete deixa de ocupar uma

posição de "barreira" ou intermediário central, para assumir sua função de "ponte" linguística. Essa abordagem garante que a relação pedagógica e o vínculo afetivo se estabeleçam de forma direta entre professor e estudante, respeitando a autonomia e a subjetividade do aluno.

Há consistência nas respostas dos participantes P2, P3, P4, P13, P14 e P15, ao apontarem a inexistência de lacunas temáticas ou tópicos ausentes. Do ponto de vista metodológico, o fato de profissionais com perfis heterogêneos convergirem na percepção de que o guia "atende às expectativas" e apresenta-se "bem completo" corrobora a precisão de informações. Este resultado demonstra que o material logrou êxito ao equilibrar o rigor necessário com a objetividade e priorização dos elementos essenciais ao cotidiano escolar.

A contribuição do participante P16, ao sugerir a necessidade de "rever sempre as estratégias de comunicação", indica que o guia é percebido não como uma estrutura estática ou prescritiva, mas como um dispositivo gerador de novas práticas. Essa observação valida a aplicabilidade do material, pois demonstra sua capacidade de instigar uma postura de vigilância epistemológica e adaptação constante. Essa característica é, em última análise, o cerne da educação inclusiva, a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser continuamente ajustado às especificidades de cada estudante.

Na última questão foi solicitado a indicação de informações complementares que julgassem pertinentes para a validação deste material. Houve registro de:

- P2- Sem declarações.
- P3- Sem sugestões.
- P4- Sem sugestões.
- P7- Conhecimento da Cultura Surda.
- P9- Material muito bem elaborado, pensado em cada situação.
- P14- Sem declarações.
- P15- O guia está claro e objetivo.
- P16- O material bem relevante e aplicável.

De modo geral, os participantes não apresentaram sugestões adicionais. A menção do participante P7 sobre a inserção de "Conhecimento da Cultura Surda" ressalta que o guia se configura como um recurso orientador para que os profissionais compreendam a identidade do aluno surdo para além da sua deficiência.

Como afirma Strobel (2008), o acesso à informação na língua de sinais é o que garante ao surdo a sua "existência" enquanto cidadão. O Guia materializa essa premissa ao propor um acolhimento que respeita a Libras como primeira língua (L1).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa atingiu o objetivo proposto de elaborar e validar um Guia Orientador voltado ao Acolhimento de Alunos com Surdez, sob a perspectiva de professores, direção, equipe pedagógica e demais funcionários da rede municipal de ensino de Chopinzinho, Paraná. Ao adotar a Pesquisa Baseada em Design (PBD) como aporte metodológico, este estudo permitiu que o recurso educacional transcendesse a teoria pura, consolidando-se como um instrumento de intervenção com alta validade e aplicabilidade imediata no contexto escolar.

A análise dos dados, estruturada pela Escala *Likert* de 5 pontos e triangulada com observações qualitativas, permitiu identificar explicitamente que o material é amplamente recomendado pelos avaliadores. A eficácia do recurso reside na sua capacidade de transformar conceitos científicos e marcos legais densos, como a Lei nº 14.191/2021 e a Lei nº 14.768/2023, em "dicas viáveis" e "estratégias compreensíveis".

Como resultado direto, o guia demonstrou ser capaz de reduzir a insegurança docente, promovendo o empoderamento necessário para que os profissionais se sintam preparados para realizar adaptações ambientais, comunicativas e pedagógicas desde o primeiro dia letivo.

Conclui-se, portanto, que o guia está validado e caracteriza-se como um material orientador estruturado para diminuir as demandas de acolhimento de alunos com surdez, servindo como subsídio para a promoção de uma educação inclusiva que respeite a cultura surda e potencialize o seu aprendizado no ensino regular.

Contudo, reconhecem-se limitações inerentes a esta investigação. Embora o guia preencha uma lacuna crítica ao oferecer suporte técnico-pedagógico imediato, a inclusão escolar é um processo contínuo e complexo que depende da manutenção de políticas públicas robustas e da presença constante de profissionais especializados, como Tradutores-Intérpretes de Libras. O presente material foca na etapa primordial do acolhimento, não exaurindo as necessidades de formação linguística profunda e continuada de todo o corpo docente.

Em suma, conclui-se que este Guia Orientador possui o potencial de modificar a realidade do atendimento aos alunos surdos, consolidando-se como um subsídio indispensável e um suporte prático para o acolhimento desses estudantes. Mais do que

um manual de orientações, espera-se que este recurso educacional funcione como um incentivador de oportunidades, instrumentalizando os profissionais que atuam cotidianamente nesta interface e motivando-os a desenvolverem novas estratégias em prol da educação inclusiva.

Almeja-se que este material não se esvazie em si mesmo, mas atue como um promotor de iniciativas que instiguem a comunidade escolar a ampliar as fronteiras da inclusão e a transpor barreiras comunicativas e atitudinais. Busca-se consolidar a inclusão como um compromisso ético e humanitário, fomentando um ambiente onde a escola regular seja, de fato, um espaço de equidade e onde o sentimento de pertencimento seja o eixo central da experiência escolar de todos os alunos.

Dessa forma, deseja-se que a escola esteja preparada para a chegada do aluno surdo, garantindo que ele se sinta acolhido desde o primeiro dia letivo.

REFERÊNCIAS

ACOLHER. *In: Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ACOLHER>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 3, p. 16-41, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>. Acesso em: 9 set. 2025.

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies; SILVEIRA, Luciane Cruz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; CASTRO, Helena Carla. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 43, p. 192-218, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1305>. Acesso em: 17 jul. 2026.

BILHERI, Carolina Oliveira. Formação continuada para atuar com alunos surdos. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 13, n. 3, p. 439-449, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10535>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 5 de out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo Escolar: confira o panorama dos surdos na educação brasileira. 30 jun. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/686350/lei_diretrizes_bases_educacao_nacional_8ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. **Diário Oficial da União:** Atos do Poder Legislativo. Edição 84, seção 1, Brasília, DF. 4 de maio de 2022. D.O.U 05/05/2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14333-2022-05-04.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União:** Atos do Poder Legislativo. Edição 204, seção 1, Brasília, DF. 26 de outubro de 2023. D.O.U 26/10/2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14704-2023-10-25.pdf>. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Marco Referencial de Equidade em Educação. Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos. Diversidade e Inclusão. SECADI/MEC, [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/politicas-educacao-bilingue-de-surdos.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. p. 79.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1. de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020.

BRITO, Maria Durciane Oliveira et al. Um estudo bibliográfico sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para alunos surdos. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)**, v. 7, p. 276-285, 2023. Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/view/149>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Educação de surdos: entre o discurso e a prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 243p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/10/EBOOK_Educacao-de-surdos.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

CARVALHO, Vilmar Fernando; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 9, n. 14, p. 139-152, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2792>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Corpo e classificadores nas línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 118-129, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36863>. Acesso em: 17 jul. 2026.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26340/25088>. Acesso: em: 21 fev. 2026.

DELOU, Cristina Maria Carvalho et al. A educação especial e a educação inclusiva: contextualização do problema. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. p. 13-28.

Diário Oficial da União. **Portaria IBGE nº. 1.098, de 27 de agosto de 2025**.

Publicado em 28/08/2025. Edição 163, Seção 1, p. 97. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-ibge-n-1.098-de-27-de-agosto-de-2025-651441135>. Acesso em: 18 jan. 2026.

DIAS, Marian Ávila de Lima et al. **Educação Inclusiva e Formação**: cultura, políticas e práticas escolares. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2025.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, out./dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QkzPkkNgwTzG69wJKDzN66p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: em 17 jul. 2026.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUTIERREZ, Kelen Maria Alves Lopes; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A constituição da identidade surda no processo de desenvolvimento do aluno: reflexões. In: BUZAR, Edeilce Aparecida Santos; ABREU, Fabrício Santos Dias de (Org.). **Educação de surdos**: entre o discurso e a prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 243 p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/10/EBOOK_Educacao-de-surdos.pdf. Acesso em: 18 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 18 jan. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **O uso de aplicativos na sociedade**. PRODEST, Vitória, 2025-2026. Disponível em: <https://prodest.es.gov.br/o-uso-de-aplicativos-na-sociedade>. Acesso em: 1 maio 2026.

JOBIM, Fernanda; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. **A Pesquisa Baseada em Design (PBD) como estratégia para o desenvolvimento de recursos educacionais**. Porto Alegre: [s. n.], 2025.

KOO, Min; YANG, Sang-Wook. Likert-Type Scale. **Encyclopedia**, v. 5, n. 1, 2025. DOI: 10.3390/encyclopedia5010018. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>. Acesso em: 30 abr. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 30-40, 1998.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017, p. 226-251. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LIMA, Luiza Rodrigues; RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva e a formação continuada de professores**: aprendizados nacionais e internacionais. 1. ed., São Paulo: Instituto Alana, 2024.

LOBO DA COSTA, Nielce Meneguelo; POLONI, Marinês Yole. A Pesquisa Baseada em Design: uma orientação metodológica para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 555-578, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/5286>. Acesso em: 17 jul. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de; COELHO, Larissa Daniele de Jesus. Contribuições de práticas colaborativas no desenvolvimento linguístico e cultural de crianças surdas por meio da literatura infantil. In: SILVA, R. A. F. Da; HOLLOSI, M. (Org.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia, Navegando REIS Ivoni. Discursos Publicações, 2021.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em Educação do Século XXI. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MINAS GERAIS. **Documento orientador Transição entre etapas escolares**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Minas Gerais. 2022. 17 p. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/acolhimento>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MONTE, Lucas Gonçalves. **Escala Likert difusa: um estudo sobre diferentes abordagens**. 2020. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática Industrial) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/65678>. Acesso em: 2 maio 2026.

MOTA, Priscyla de Paula. **O acolhimento como ferramenta estratégica para a reorganização do processo de trabalho no Programa de Saúde da Família: relato de experiência**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família) – Universidade Federal de Minas Gerais, Formiga, MG, 2009. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0650.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu et al. **Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n. 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>. Acesso em: 13 jul. 2025.

OLIVEIRA, Helleni Priscille de Souza Ferreira. Educação de surdos: uma política "minoritária". **Revista Virtual de Cultura Surda**, ed. 27, mar. 2020. Disponível em: <https://libras.uff.br/wp-content/uploads/sites/320/2024/12/Artigo-5-Revista-27-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173-196, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544>. Acesso em: 17 set. 2025.

PARANÁ, Viaje. **Chopinzinho: a joia do sudoeste**. Viaje Paraná, 2026. Disponível em: <https://www.viajeparana.com/Chopinzinho>. Acesso em: 18 jan. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS, Ivoni Reis. Discursos sobre o papel do Tradutor-Intérprete Educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JRdVWbwxs7GmkfgJzR9fS9m/>. Acesso em: 8 set. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; MACHADO, Rodrigo Nogueira; SILVA, Jair Barbosa da. **Introdução ao estudo da Libras**. São Paulo: Contexto, 2025. E-book. ISBN 9786555416367. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555416367/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais: volume V**. Florianópolis: Insular, 2020. v. 5, p. 14-36. Disponível em: <https://insular.com.br/produto/estudos-da-lingua-brasileira-de-sinais-volume-v/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A busca por semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais. In: QUADROS, Ronice Müller de; WEININGER, Markus J. (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais III**. 3. ed. Florianópolis: Insular; PGET/UFSC, 2014. p. 35-70. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386617561/Estudos-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais-Vol-III-pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. Padrões de uso da Libras e do português no bilinguismo dos surdos: uma análise sob a perspectiva do Princípio da Complementaridade. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014.

SILVA, Nicanor Martins da. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais**: constituição e formulação. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/881751>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SILVA, Nicanor Martins da; SILVA, Bruno Barbosa da. Funcionamento discursivo e enunciativo do sinal de pessoa para a comunidade surda. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 24, p. 285-303, 2021. DOI: 10.20396/lil.v24i48.8667916. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8667916/27738>. Acesso em: 17 jul. 2026.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6215647. Acesso em: 17 jul. 2026.

SPERB, Carolina Comerlato; LAGUNA, Maria Cristina Viana. O ensino de Língua Portuguesa para alunos incluídos em escolas comuns do interior do Estado do RS: um olhar sobre o professor. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REGIÃO SUL DO RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, 1., 2012, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: [s. n.], 2012. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Carolina-Comerlato-Sperb.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

STROBEL, Karin. In(ex)clusão dos surdos: prática inter(cultural)? In: STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. p. 119-134. Disponível em: https://www.academia.edu/41857386/As_imagens_do_outro_sobre_a_cultura_surda. Acesso em: 17 jul. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior. v. 1. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. 302 p.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação**: resumo – inclusão e educação: todos, sem exceção. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 12 jul. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)

Caro participante: _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **GUIA ACOLHIMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ EM AMBIENTES ESCOLARES**, realizada pela mestrandia Edicléia Fátima Miranda Damski, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação do Prof.^a Dr^a. Elenice Parise Foltran.

Esta pesquisa objetiva analisar a proposta de um recurso educacional intitulado **Guia para o acolhimento de alunos com Surdez em Ambientes Escolares** para inspirar práticas pedagógicas mais inclusivas e fortalecer o trabalho dos professores. Além disso, incentivar a produção e o acesso a novos materiais que subsidiem e orientem a atuação docente no processo de acolhimento e ensino de alunos surdos.

Sua participação na pesquisa será com base nas respostas de um questionário com perguntas abertas e fechadas, a qual está organizada de maneira que possa coletar as informações inerentes à pesquisa e como validação de um recurso pedagógico para posterior uso na Educação Básica. Ressalta-se que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos, seu nome ou qualquer outro dado que venha a identificar você ou sua instituição, será mantido em sigilo absoluto para manter os princípios éticos.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto, não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo. Você poderá deixar de participar do

estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Os riscos apresentados para esse tipo de pesquisa estão relacionados com o constrangimento ao responder o questionário; a falta de tempo para participarem da pesquisa; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a mestrande Edicléia Fátima Miranda Damski ([REDACTED]), correio eletrônico: [REDACTED] ou com a orientadora Prof^a Dr^a. Elenice Parise Foltran, correio eletrônico: [REDACTED].

Os benefícios são superiores aos riscos porque os resultados do estudo podem levar a novas práticas pedagógicas capazes de potencializar os conteúdos da área da educação especial inclusiva, reorganização do espaço escolar para o acolhimento do aluno surdo e melhorar a relação professor- aluno.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, poderá entrar em contato com a mestrande Edicléia Fátima Miranda Damski ([REDACTED]) 999135799, correio eletrônico: [REDACTED] ou com a orientadora Prof^a Dr^a. Elenice Parise Foltran, correio eletrônico: [REDACTED].

Este termo será efetuado em duas vias, ficando uma com você e a outra com esta pesquisadora. Caso aceite participar desta pesquisa, peço que assine seu nome no campo abaixo, e desde já agradeço a sua participação nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Edicléia Fátima Miranda Damski
([REDACTED]) [REDACTED]

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA

Declarante:

Eu, _____ inscrita no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa. Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura desta Pesquisadora

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL COLETA DE DADOS

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Identificação	
Nome:	
Idade:	
Função:	
Tempo de serviço:	

Formação	
Graduação:	
Especialização:	
Outros:	

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO DO GUIA

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO GUIA ACOLHIMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ EM AMBIENTES ESCOLARES

Você está convidado(a) para avaliar o guia "**Acolhimento de Alunos com Surdez em Ambientes Escolares**". Este é um passo essencial para validarmos o material antes que ele chegue às escolas e à comunidade em geral.

A avaliação é simples: basta assinalar o nível de concordância na escala *Likert* para cada aspecto apresentado. Além disso, reservamos espaços para seus comentários e observações. Sua visão crítica é o que nos ajudará a aperfeiçoar este recurso educacional.

A escala Likert é de 5 pontos de acordo com os seguintes critérios:

- 1 – Insuficiente, ruim, inadequado;
- 2 – Suficiente, regular, necessitando muitos ajustes e adequações;
- 3 – Bom – necessitando alguns ajustes e adequações;
- 4 – Muito bom – pequenos ajustes poderiam trazer melhorias; e
- 5 – Ótimo – sem nada a ajustar ou adequar.

Instruções: Para cada afirmação abaixo, marque a opção que melhor descreve sua opinião, considerando a escala mencionada.

1. ESTRUTURA, CLAREZA E ORGANIZAÇÃO

ASPECTOS	1	2	3	4	5
O guia apresenta uma linguagem clara e acessível sobre o tema da inclusão.					
A estrutura do material facilita a busca por informações específicas.					

As ilustrações ou recursos visuais auxiliam na compreensão do conteúdo.					
---	--	--	--	--	--

Comentários e/ou sugestões:

2. CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO

ASPECTOS	1	2	3	4	5
O guia aborda de forma satisfatória as especificidades linguísticas (Libras) dos alunos surdos.					
O material oferece estratégias pedagógicas práticas para aplicar em sala de aula.					

Comentários e/ou sugestões:

3: APLICABILIDADE E ACOLHIMENTO

ASPECTOS	1	2	3	4	5
Após ler o guia, sinto-me mais preparado(a) para acolher um aluno surdo em minha escola.					
As sugestões de adaptação ambiental (sinalização visual, disposição das carteiras) são viáveis para a minha realidade escolar.					
O guia promove uma visão de respeito à cultura surda e à identidade do aluno.					

Comentários e/ou sugestões:

4. AVALIAÇÃO GERAL DO GUIA

ASPECTOS	1	2	3	4	5
Eu recomendaria este guia para outros profissionais da educação.					
O guia atende às necessidades urgentes de inclusão escolar da minha unidade de ensino.					

Comentários e/ou sugestões:

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Há algum ponto relevante para o acolhimento de alunos com surdez que não foi mencionado?

Você sentiu falta de algum tópico ou informação no Guia? Descreva abaixo:

Informações complementares que julgar pertinentes para a validação deste material.