

## DA FORMAÇÃO ACADÊMICA À AÇÃO PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Ângela Wunder Della Flora <sup>1</sup>  
Rose Carvalho Böhmer <sup>2</sup>  
Ivone Alves da Maia <sup>3</sup>  
Tânia Micheline Miorando <sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido por acadêmicas do Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), nos estudos sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos. Tem como objetivo narrar e destacar as vivências experienciadas pelas estudantes durante a elaboração de uma sequência didática voltada ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, articulando conceitos das áreas de Ciências da Natureza, como decomposição, vermicompostagem e plantas medicinais, à produção de gêneros textuais. Utilizou-se como base os pressupostos da educação inclusiva e bilíngue, à luz da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamentam o uso da Libras, a Lei nº 14.191/2021 que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, bem como da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que assegura o direito à acessibilidade linguística e à presença de intérpretes no contexto educacional. Teoricamente, dialoga com Freire (2020), ao compreender a educação como prática emancipatória que ultrapassa o espaço da sala de aula. A metodologia caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva, baseada na experiência formativa das acadêmicas durante o planejamento e estudos da aula junto aos/às seus/suas colegas de turma. Os resultados evidenciam a importância do planejamento que leva em conta o contexto do/da estudante e da escola, da presença do/a intérprete nas aulas, organização de recursos visuais e práticos para garantir a participação efetiva de estudantes surdos na aprendizagem de conceitos e no desenvolvimento da língua portuguesa escrita.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Acessibilidade, Formação Docente.

1 Graduada do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, [deni.flora26@gmail.com](mailto:deni.flora26@gmail.com);

2 Graduada pelo Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [rose.bohmer@gmail.com](mailto:rose.bohmer@gmail.com);

3 Graduada do Curso de de Educação Especial - Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, [ivone.maia@acad.ufsm.br](mailto:ivone.maia@acad.ufsm.br);

4 Docente do Departamento de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [tania.miorando@ufsm.br](mailto:tania.miorando@ufsm.br).

## INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil exige práticas pedagógicas que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência dos/as estudantes nas escolas, nas suas especificidades de aprendizagem, no contexto regular de ensino. Temos a força de uma lei (Brasil, 2015), mas que apenas se realiza quando um coletivo de profissionais soma esforços, qualificando seus fazeres na Educação.

Foi especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no país, que a legislação brasileira reconheceu as particularidades da cultura e da língua da comunidade surda. Por meio do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) esta lei foi regulamentada, reafirmando o direito das pessoas surdas ao acesso à educação por meio de sua língua, bem como estabelecendo a obrigatoriedade da presença de tradutores e intérpretes de Libras nos espaços educacionais.

A educação bilíngue para surdos estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2), reconhecida pela Lei 14.191/2021 (Brasil, 2021). Essa orientação especifica a Libras para instrução e interação, valorizando a cultura surda, e pode ocorrer em escolas, classes bilíngues ou pólos especializados. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) demanda abordagens específicas, que considerem a Libras como Primeira Língua (L1) e garantam acessibilidade linguística.

Este estudo apresenta um relato de experiência de três acadêmicas do Curso de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, acerca da proposta de sequência didática para um contexto de sala de aula com alunos surdos incluídos. A elaboração ocorreu durante o componente curricular Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes Surdos, no 5º semestre do curso e contou com a simulação de uma aula com ações práticas junto aos/as 31 colegas da turma, sob orientação da docente responsável pela disciplina.

A proposta teve como objetivo planejar uma sequência didática para articular o ensino de conceitos ao desenvolvimento da escrita em Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para estudantes surdos, promovendo a acessibilidade por meio da presença de intérpretes de Libras e recursos visuais, valorizando a Língua de Sinais como Primeira Língua (L1). A primeira etapa envolveu, uma simulação junto aos colegas de turma, sem a presença de intérpretes e de surdos durante a realização das atividades, mas com uma discussão posterior sobre a organização apresentada.



No primeiro momento, previu o ensino da escrita da Língua Portuguesa por meio de práticas pedagógicas contextualizadas da vida diária, com a discussão para a conscientização dos/as estudantes sobre a importância da alimentação saudável, da separação e do reaproveitamento de resíduos sólidos domésticos em casa e na escola, construção de minhocário e compostagem. Ainda, convidou à participação familiares dos/as estudantes, por meio da valorização da cultura e tradição familiar no uso de plantas medicinais e aromáticas, por meio da proposição de construção da horta escolar.

Este trabalho busca apresentar o relato das vivências e construções realizadas durante a disciplina, mostrando aspectos que se destacaram, mesmo que fossem as dificuldades encontradas, e possam contribuir para seguir pensando sobre o planejamentos de aulas para contextos inclusivos e bilíngues para estudantes surdos.

## **METODOLOGIA**

O processo metodológico envolveu o estudo da legislação vigente, a discussão teórica em sala de aula, o planejamento de uma sequência didática pelo grupo das acadêmicas, a organização de um cronograma e recursos acessíveis, bem como a simulação da aplicação da proposta da atividade principal com a turma de colegas da disciplina.

Foram utilizados como instrumentos de estudos posteriores os registros reflexivos das/os acadêmicas/os, a sequência didática construída e a fundamentação teórica discutida ao longo da disciplina. A proposta contempla cinco dias de atividades, com ênfase na questão visual, como a construção de um minhocário, estudo sobre decomposição de materiais orgânicos e plantas medicinais, produção textual e elaboração de fichas pedagógicas bilíngues.

Nos inspiramos nos estudos e na definição de Skliar (1999, p. 11), sobre “a surdez como uma experiência *visual*, que constitui e especifica a diferença [...]. Experiência visual envolve significações, representações ou produções, tanto no campo intelectual, como linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural”.

A escolha das atividades para a sequência didática buscou contemplar a escrita da Língua Portuguesa aliada à Libras, para que em contextos com estudantes surdos/as incluídos houvesse a interação entre todos/as nas práticas e na produção escrita. A proposta contemplou uma breve descrição com identificação das ações e embasamento teórico, conforme solicitado pela docente responsável e ao final construímos uma Sequência Didática com a proposta para

execução de atividades para cinco dias, com ênfase detalhada na atividade principal do 3º dia (simulação com a turma da disciplina).

Para elaborar a sequência didática, o grupo levou em conta a diversidade presente em uma turma, com a proposição de diferentes atividades destinadas ao grupo como um todo, de modo a favorecer a participação ativa dos/as estudantes e assegurar condições de acessibilidade e inclusão. Foi prevista a presença de intérpretes de Libras, a organização prévia de materiais visuais, o uso de imagens, vídeos legendados e atividades práticas.

Nesse sentido, buscou-se contemplar múltiplas estratégias pedagógicas, recursos variados e formas diversificadas de participação, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Na organização das atividades consideramos oportunizar um ambiente o mais equitativo que conseguimos, no qual todos/as os/as estudantes pudessem desenvolver suas potencialidades, interagir com os/as colegas e construir conhecimentos de forma significativa.

Ao apresentar de forma discursiva a sequência didática, depois de sua execução, pensamos poder colaborar nas discussões para um rompimento de práticas pedagógicas descontextualizadas, que observam mais padrões que singularidades de aprendizagem no ensino. Como diz Paulo Freire (2025, p. 33) “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. De nossa parte, na tentativa de promover no espaço da sala de aula princípios inclusivos, buscamos valorizar discussões contemporâneas para o estudo de uma língua majoritária e sua compreensão, segundo as singularidades dos/as estudantes e garantindo oportunidades de aprendizagem para todos/as.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A busca pela compreensão teórica do que fazemos nos dá argumentos na defesa da prática que a docência nos exige. A discussão que trazemos abaixo é parte dos estudos que fazemos na preparação de um exercício nos momentos de formação com os/as estudantes que, ao tomarmos participação ativa, nos levar a querer aprofundar os motivos e as considerações em seguirmos ensinando e aprendendo.

A relação no ensino da Língua Portuguesa para surdos, como segunda língua (L2), se dá de forma diferente da criança ouvinte, filha de pais ouvintes. A criança surda, filha de pais ouvintes e não usuários de Língua de Sinais (LS), tem o contato com a língua escrita (na fase da alfabetização), pisando em um território linguístico estrangeiro, com outros sentidos na sua compreensão (Freitas, 2014). Se não ouve aquilo que é dito oralmente para ela, segundo a

autora, há poucas possibilidades de que ela conheça os significados e sentidos que estão sendo veiculados a sua volta.

A Língua de Sinais (LS), como primeira língua (L1) das pessoas surdas, desempenha papel fundamental na promoção da interação, na construção de sentidos e no estabelecimento de vínculos com outros indivíduos fluentes nessa língua. No entanto, quando esse contato com pares surdos ocorre de forma tardia, pode haver impactos no desenvolvimento linguístico, especialmente no que se refere à compreensão de experiências mediadas pela escrita.

O conhecimento prévio da LS como primeira língua não é comum para todos/as os/as surdos/as, pois muitos/as deles/as chegam à escola com uma base bastante restrita sobre o uso da LS. Este cenário reflete então na necessidade das crianças “aprender as duas línguas (LS e Língua Portuguesa escrita) ao mesmo tempo na escola” (Freitas, 2014, p.48). Segue a autora explicando:

Essa concepção da língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para os surdos é defendida pelo bilinguismo. O bilinguismo surgiu em meados dos anos 80 devido a vários fatores, entre eles o reconhecimento do *status* da língua na década de 60, os movimentos de surdos em prol do direito à língua de sinais e as pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das crianças surdas filhas de pais surdos. [...] O bilinguismo, para os surdos, não trata apenas de uma filosofia educacional, mas sim de uma condição sociolinguística. Os surdos se utilizam de uma língua de sinais como primeira língua, mas vivem em um mundo onde uma língua oral é a majoritária e para que ele possa se inserir socioculturalmente neste mundo precisa aprender esta língua (seja na modalidade oral ou escrita) (Freitas, 2014, p. 48).

Skliar (1999, p. 7) ao falar sobre a educação bilíngue para surdos defende que deve haver “... um reconhecimento político da surdez como diferença”. Para ele seria, “[...] representar a surdez na base de quatro níveis diferenciados, porém interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (Skliar, 1999, p. 11).

Os estudos que fazemos na formação para a docência já nos levam a tomar um posicionamento para além do trabalho do espaço físico da escola. Freire, este mestre que nos relembra a todo momento sobre quem somos em espaços educacionais, aqui traz novamente: “A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. [...] A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da prática pedagógica” (Freire, 2020, p. 65).

E, pensando como organizar nossa prática docente, consideramos fortemente: “[...] outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas de modo a possibilitar a integração de experiências” (Freire, 2020, p. 65). Aproveitamos o conhecimento de mundo sobre os alimentos que são plantados em nossas regiões e os trazemos para uma

discussão sobre como os preparamos, nós alimentamos e o que fazemos com o que não consumimos diretamente nas refeições.

Destacamos ainda, a afirmação de que não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente no fortalecimento de seus saberes, além daqueles recitados em livros, mas de experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e os tornem instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (Freire, 2020).

Sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem, para Vigotskii (2006) há uma ligação entre ambas, sendo que a aprendizagem possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que ocorrem junto ao ambiente cultural. O autor aborda em uma perspectiva histórico-cultural, onde o sujeito é interativo, e seus conhecimentos se dão por meio de relações intra e interpessoais na relação com suas comunidades.

A base dos estudos que compõem o repertório de nossos argumentos vão para além dos discutidos aqui, e se tornam a base da proposta que passamos a apresentar a seguir, com o que realizamos a partir da proposta pedagógica. Selecionamos pontos que se destacaram e os exercitamos mais uma vez, apresentando e discutindo com os recortes possíveis que este trabalho nos oferece. Passamos a vê-los.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A Sequência Didática foi planejada para uma turma de 20 alunos, do 3º ano do Ensino Fundamental I, com alunos/as surdos/as incluídos/as. A proposta (Tabela 1) prevê que a sequência das atividades seja desenvolvida de forma interdisciplinar em cinco dias de atividades, partindo dos conceitos cotidianos dos estudantes para significação dos conceitos, sob mediação dos docentes responsáveis pelas disciplinas específicas e posterior produção de diferentes gêneros textuais para o estudo da Língua Portuguesa escrita.

As atividades foram planejadas para um trabalho em sala de aula, mas que também considera ser readequada de acordo com o contexto da escola, possibilitando que os/as alunos/as compreendam a função social dos textos e desenvolvam habilidades linguísticas de forma significativa.

Proporcionar espaços de aprendizagem com atividades práticas e metodológicas voltadas à conscientização sobre a separação de resíduos, com o desenvolvimento de ações que contribuam para a redução dos impactos negativos ao meio ambiente, por meio do

reaproveitamento de resíduos, especialmente restos de alimentos (cascas de frutas e verduras), também foi um dos propósitos da sequência didática. Isso porque, a sociedade que habitamos, descarta tudo o que parece não ter mais utilidade, e desta forma, precisamos ressignificar atitudes e valores, trabalhando questões atuais sobre sustentabilidade do planeta e qualidade de vida.

Tabela 1. Sequência Didática

Dia	Conteúdo	Objetivos	Atividades	Acessibilidade/recursos pedagógicos
1º	Alimentação saudável e sustentabilidade	Resgatar conhecimentos prévios da vida diária dos estudantes.	Sondagem com os estudantes sobre seus hábitos alimentares.	Presença de intérprete de Libras; Uso de imagens; registro escrito no quadro, cartazes; Quiz de perguntas e respostas interativo.
2º	Descarte de resíduos sólidos	Orientar o descarte adequado e reaproveitamento de resíduos.	Sugestão de Documentário: <i>Ilha das Flores</i> , com legenda em português; Produção textual, poema, notícia, história em quadrinhos.	Presença de intérprete de Libras; Opção 1 - Recorte de imagens de material impresso para construção textual e sinalização em Libras; Opção 2 - Produção por meio de mídia digital com imagens, português escrito e sinalização em Libras.
3º	Vermicompostagem	Relacionar a discussão sobre cuidados ambientais com as atitudes que tomamos.	Frutas diversas que os estudantes apreciam; Preparo de salada de frutas; Sinalização em Libras das frutas e escrita Português; Aproveitamento das cascas de frutas para construção de mini-minhocário; Construção de compostagem.	Uso de recursos visuais práticos como as frutas, identificação das partes da minhoca, curiosidades; Sinalização em Libras com intérprete; Material impresso com curiosidades sobre as minhocas; Participação dos estudantes na construção do minhocário e compostagem; Acompanhamento diário do processo.
4º	Estudo dos animais	Contextualizar conceitos sobre a classificação dos animais.	Observação do processo de decomposição e identificação/estudo dos decompositores (aqui especialmente as minhocas).	Vídeo legendado sobre importância das minhocas; Construir fichas pedagógicas destacando as etapas do processo de vermicompostagem, com imagens, português escrito e intérprete de libras.
5º	Plantas medicinais e	Contextualizar conceitos sobre	Os estudantes trazem de casa mudas de	Material concreto, manipulação e plantio de mudas das plantas



	aromáticas (temperos, flores).	a classificação das plantas.	plantas medicinais e aromáticas; Trazer receitas escritas sobre os usos de cada planta pela família; Plantio de plantas medicinais em espaço preparado com o húmus da decomposição (horta, canteiros da escola, potes); Produção de um guia das plantas cultivadas com as receitas de cada família e imagens.	pelos/as alunos/as; Presença de intérprete de Libras; Participação da família no processo; Produção escrita das receitas, em Português.
--	--------------------------------	------------------------------	--	--

Fonte: Elaborada pelas autoras

As atividades desenvolvidas na proposição da Sequência Didática contaram com a participação ativa e colaborativa dos/as colegas da disciplina que contribuíram para uma manhã repleta de reflexões e aprendizagens. Tivemos conversas interessantes, sugestões nas proposições feitas, uma deliciosa salada de frutas, sujamos as mãos na terra, conhecemos as minhocas, plantamos chás e temperos e brincamos com palavras em Português e Libras.

Imagens: Um dia gostoso de aprendizagem





Fonte: Arquivo das autoras

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da Sequência Didática permitiu ampliarmos a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem da escrita do Português como L2 para estudantes surdos/as. A escrita do Português se dá ao longo da vida e não se esgota por meio de uma aula, é um processo contínuo que exige a integração com a Língua de Sinais (L1). Atividades concretas, visuais e práticas podem favorecer a aprendizagem conceitual e permitem trabalhar diferentes conteúdos e gêneros textuais.

Desta forma, como no exemplo, a construção do minhocário possibilita a articulação entre o vocabulário de ciências e experiências práticas, ampliando também a compreensão dos



termos em Língua Portuguesa escrita. A previsão da presença do intérprete garante acessibilidade pedagógica nas explicações teóricas e o uso da Língua de Sinais, como L1. No entanto, entendemos que para avaliarmos de fato se a sequência permitirá a ampliação do repertório da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos/as, dependerá do contexto em cada escola ou espaço educacional a que se pretenderá a realização deste planejamento.

A experiência evidenciou que o ensino de Português para surdos/as requer planejamento linguístico específico, valorização da Língua de Sinais e organização de apoio visual de acordo com o contexto da comunidade escolar. Esperamos que o exemplo da sequência didática possa contribuir para práticas em contextos bilíngues durante a realização dos estágios acadêmicos do curso de Educação Especial, os quais ocorrem em contexto da sala de aula regular e em instituições especializadas.

## REFERÊNCIAS

- 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. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. p. 28. [recurso eletrônico]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. p. 23. [recurso eletrônico]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 02 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de agosto de 2021. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 02 abr. 2026.
- FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** Org. Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 2ª edição. RJ/SP: Paz e Terra, 2020
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.
- FREITAS, M. M. **Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos.** Curitiba: Appris. 1ª ed. 2014. 103p.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Volume 1. Porto Alegre: Mediação. 1999. 270p.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. 2006. Tradução Maria da Penha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone. 10ª edição. 2006.

