INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS PICUÍ
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DOS RECURSOS AMBIENTAIS DO SEMIÁRIDO

MARIA ERIMAR SOUSA DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS: A EXPERIÊNCIA DA CLAI DO IFPB CAMPUS PICUÍ

Picuí – PB
2026

MARIA ERIMAR SOUSA DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS: A EXPERIÊNCIA DA CLAI DO IFPB CAMPUS PICUÍ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido do Instituto Federal da Paraíba - Campus Picuí, em cumprimento às exigências parciais para a obtenção do título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Anselmo Carvalho Lisboa

Coorientadora: Cátia Monteiro Barbosa Maciel

Picuí – PB
2026

Dados Internacionais de Catalogação
Biblioteca – IFPB, Campus Picuí

S231e Santos, Maria Erimar Sousa dos.

Estratégias pedagógicas para o ensino e língua portuguesa como L2 para estudantes surdos: a experiência da CLAI IFPB Campus Pícuí. / Maria Erimar Sousa dos Santos. – Picuí, 2026.

40 f..; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização - Gestão em Recursos Ambientais do Semiárido – GRAS) – Instituto Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, IFPB – Campus Picuí/Coordenação de Pós Graduação em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido, 2026.
Orientador: Prof. Dr. Vinicius Anselmo Carvalho Lisboa
Coorientadora: Cátia Monteiro Barbosa Maciel

1. Pedagogia - acessibilidade. 2. Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão – CLAI. 3. Língua Portuguesa. I. Título.

CDU 37:362

Elaborada por Alini Casimiro Brandão – CRB 000701

MARIA ERIMAR SOUSA DOS SANTOS

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS: A EXPERIÊNCIA DA CLAI DO IFPB CAMPUS PICUÍ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Ambientais do Semiárido do Instituto Federal da Paraíba - Campus Picuí, em cumprimento às exigências parciais para a obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 26/08/2026

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Vinícius Anselmo Carvalho Lisboa

_____

Prof. Dr. Marcelo Silva de Andrade

_____

Prof. Dr. Leonardo Querino Barbosa Freire dos Santos

Picuí – PB
2026

RESUMO

O presente trabalho investiga as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Picuí, no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos matriculados no Curso Técnico Integrado em Geologia. A relevância do estudo reside no fato de que quatro estudantes surdos concluíram com êxito esse curso entre 2019 e 2022, resultado expressivo no contexto da educação profissional e tecnológica brasileira. A pesquisa configura-se como qualitativa, descritivo-analítica, desenvolvida na modalidade de relato de experiência, e apoia-se em dois procedimentos metodológicos: análise documental de registros institucionais da CLAI e observação participante da própria pesquisadora, que atua como pedagoga do setor. A análise articula a experiência acumulada desde 2019 ao referencial teórico sobre bilinguismo e ensino de L2 para surdos, com base em autores como Fernandes (2006), Lodi (2004; 2013), Pereira (2011), Quadros (2008) e Sousa (2024). Os resultados evidenciam que as práticas da CLAI, ancoradas na Libras como língua de mediação, orientadas para o letramento visual e comprometidas com a individualização do atendimento, convergem com os princípios do bilinguismo e do ensino situado da L2. Destacam-se como estratégias exitosas: a associação entre configurações de mãos em Libras e palavras escritas em português; o uso de filmes e vídeos como mediadores da produção textual; o trabalho com gêneros funcionais como fichas e formulários; e a utilização de conteúdos em Libras do canal Libraria News para ampliação de vocabulário. O trabalho contribui para o campo da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica ao oferecer um relato fundamentado teoricamente, proveniente de uma instituição da Rede Federal no interior do Nordeste brasileiro, perspectiva ainda escassamente representada na literatura especializada.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos; Língua Portuguesa como L2; CLAI; Educação profissional e tecnológica; Letramento.

ABSTRACT

This paper investigates the pedagogical strategies developed by the Local Coordination of Accessibility and Inclusion (CLAI) of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB), Campus Picuí, in teaching Portuguese as a second language (L2) to deaf students enrolled in the Integrated Technical Course in Geology. The relevance of the study lies in the fact that four deaf students successfully completed this course between 2019 and 2022, an expressive outcome in the context of Brazilian professional and technological education. The research is qualitative and descriptive-analytical, developed as an experience report, and relies on two methodological procedures: documentary analysis of the institutional records of the CLAI and participant observation by the researcher herself, who works as a pedagogue in the sector. The analysis links the experience accumulated since 2019 to the theoretical framework on bilingualism and L2 teaching for deaf people, drawing on authors such as Fernandes (2006), Lodi (2004; 2013), Pereira (2011), Quadros (2008) and Sousa (2024). The results show that the practices of the CLAI, grounded in Libras as the language of mediation, oriented towards visual literacy and committed to the individualization of support, converge with the principles of bilingualism and of situated L2 teaching. The following strategies stand out as successful: the association between handshapes in Libras and words written in Portuguese; the use of films and videos as mediators of text production; work with functional genres such as forms and registration sheets; and the use of content in Libras from the Libraria News channel to expand vocabulary. The study contributes to the field of inclusive education in Professional and Technological Education by offering a theoretically grounded experience report from a Federal Network institution in the interior of the Brazilian Northeast, a perspective still scarcely represented in the specialized literature.

Keywords: Bilingual education for the deaf; Portuguese as a second language; CLAI; Professional and technological education; Literacy.

Sumário

1 INTRODUÇÃO 7

1.1 Objetivos 9

1.2 Percurso Metodológico 9

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 11

2.1 Aspectos Históricos e Legais da Educação de Surdos 11

2.1.1 O percurso histórico da educação de pessoas surdas 11

2.1.2 Marcos legais da educação inclusiva no Brasil e a educação de surdos 13

2.1.3 A Lei n.º 10.436/2002: reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação 14

2.1.4 O Decreto n.º 5.626/2005: regulamentação do ensino de Libras e do Português como segunda língua 15

2.2 O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas 17

2.2.1 A Língua Portuguesa como L2 na perspectiva bilíngue 17

2.2.2 Particularidades da aquisição do português escrito por surdos 18

2.2.3 Estratégias pedagógicas para o ensino de Português como L2 19

3 O CAMPUS PICUÍ E A EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS 22

3.1 O IFPB e o Campus Picuí: contexto e missão institucional 22

3.2 O Curso Técnico Integrado em Geologia 23

3.3 A Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão do Campus Picuí: histórico e atribuições 24

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2: PRÁTICAS DA CLAI NO CAMPUS PICUÍ 27

4.1 A construção das práticas pedagógicas da CLAI: origem e fundamentos 27

4.2 A virada metodológica: da padronização à contextualização 28

4.3 Conteúdos, recursos e estratégias: o repertório pedagógico da CLAI 29

4.4 A gestão da heterogeneidade: atendimento individualizado e retomada de conteúdos 31

4.5 A inclusão como processo contínuo: resultados e perspectivas 32

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 34

REFERÊNCIAS 36

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos na educação profissional e tecnológica constitui um dos desafios mais complexos e, ao mesmo tempo, mais urgentes do campo educacional brasileiro contemporâneo. Apesar dos significativos avanços normativos conquistados nas últimas décadas, em especial com a promulgação da Lei n.º 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, e do Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou seu uso no ambiente escolar e estabeleceu a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para os surdos, a distância entre o que a legislação prescreve e o que se pratica nas instituições de ensino permanece considerável. Receber um estudante surdo e garantir não apenas seu acesso, mas sua permanência e êxito no percurso formativo, exige muito mais do que a presença de um tradutor-intérprete de Libras em sala de aula: exige estratégias pedagógicas intencionais, planejadas e fundamentadas em uma compreensão aprofundada das especificidades linguísticas e cognitivas desse sujeito.

É nesse cenário que se insere a experiência investigada no presente trabalho. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Picuí, situado no semiárido paraibano, tem recebido estudantes surdos matriculados no Curso Técnico Integrado em Geologia desde os primeiros anos de funcionamento desse curso. Ao longo desse percurso, quatro estudantes surdos concluíram com êxito sua formação técnica, um resultado que, no contexto da educação profissional brasileira, não é trivial. Ele é fruto de um conjunto articulado de ações institucionais de acessibilidade e, de modo particular, de um trabalho pedagógico sistemático desenvolvido pela Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) do campus. Esse trabalho, iniciado em 2019, acumulou uma experiência prática rica e significativa, que carece de sistematização, análise e socialização para que possa contribuir com outros contextos da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica.

A justificativa para este estudo é, portanto, dupla. Do ponto de vista prático, há a necessidade de documentar e analisar criticamente as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela CLAI do Campus Picuí no ensino de Português como L2, de modo a identificar o que funcionou, por que funcionou e em quais condições. Do ponto de vista teórico e científico, há a oportunidade de articular essa experiência concreta ao referencial consolidado sobre bilinguismo e ensino de L2 para surdos, contribuindo para o campo da educação inclusiva na EPT, ainda carente de relatos de experiência fundamentados provenientes de instituições da Rede Federal de Educação Profissional. Conforme

apontam Silva e Galizia (2025) e Leite (2024), a produção de conhecimento situado, a partir da prática de profissionais que atuam diretamente com estudantes surdos, constitui uma fonte insubstituível de perspectivas sobre o que efetivamente promove a inclusão, e é exatamente esse tipo de conhecimento que o presente trabalho busca produzir.

A autora deste trabalho atua como pedagoga na CLAI do Campus Picuí do IFPB, posição que lhe conferiu participação direta e contínua em todos os processos pedagógicos aqui descritos e analisados. Adota-se, por essa razão, a modalidade do relato de experiência, cujos pressupostos e implicações metodológicas são detalhados na seção 1.2.

Diante desse quadro, este trabalho investiga as estratégias pedagógicas da CLAI do Campus Picuí a partir da seguinte questão norteadora: quais estratégias pedagógicas foram adotadas pela CLAI do Campus Picuí no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, e em que medida essas estratégias dialogam com as orientações teóricas do bilinguismo e do letramento para esse público?

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, estruturada em dois eixos: o primeiro trata dos aspectos históricos e legais da educação de surdos no Brasil, cobrindo desde o percurso histórico das abordagens oralista, de Comunicação Total e bilíngue até os marcos normativos representados pela Lei n.º 10.436/2002 e pelo Decreto n.º 5.626/2005; o segundo eixo discute os fundamentos teóricos e as perspectivas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, incluindo os conceitos de interlíngua, letramento e os princípios metodológicos consolidados no campo. O terceiro capítulo contextualiza o campo de pesquisa, apresentando o IFPB, o Campus Picuí, o Curso Técnico Integrado em Geologia e a experiência institucional com estudantes surdos no período 2013–2024. O quarto capítulo, central neste trabalho, descreve e analisa as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela CLAI no ensino de Português como L2 entre 2019 e 2024, organizadas em torno dos eixos temáticos que emergiram da articulação entre a experiência empírica e o referencial teórico. Por fim, apresentam-se as considerações finais, em que se retomam os achados principais, discutem-se suas implicações para a educação inclusiva na EPT e apontam-se perspectivas para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas com estudantes surdos.

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela CLAI do Campus Picuí no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, à luz do referencial teórico sobre educação bilíngue e aquisição de segunda língua.

Para tanto, definem-se os seguintes objetivos específicos:

(i) Contextualizar histórica e legalmente a educação de surdos no Brasil, com ênfase na perspectiva bilíngue;

(ii) Discutir os fundamentos teóricos do ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, incluindo os conceitos de interlíngua, letramento visual e mediação da Libras;

(iii) Descrever a experiência da CLAI do Campus Picuí com estudantes surdos no Curso Técnico Integrado em Geologia;

(iv) Analisar as estratégias pedagógicas adotadas pela CLAI em relação ao que o campo teórico aponta como práticas eficazes para o bilinguismo e o letramento técnico-profissional de estudantes surdos.

1.2 Percurso Metodológico

Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico, desenvolvida na modalidade de relato de experiência, reconhecida no campo da pesquisa em educação como forma legítima e relevante de produção de conhecimento a partir da prática profissional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O recorte temporal da investigação compreende o período de 2019 a 2024, que corresponde ao intervalo em que a CLAI do Campus Picuí desenvolveu de forma sistematizada suas práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos matriculados no Curso Técnico Integrado em Geologia. É dentro desse período que se situam os quatro casos de conclusão bem-sucedida do curso por estudantes surdos (o primeiro concluinte em 2019, o segundo em 2020 e os dois últimos em 2022) e que as estratégias pedagógicas descritas e analisadas neste trabalho foram desenvolvidas, aplicadas e revisadas.

A produção dos dados apoiou-se em dois procedimentos complementares: a análise documental de registros institucionais da CLAI produzidos ao longo desse período, incluindo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geologia (2019), relatórios

pedagógicos e registros de adaptações curriculares; e a observação participante da pesquisadora, que atua como pedagoga na CLAI desde o início do período investigado, posição que lhe conferiu acesso contínuo e direto aos processos aqui descritos e analisados. Essa inserção prolongada no campo não é tratada como viés a ser neutralizado, mas como vantagem epistemológica: o conhecimento situado, construído a partir do envolvimento direto com o objeto de estudo, é condição para a compreensão profunda dos fenômenos que se pretende analisar (GHEDIN; FRANCO, 2011).

A pesquisa não envolveu coleta de dados pessoais identificáveis dos estudantes surdos, entrevistas formais ou qualquer procedimento que demandasse submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, nos termos da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que exclui da exigência de registro as pesquisas realizadas com base em informações de domínio público ou com registros institucionais que não possibilitem a identificação dos sujeitos.

A análise dos dados orientou-se pela perspectiva da análise de conteúdo de natureza qualitativa, conforme proposta por Bardin (2011), buscando identificar categorias temáticas que emergissem da articulação entre o material empírico e o referencial teórico sobre bilinguismo e ensino de L2 para surdos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Aspectos Históricos e Legais da Educação de Surdos

2.1.1 O percurso histórico da educação de pessoas surdas

A história da educação de pessoas surdas é marcada por longos períodos de exclusão, silenciamento e negação de direitos. Durante séculos, as concepções vigentes sobre a surdez oscilaram entre a visão religiosa, que associava a deficiência ao pecado ou ao castigo divino, e a visão clínica, que entendia o surdo como portador de uma patologia a ser corrigida. Essas representações condicionaram as formas de tratamento dispensadas a esse grupo, repercutindo profundamente nos modelos educacionais adotados ao longo do tempo.

A trajetória educacional dos surdos no mundo tem como referência fundamental a atuação do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520–1584), que, no século XVI, desenvolveu uma metodologia baseada na datilologia (representação manual das letras do alfabeto) combinada com escrita e oralização para educar filhos surdos de famílias nobres espanholas (SILVA; GALIZIA, 2025; LEITE, 2024). Mais tarde, em 1770, o Abade Charles Michel L'Épée fundou, em Paris, uma instituição voltada à educação de crianças, jovens e adultos surdos, que em 1791 se tornaria o Instituto Nacional de Surdos e Mudos de Paris. O método de L'Épée valorizava os gestos como veículo de comunicação e aprendizagem, influenciando experiências educacionais em diversos países (SILVA; GALIZIA, 2025).

Sob uma perspectiva sócio-histórica, Faria e Cavalcante (2010), com base em Foucault, apontam que a educação de surdos foi historicamente atravessada por mecanismos disciplinares que visavam à normalização dos sujeitos surdos. A escola constituiu-se como um espaço eficiente de vigilância e controle, e a surdez, compreendida como problema de saúde ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a diminuir seus efeitos aparentes, fazendo os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes. Nesse sentido, os processos de Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo pelos quais passou a educação de surdos podem ser articulados aos diferentes modelos pedagógicos historicamente predominantes (disciplinares, corretivos e psicológicos), cada qual expressando uma forma distinta de exercício do poder sobre o corpo e a língua dos surdos (FARIA; CAVALCANTE, 2010).

No Brasil, a história da educação de surdos tem seu marco inaugural no século XIX. Em 1855, chegou ao país o educador francês surdo Ernest Huet, trazido pelo

Imperador D. Pedro II, com quem trabalhou inicialmente com duas crianças surdas. Em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira instituição brasileira dedicada à educação desse público (LEITE, 2024; BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023). Também em 1854, D. Pedro II havia criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, mais tarde denominado Instituto Benjamin Constant, voltado à deficiência visual. Ambas as iniciativas, segundo Amaral e Burity (2006), nasceram da prática do favor e da caridade, o que imprimiu à educação especial brasileira um caráter assistencialista desde seus primórdios.

Contudo, o desenvolvimento da educação de surdos foi severamente afetado pelo Congresso de Milão, realizado em 1880, cujas deliberações culminaram na proibição do uso da língua de sinais nas escolas, impondo o oralismo como único método legítimo de educação para os surdos. Organizado e conduzido majoritariamente por especialistas ouvintes de orientação oralista, o congresso enquadrou a surdez como déficit biológico sujeito à reabilitação, desconsiderando a língua de sinais como sistema linguístico legítimo (LACERDA, 1998). No Brasil, os reflexos dessa diretriz fizeram-se sentir no INES, onde, já em 1911, a diretora da época proibiu o uso da língua de sinais em sala de aula, embora os surdos continuassem a se comunicar por meio dela nos corredores da instituição (LEITE, 2024).

Ainda no contexto do século XX, entre o período oralista e o advento do bilinguismo, surgiu a Comunicação Total como uma filosofia intermediária. Essa abordagem era vista, por alguns, como uma forma mais aberta e flexível de comunicação com o surdo, pois permitia o uso de múltiplos meios (fala, sinais, gestos, expressão facial e escrita) buscando trazer para a sala de aula os sinais utilizados pelas comunidades surdas (FARIA; CAVALCANTE, 2010). Contudo, parte dos especialistas atribuiu à Comunicação Total um caráter reducionista, considerando-a um mero desdobramento do oralismo, por não reconhecer plenamente a língua de sinais como sistema linguístico independente (SCHELP, 2009).

A partir da segunda metade do século XX, movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e da valorização das línguas de sinais ganharam força progressiva. No Brasil, a perspectiva do bilinguismo para surdos passou a se consolidar especialmente a partir da década de 1990, no contexto de profundas transformações das políticas educacionais. O bilinguismo compreende a surdez como diferença cultural e linguística, reconhecendo que o surdo possui língua própria (visual-espacial) e uma forma singular de apreender e significar o mundo, diversa da forma ouvinte (SKLIAR, 1997).

Nessa perspectiva, Kyle (1999) defende que o desenvolvimento escolar dos surdos só ocorrerá de forma efetiva se a língua de sinais for aceita como primeira língua, pois somente assim o aluno surdo terá condições de se apropriar dos conteúdos escolares com base em um sistema linguístico que lhe é natural.

2.1.2 Marcos legais da educação inclusiva no Brasil e a educação de surdos

O cenário político-educacional brasileiro sofreu transformações substanciais a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos e estabeleceu, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse dispositivo representou um avanço normativo significativo, ao inserir a educação especial no âmbito dos deveres do Estado e abrir caminho para uma política de inclusão escolar (BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023).

Na sequência, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, convocou os países signatários a promover transformações em seus sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola (UNESCO, 1990). Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO em parceria com o governo espanhol, tornou-se referência mundial para as políticas de educação inclusiva ao afirmar que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (BRASIL, 1994). Esse documento exerceu influência direta nas políticas públicas brasileiras nas décadas seguintes (SOUTO et al., 2014).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) dedicou um capítulo à educação especial, definindo-a como modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com necessidades especiais e determinando que os sistemas de ensino assegurassem aos educandos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Para os surdos, especificamente, a LDB indicava a necessidade de professores capacitados para a integração desses estudantes nas classes comuns, embora a regulamentação efetiva das condições de atendimento linguístico viesse apenas anos depois (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; SOUTO et al., 2014).

2.1.3 A Lei n.º 10.436/2002: reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação

O reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil foi conquistado com a promulgação da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Fruto de décadas de luta da comunidade surda, essa lei representou um divisor de águas na história educacional e social dos surdos brasileiros, estabelecendo que a Libras constitui "um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria" e que, portanto, não se reduz a gestos ou mímica, mas configura um sistema linguístico completo e autônomo (BRASIL, 2002).

A Lei da Libras determinou, ainda, que o poder público em geral e as empresas concessionárias de serviços públicos deveriam garantir formas institucionalizadas de apoio ao uso e difusão da Libras. No campo educacional, estabeleceu que os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal deveriam garantir a inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, em todos os níveis, e nos cursos de fonoaudiologia, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Para Quadros (2008), o reconhecimento legal da Libras deu um passo decisivo no sentido de construir a pluralidade linguística no Brasil, ao inserir a língua de sinais em um cenário historicamente marcado por políticas monolíngues que legitimavam exclusivamente o português como língua nacional. A autora ressalta que, embora essa legislação não tenha eliminado o status hegemônico da língua portuguesa, ela possibilitou o empoderamento da comunidade linguística surda e abriu espaço para que a Libras passasse a ser reconhecida e difundida em diferentes instâncias da sociedade brasileira (QUADROS, 2008).

Do ponto de vista identitário e cultural, o reconhecimento da Libras pela Lei n.º 10.436/2002 reafirmou a perspectiva socioantropológica da surdez, que compreende o surdo não como portador de uma patologia, mas como sujeito pertencente a uma comunidade com cultura, língua e identidade próprias, em contraposição à concepção clínico-terapêutica que historicamente dominou as práticas educacionais (SKLIAR, 1997). Esse reconhecimento também é importante porque, como sublinha Leite (2024), a Libras ainda é uma língua de minoria, mal conhecida ou mesmo desconhecida por grande parte da população, mesmo após os avanços das políticas públicas.

2.1.4 O Decreto n.º 5.626/2005: regulamentação do ensino de Libras e do Português como segunda língua

A regulamentação da Lei da Libras veio com o Decreto Federal n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instrumento normativo de grande abrangência que estabeleceu as bases para a organização da educação bilíngue para surdos no Brasil. O Decreto tem por finalidade identificar as diversas formas de inclusão dos surdos na sociedade e em seus espaços sociais, bem como reafirmar a Libras como seu meio de comunicação e a educação bilíngue como direito no processo de escolarização (SILVA; GALIZIA, 2025).

Um dos pontos centrais do Decreto n.º 5.626/2005 é a definição de que, para os surdos, a Libras constitui a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2). Essa orientação demarca uma ruptura fundamental com as práticas oralistas que impunham o português oral como condição de escolarização dos surdos e reconhece que o processo de letramento e de aprendizagem formal desses sujeitos deve ser estruturado a partir da língua de sinais como base cognitiva e linguística (QUADROS, 2008).

Em seu artigo 14, o Decreto estabelece que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2005). Para tanto, o documento prevê uma série de medidas, entre as quais se destacam: a promoção de cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; a formação de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa; o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; a disponibilização de professores de Libras e de instrutores surdos nas escolas; e a adoção de mecanismos de avaliação que valorizem o aspecto semântico e reconheçam a singularidade linguística do surdo, sem penalizá-lo pela interferência da gramática da Libras na escrita em português (BRASIL, 2005; LEITE, 2024).

No que se refere à formação docente, o Decreto n.º 5.626/2005 determina que todos os cursos de licenciatura, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial sejam considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação, devendo incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória, o que ampliou consideravelmente a necessidade de oferta e qualificação de professores de Libras nas instituições de ensino superior brasileiras (BRASIL, 2005; SOUTO et al., 2014).

Apesar dos avanços normativos representados pela Lei n.º 10.436/2002 e pelo Decreto n.º 5.626/2005, pesquisadores e integrantes da comunidade surda são unânimes em apontar que a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta obstáculos significativos em diferentes dimensões: formativa, institucional e pedagógica.

No plano da formação docente, Tavares, Santos e Freitas (2016) evidenciam que a lacuna na preparação dos professores para atuarem com estudantes com deficiência constitui uma das dificuldades mais graves para a efetivação da inclusão. No contexto específico dos surdos, essa lacuna se aprofunda: mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de licenciatura, estabelecida pelo Decreto n.º 5.626/2005, a carga horária ofertada é frequentemente insuficiente para que o futuro professor desenvolva competência comunicativa mínima na língua de sinais. O resultado, como apontam Silva e Galizia (2025), é um corpo docente que recebe estudantes surdos em sala de aula sem dispor de ferramentas pedagógicas para incluí-los de forma ativa, o que deixa ao intérprete um ônus que extrapola suas atribuições e que nenhum profissional, por mais competente, pode suprir sozinho.

No plano institucional, Leite (2024) registra que os direitos previstos nas leis vigentes frequentemente existem apenas no papel, sem correspondência com as práticas das instituições de ensino. O Decreto n.º 5.626/2005, em seu artigo 14, exige das instituições federais a oferta de formação de professores para o ensino e uso da Libras, de cursos de tradução e interpretação, do português como L2 para surdos e de mecanismos de avaliação que reconheçam a singularidade linguística do aprendiz surdo. Na prática, contudo, parte dessas obrigações permanece não cumprida mesmo no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, onde os Institutos Federais, incluindo o IFPB, enfrentam desafios concretos: a escassez de profissionais tradutores e intérpretes de Libras em quadro permanente, a ausência de materiais didáticos adaptados às especificidades do ensino técnico-profissional para surdos, e a dificuldade de articular as adaptações curriculares necessárias com as exigências dos eixos tecnológicos dos cursos ofertados.

No IFPB, a trajetória do Campus Picuí, relatada em detalhe no Capítulo 3 deste trabalho, ilustra com precisão tanto os obstáculos quanto os caminhos possíveis de superação. O caso do primeiro estudante surdo, que ingressou em 2013 e não pôde concluir o curso por ausência de intérprete de Libras, revela que, mesmo em uma instituição federal com obrigações legais explícitas, a garantia de condições mínimas de acessibilidade não é automática: ela depende de processos de contratação, de alocação de

recursos humanos e de construção de uma estrutura especializada que leva tempo para se consolidar.

A superação gradual desses obstáculos, com a entrada de intérpretes por concurso, a estruturação do NAPNE e, posteriormente, da CLAI, demonstra que a implementação das políticas exige não apenas vontade institucional, mas planejamento continuado e investimento sistemático em condições materiais e humanas. Silva e Galizia (2025) corroboram essa perspectiva ao observar que a acessibilidade plena requer a adaptação de materiais, a adoção de conteúdos visuais, a adaptação curricular e estratégias pedagógicas específicas, e não apenas a presença do intérprete, dimensões que o Campus Picuí foi progressivamente construindo ao longo do período 2013–2024.

Esse distanciamento entre o que a legislação prescreve e o que se realiza concretamente no cotidiano escolar constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação bilíngue para surdos no Brasil, tornando imperativa a continuidade dos debates sobre políticas linguísticas, formação docente e acessibilidade para essa comunidade (QUADROS, 2008; SILVA; GALIZIA, 2025; BUENO; BUENO; PORTILHO, 2023).

2.2 O ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: fundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas

2.2.1 A Língua Portuguesa como L2 na perspectiva bilíngue

Compreender o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos exige, antes de qualquer consideração metodológica, a definição do lugar que essa língua ocupa no processo de desenvolvimento linguístico desses sujeitos. Na perspectiva bilíngue, consolidada no Brasil tanto pela Lei n.º 10.436/2002 quanto pelo Decreto n.º 5.626/2005, conforme discutido no tópico anterior, a Libras constitui a primeira língua (L1) do surdo, e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua (L2). Essa definição não é meramente terminológica: ela implica uma reorientação profunda das concepções pedagógicas, das metodologias de ensino, dos critérios de avaliação e do lugar atribuído à escrita no percurso formativo do estudante surdo.

Fernandes (1999) já colocava uma questão que permanece central nos debates do campo: é possível ser surdo em português? A pergunta não sugere incompatibilidade, mas convoca à reflexão sobre as condições nas quais o surdo se relaciona com a língua portuguesa escrita. Para o ouvinte, a escrita representa a transposição de um sistema sonoro já internalizado; para o surdo, ela representa o contato com um sistema linguístico inteiramente novo, de modalidade oral-auditiva, que precisa ser aprendido por vias

predominantemente visuais e a partir da Libras como língua de referência e mediação cognitiva (FERNANDES, 1999; LODI, 2004).

Essa distinção fundamental tem consequências diretas para o ensino. Quadros (2008) esclarece que, no modelo bilíngue, a língua portuguesa deve ser ensinada para os surdos com metodologias análogas às do ensino de segunda língua, ao passo que para os colegas ouvintes ela segue sendo ensinada como língua materna. A língua de sinais, por sua vez, é a língua de instrução dos alunos surdos. Isso implica que os espaços educacionais precisam ser repensados de modo a contemplar essa dupla realidade linguística, com papéis e funções diferenciados para cada língua conforme o público a que se dirige.

2.2.2 Particularidades da aquisição do português escrito por surdos

A aprendizagem da escrita em português por surdos envolve especificidades linguísticas e cognitivas que precisam ser compreendidas pelo professor para que sua prática pedagógica seja eficaz. Uma dessas especificidades é o fenômeno da interlíngua, conceito originalmente proposto por Selinker (1972), para descrever o sistema linguístico intermediário construído pelo aprendiz de L2, situado entre sua língua materna e a língua-alvo. No caso dos surdos sinalizantes, a interlíngua em português resulta da interferência estrutural da Libras sobre a escrita, manifestando-se em construções sintáticas, morfológicas e textuais que refletem a gramática da língua de sinais (JACINTO; VALADÃO; SILVA, 2019; SANTOS, 2009).

Essas marcas de interlíngua não devem ser tratadas como erros a serem corrigidos da mesma forma que se trataria a produção escrita de um ouvinte, pois elas indicam que o aprendiz está ativamente construindo um sistema linguístico de transição, mobilizando seus conhecimentos em Libras para produzir significado em português. A Libras possui estrutura gramatical própria, com ordem sintática, morfologia verbal e mecanismos de referenciação distintos dos do português (QUADROS; KARNOPP, 2004), e é natural que essas diferenças se manifestem na escrita dos aprendizes surdos em fase de aquisição da L2. Acrescente-se a isso uma diferença estrutural fundamental entre o aprendiz surdo e o ouvinte: enquanto o estudante ouvinte pode recorrer à sua experiência oral-auditiva da língua para confrontar e internalizar as regras gramaticais do português, o surdo não dispõe dessa experiência como ponto de referência. Para o aprendiz surdo, o contato com o português se dá essencialmente pela via escrita, sem o suporte da oralidade que ancora o processamento gramatical dos falantes nativos

(SCHELP, 2009). Essa condição reforça a necessidade de que o ensino da escrita seja mediado pela Libras e por abordagens pedagógicas que considerem o português como um sistema genuinamente estrangeiro para esse aprendiz.

Lodi (2004) esclarece que, na abordagem bilíngue, a aprendizagem dos diferentes enunciados em português toma como base a língua de sinais "para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos" que perpassam a língua portuguesa escrita. Gradualmente, por meio de relações interdiscursivas e interlinguísticas, os enunciados inicialmente construídos na lógica da Libras vão se transformando em enunciados que atendem aos processos enunciativos da Língua Portuguesa (LODI, 2013). Esse é um processo que demanda tempo, exposição significativa à escrita e mediação pedagógica qualificada.

Outra particularidade relevante diz respeito ao letramento. Fernandes (2006) distingue alfabetização de letramento, destacando que este último pressupõe o uso social da leitura e da escrita em suas funções comunicativas plenas, indo muito além do reconhecimento de letras e palavras. Para o surdo, o acesso ao letramento em português passa necessariamente pela Libras como mediadora: é por meio da língua de sinais que o aprendiz surdo atribui sentido aos textos escritos, compreende os gêneros discursivos e desenvolve sua capacidade de produção escrita. Estratégias pedagógicas que ignoram essa mediação e tentam ensinar a escrita de forma descontextualizada e repetitiva têm historicamente resultado em fracasso generalizado na escolarização de surdos.

2.2.3 Estratégias pedagógicas para o ensino de Português como L2

Fernandes (2006), Lodi (2013) e Quadros (2008) convergem ao apontar que o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos deve partir do que é visualmente acessível, culturalmente significativo e linguisticamente ancorado na Libras, para então promover a aproximação progressiva com a escrita em português. Esse princípio orienta um conjunto de práticas pedagógicas que têm se consolidado no campo da educação bilíngue para surdos.

O uso de recursos visuais ocupa lugar central nessas práticas. Imagens, esquemas, infográficos, vídeos em Libras e materiais multimodais favorecem a compreensão dos conteúdos por estudantes surdos, que processam informação predominantemente pelo canal visual. Fernandes (2006) e Sousa (2024) destacam que a contação de histórias com apoio visual, seguida da exploração de vocabulário e estruturas textuais, é uma estratégia que articula o letramento visual à mediação da Libras no

processo de aprendizagem da L2, promovendo uma aproximação significativa com a escrita em português.

Nessa direção, Pereira (2011) propõe uma abordagem discursiva para o ensino de português como L2 para surdos, fundamentada na concepção de linguagem como atividade sócio-histórica de interação. Nessa perspectiva, o texto, e não a palavra ou a frase isolada, deve ser a unidade básica de ensino, pois é nos textos que a língua se realiza em funções comunicativas reais. A autora defende que os alunos surdos devem ter contato com textos autênticos desde as primeiras etapas de aprendizagem, rejeitando a lógica de simplificação artificial do insumo linguístico. Um recurso central proposto por Pereira (2011) é o papel de escriba do professor: ao redigir em português o conteúdo que o aluno surdo expressa em Libras, o professor assume uma função mediadora que valida a produção do estudante, ao mesmo tempo que o expõe à forma escrita correspondente na L2. Esse procedimento cria uma ponte entre a língua de sinais e a escrita sem exigir que o aluno passe imediatamente pela lógica gramatical do português. Complementarmente, a análise contrastiva entre as estruturas da Libras e do português constitui uma ferramenta valiosa para que o professor e o aluno identifiquem as diferenças e semelhanças entre os dois sistemas, tornando explícitos os fenômenos de interlíngua e criando condições para o aprendizado consciente das especificidades da língua-alvo (PEREIRA, 2011).

O trabalho com gêneros textuais constitui outra abordagem amplamente recomendada. Lodi (2013) propõe que o estudante surdo entre em contato com textos inteiros de diferentes gêneros (narrativos, informativos, argumentativos, instrucionais), compreendendo-os primeiramente com o auxílio da Libras para, a seguir, desenvolver a produção escrita a partir dessas referências. Pereira e Karnopp (2012) reforçam que limitar o acesso do estudante surdo a textos empobrecidos, sob o pretexto de que apresenta dificuldades de leitura, é uma prática que deve ser superada: o contato com textos desafiadores e contextualizados, adequados ao nível formativo do aluno, é condição para o desenvolvimento real da proficiência escrita.

A adaptação dos critérios de avaliação da escrita é igualmente indispensável. O Decreto n.º 5.626/2005 já orienta que as instituições de ensino devem adotar mecanismos de avaliação que reconheçam a singularidade linguística do surdo, valorizando o aspecto semântico e não penalizando as marcas de interlíngua como se fossem equívocos gramaticais comuns. Na prática, isso significa que o professor deve ser capaz de distinguir, na produção escrita do aluno surdo, os aspectos que indicam domínio de

conteúdo e construção de sentido dos aspectos formais que ainda estão em processo de aquisição (FERNANDES, 2003).

O papel do intérprete de Libras nesse processo também merece atenção. Embora sua presença seja um direito garantido por lei e um recurso insubstituível de acessibilidade, Silva e Galizia (2025) e Leite (2024) alertam que a atuação do intérprete não substitui a necessidade de estratégias pedagógicas específicas por parte do professor regente. O intérprete facilita a comunicação, mas não é responsável pela adaptação metodológica do ensino nem pelo planejamento de práticas de L2. Cabe ao professor compreender as especificidades linguísticas do estudante surdo e construir situações de aprendizagem que o incluam de forma ativa, e não apenas como receptor passivo de uma interpretação simultânea.

3 O CAMPUS PICUÍ E A EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS

3.1 O IFPB e o Campus Picuí: contexto e missão institucional

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é uma instituição pública federal criada pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. É importante contextualizar, contudo, que a Rede Federal de Educação Profissional não surgiu com essa lei: trata-se de uma rede com raízes que remontam ao início do século XX, quando o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, do Presidente Nilo Peçanha, criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, entre elas a da Paraíba.

Ao longo do século XX, essas escolas passaram por sucessivas transformações institucionais: tornaram-se Liceus Industriais (1937), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959) e, posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica — CEFETs (1978 em diante). Em 2008, por força da Lei n.º 11.892, os CEFETs e outras instituições federais de educação profissional foram reorganizados e integrados sob a forma de Institutos Federais, dando origem ao IFPB, que incorporou o patrimônio, o corpo docente e a missão do então CEFET-PB.

O IFPB tem, portanto, mais de cem anos de história na formação profissional e tecnológica e consolidou-se como referência regional no ensino técnico e superior, atuando em áreas que vão das Ciências Agrárias às Engenharias, das Ciências Humanas à Linguística e Artes (IFPB, 2019). Atualmente, a instituição conta com campi distribuídos em diversas regiões do estado, resultado de sucessivos planos de expansão da Rede Federal que visaram a interiorização da educação profissional e a redução das desigualdades regionais.

O Campus Picuí foi implantado em 2010, no âmbito do Plano de Expansão II da Rede Federal, contemplando o município de Picuí, inserido na Microrregião do Seridó Oriental Paraibano e na divisa com o Curimataú Ocidental. O município integra a área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro e exerce a função de polo de desenvolvimento regional, dando suporte a 16 municípios do entorno, que somam uma área de aproximadamente 5.196 km² e uma população de 140.149 habitantes (IFPB, 2019). A instalação do campus nessa localidade não foi casual: ela respondeu a uma demanda histórica por formação profissional em uma região marcada por vulnerabilidades socioeconômicas e com escasso acesso às oportunidades educacionais de nível médio e superior.

Conforme estabelece a Lei n.º 11.892/2008, os Institutos Federais têm como finalidade promover a justiça social, a equidade e o desenvolvimento regional sustentável, orientando sua atuação para atender às demandas das populações locais e contribuir para a superação das desigualdades estruturais que historicamente caracterizam o interior do Nordeste brasileiro (BRASIL, 2008).

No semiárido paraibano, essa missão adquire contornos ainda mais relevantes, dado o conjunto de adversidades socioeconômicas que afeta a região, entre elas a baixa escolaridade, o desemprego e a migração de jovens para centros urbanos em busca de oportunidades que poderiam, com investimento adequado, ser geradas no próprio território. A mesma lei determina, ainda, que essas instituições desenvolvam a educação profissional e tecnológica como processo educativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas que contribuam para a inclusão social e a democratização do conhecimento, o que torna a acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência não uma concessão institucional, mas uma exigência que emana da própria identidade legal dos IFs (BRASIL, 2008).

3.2 O Curso Técnico Integrado em Geologia

É nesse cenário que o Curso Técnico Integrado em Geologia do Campus Picuí se insere. Criado no eixo tecnológico de Recursos Naturais, o curso justifica-se pela vocação minerária da região, cujo subsolo encerra depósitos expressivos de scheelita, feldspato, caulim, ilmenita e outros minerais estratégicos para a indústria nacional (IFPB, 2019). A formação de técnicos em geologia na própria região responde a uma demanda produtiva concreta e, ao mesmo tempo, amplia as perspectivas de inserção profissional qualificada para jovens que, de outra forma, teriam acesso limitado a essa área do conhecimento. O curso é desenvolvido de forma integrada ao Ensino Médio, com duração de três anos, e articula a formação geral humanística e científica com os conhecimentos técnicos específicos da geologia e da mineração.

Ao longo de seu funcionamento, o Curso Técnico Integrado em Geologia tornou-se também um espaço de construção de práticas inclusivas, notadamente no que se refere à trajetória de estudantes surdos. A experiência acumulada com esse público neste curso representa um caso de especial interesse para o campo da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujos detalhes serão apresentados na seção seguinte.

3.3 A Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão do Campus Picuí: histórico e atribuições

A constituição da estrutura de acessibilidade e inclusão no IFPB Campus Picuí insere-se em um processo institucional mais amplo, iniciado em âmbito sistêmico com a aprovação, pelo Conselho Superior do IFPB, do Plano de Acessibilidade, formalizado pela Resolução n.º 240, de 17 de dezembro de 2015. Esse documento estabeleceu as diretrizes institucionais para a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais em todos os campi, além de determinar que cada unidade constituísse e garantisse o funcionamento de um setor responsável pela educação especial e inclusiva, dotado dos recursos humanos e materiais necessários à sustentação do processo de inclusão (IFPB, 2015). A partir desse marco normativo, o Campus Picuí passou a organizar progressivamente suas condições institucionais de atendimento ao público-alvo da educação inclusiva.

A trajetória da educação inclusiva para estudantes surdos no Campus Picuí tem início em 2013, com o ingresso do primeiro estudante surdo no Curso Subsequente em Mineração. Entretanto, a inexistência de profissionais tradutores e intérpretes de Libras no campus naquele período impediu que as condições mínimas de acessibilidade comunicacional fossem garantidas, o que resultou na interrupção da trajetória acadêmica desse estudante. Esse episódio inaugural evidenciou, desde cedo, a insuficiência da mera matrícula como garantia de inclusão e sinalizou a necessidade de construção de uma estrutura especializada e permanente de suporte aos estudantes surdos.

A superação desse cenário tornou-se possível com o ingresso, por concurso público, de profissionais tradutores e intérpretes de Libras no quadro permanente do campus. Esse passo foi decisivo para que o Campus Picuí passasse a oferecer condições mais adequadas de acessibilidade linguística e comunicacional. A partir desse momento, o setor responsável pela inclusão, então denominado NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas), começou a acompanhar sistematicamente os estudantes surdos matriculados nos diferentes cursos da instituição. A designação formal de coordenadora para o setor foi formalizada pela Portaria n.º 15/2022 - DG/PC/REITORIA/IFPB, de 31 de janeiro de 2022, que nomeou para a função a servidora efetiva do quadro permanente responsável pela área de Tradução e Interpretação de Libras (IFPB, 2022a).

Em 2022, o setor foi reestruturado e passou a ser denominado Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI), vinculada à Diretoria de Desenvolvimento do

Ensino (DDE), com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão educacional (IFPB, 2022b). Essa mudança não foi meramente nominal: refletiu uma reorientação institucional que substituiu a lógica do "núcleo de atendimento", associada a uma perspectiva mais assistencialista, por uma concepção mais ampla de coordenação ativa da acessibilidade em todas as suas dimensões. Em 2024, esse processo foi consolidado em âmbito sistêmico pela Resolução n.º 6/2024 do Conselho Superior do IFPB, que aprovou o Regulamento das CLAIs para todos os campi da instituição, substituindo definitivamente os antigos NAPNEs e COAPNEs e estabelecendo novo marco normativo para o funcionamento desses órgãos (IFPB, 2024).

Conforme dispõe o Regulamento aprovado pela Resolução n.º 6/2024, a CLAI é um órgão de natureza consultiva, propositiva e executiva, de composição multidisciplinar, responsável pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades específicas. Sua finalidade é promover a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras educacionais, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas na instituição, de forma a promover a inclusão de todos na educação, garantindo o acesso, a permanência e o êxito educacional do discente com necessidades específicas (IFPB, 2024). Trata-se, portanto, de um órgão que transcende a prestação de serviços pontuais para se configurar como instância de planejamento e articulação institucional da política inclusiva do campus.

A CLAI do Campus Picuí conta, atualmente, com uma equipe multidisciplinar composta por cinco profissionais: uma tradutora e intérprete de Libras do quadro efetivo, que também exerce a função de coordenadora; dois tradutores e intérpretes de Libras colaboradores terceirizados; uma psicopedagoga colaboradora terceirizada; e uma pedagoga alfabetizadora colaboradora terceirizada. A presença de três profissionais com formação em Tradução e Interpretação de Libras constitui um elemento estrutural fundamental, pois garante a acessibilidade linguística dos estudantes surdos tanto no espaço da sala de aula quanto nos atendimentos especializados da própria CLAI. A atuação conjunta desses profissionais com a psicopedagoga e a alfabetizadora expressa a multidisciplinaridade prevista no regulamento e responde à complexidade das demandas inclusivas que o campus tem enfrentado ao longo dos anos (IFPB, 2022b).

Desde o início de suas atividades sistematizadas, a CLAI acompanhou e prestou suporte a nove estudantes surdos matriculados em diferentes cursos: o Curso Subsequente em Mineração, o Curso Técnico Integrado em Geologia e o Curso Subsequente em

Eletrônica. O caso de maior expressividade é o do Curso Técnico Integrado em Geologia, no qual quatro estudantes surdos concluíram com êxito sua formação técnica: o primeiro em 2019, o segundo em 2020, e os outros dois em 2022, um deles em quatro anos e o outro em três anos e meio (IFPB, 2022b). A conclusão do curso por esses estudantes não é um fato trivial: ela representa a superação de múltiplas barreiras: linguísticas, pedagógicas, atitudinais e estruturais, cujas condições de superação são analisadas no Capítulo 4.

É importante registrar que a atuação da CLAI junto a esses estudantes não se restringiu à garantia da presença do tradutor-intérprete de Libras em sala de aula, condição necessária, mas insuficiente para a plena inclusão. Desde 2019, a equipe desenvolveu um trabalho específico de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2), voltado diretamente aos estudantes surdos, fundamentado em referenciais teóricos sobre o bilinguismo e a aquisição de L2. Esse trabalho pedagógico constitui o objeto central de análise do presente estudo e será descrito e examinado em detalhe no Capítulo 4.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2: PRÁTICAS DA CLAI NO CAMPUS PICUÍ

4.1 A construção das práticas pedagógicas da CLAI: origem e fundamentos

A experiência da Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) do IFPB Campus Picuí com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos teve início em 2019, quando o setor ainda se denominava NAPNE, a partir da necessidade concreta de promover estratégias pedagógicas que favorecessem a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa por estudantes cuja primeira língua é a Libras. A chegada de estudantes surdos ao Curso Técnico Integrado em Geologia evidenciou, desde o início, que a inclusão não se esgotava na presença do tradutor-intérprete de Libras em sala de aula: era preciso construir, de forma planejada e fundamentada, um trabalho específico de ensino da escrita em português como língua estrangeira para aqueles sujeitos.

Esse entendimento alinha-se ao que Silva e Galizia (2025) identificam como um equívoco recorrente nas instituições de ensino: tratar a presença do intérprete como a única ação necessária para garantir a inclusão dos surdos, quando, na realidade, a acessibilidade plena exige também as adaptações de material, de currículo e de método voltadas ao letramento na L2. No Campus Picuí, a CLAI buscou, desde o princípio, superar essa lógica reducionista, compreendendo que o intérprete e o pedagogo da CLAI exercem funções complementares e igualmente indispensáveis no processo de inclusão do estudante surdo.

As práticas desenvolvidas inicialmente foram fundamentadas em referenciais teóricos que discutem a aquisição da Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos. Esses estudos apontam, de modo convergente, que o aprendizado da língua escrita ocorre de forma mais significativa quando o estudante já possui uma primeira língua consolidada, no caso dos surdos, a Libras, e quando o ensino da L2 parte dessa língua como referência cognitiva e mediadora. Esse pressuposto, conforme a proposta de Lodi (2004; 2013), orientou, desde o início, a concepção pedagógica da CLAI.

Além do aporte teórico, a CLAI buscou referências práticas em experiências institucionais já consolidadas. As propostas metodológicas e as atividades desenvolvidas pelo Centro de Atendimento aos Surdos (CAS), vinculado à Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD), em João Pessoa, serviram como parâmetros iniciais para a construção das práticas pedagógicas do Campus Picuí. Essas

experiências contribuíram para a elaboração de estratégias voltadas ao ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa, respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e considerando a Libras como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem.

4.2 A virada metodológica: da padronização à contextualização

Um momento decisivo na trajetória das práticas da CLAI foi a constatação, ao longo do processo, de que a utilização exclusiva de materiais previamente estruturados não contemplava integralmente as necessidades individuais dos estudantes atendidos. Atividades elaboradas a partir de modelos padronizados, ainda que embasadas em boas referências teóricas, revelaram-se insuficientes para dar conta da diversidade de perfis linguísticos, histórias de vida e trajetórias de escolarização dos surdos que ingressavam no curso. Cada estudante chegava com um nível distinto de proficiência em Libras, diferentes experiências com a escrita em português e vivências socioculturais particulares que precisavam ser reconhecidas e incorporadas ao processo pedagógico.

Diante dessa constatação, optou-se por uma abordagem mais flexível e contextualizada, que colocava no centro do planejamento pedagógico os conhecimentos prévios, as vivências e a leitura de mundo de cada estudante. Essa reorientação metodológica encontra respaldo no princípio de Fernandes (2006), segundo o qual o ensino da L2 deve partir do que é visualmente acessível e culturalmente significativo para o estudante surdo (FERNANDES, 2006; SOUSA, 2024). Ensinar a partir do que o estudante já conhece, reconhece e sente como significativo não é condescendência pedagógica: é o único caminho que garante a construção de sentido no contato com a língua-alvo.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa na CLAI passou a ser desenvolvido de maneira mais significativa, valorizando as experiências sociais, culturais e linguísticas dos surdos. As atividades deixaram de ser concebidas exclusivamente a partir de uma lógica externa, pré-fabricada, para incorporar demandas e interesses manifestados pelos próprios estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais participativo, mais dialógico e mais alinhado à realidade de cada sujeito. Essa virada metodológica não significou abandono do rigor ou da sistematização, mas, ao contrário, exigiu um planejamento mais cuidadoso e sensível às singularidades de cada aprendiz.

4.3 Conteúdos, recursos e estratégias: o repertório pedagógico da CLAI

As práticas consolidadas nos atendimentos da CLAI constituem um repertório pedagógico diversificado, que articula conteúdos gramaticais, recursos visuais, gêneros textuais de uso funcional e tecnologias digitais. Esse conjunto não foi concebido de uma vez, mas construído de forma gradual, à medida que a equipe da CLAI aprendia com os estudantes e ajustava suas estratégias às demandas emergentes de cada processo pedagógico.

Entre os conteúdos trabalhados durante os atendimentos, destacam-se as classes de palavras, a pontuação e os tipos de frases. Esses conteúdos gramaticais são abordados não como listas de regras a serem memorizadas, mas como ferramentas de compreensão e produção textual, sempre contextualizados em textos e situações comunicativas reais. Essa abordagem é coerente com o que Pereira (2011) preconiza ao defender que o texto, e não a palavra ou a frase isolada, deve ser a unidade básica de ensino da L2 para surdos, pois é nos textos que a língua se realiza em suas funções comunicativas plenas.

Uma estratégia de especial relevância adotada pela CLAI é a associação entre sinais em Libras e palavras escritas a partir das configurações de mãos. Essa técnica estabelece uma ponte visual e cinestésica entre a L1 e a L2, aproveitando o canal perceptual predominante dos estudantes surdos para facilitar a memorização e a compreensão do léxico em português escrito. Ao associar a forma escrita de uma palavra à configuração de mão do sinal correspondente em Libras, o estudante não precisa fazer uma transposição abstrata entre dois sistemas linguísticos; ele encontra uma ancoragem visual que torna o aprendizado mais acessível e significativo. Fernandes (2006) e Sousa (2024) ressaltam que o letramento visual, ou seja, a capacidade de ler e produzir significado a partir de imagens, símbolos e representações gráficas, é uma dimensão fundamental do letramento do sujeito surdo, e a articulação entre configurações de mãos e palavras escritas insere-se plenamente nessa perspectiva.

O trabalho com preenchimento de fichas de inscrição constitui outro exemplo de prática pedagógica que articula o ensino da escrita a contextos de uso social real. Formulários, cadastros e documentos de identificação são gêneros textuais com os quais os estudantes precisarão lidar em sua vida profissional e cidadã, e o contato com essas práticas de escrita funcional, além de desenvolver competências linguísticas concretas, reafirma o caráter inclusivo e emancipador do trabalho pedagógico da CLAI. Lodi (2013) e Pereira e Karnopp (2012) defendem que os estudantes surdos devem ter contato com textos de diferentes gêneros desde as primeiras etapas de aprendizagem, rejeitando a

lógica de simplificação artificial do insumo linguístico. O trabalho com formulários e fichas no Campus Picuí responde a essa orientação ao mesmo tempo em que contextualiza o ensino da escrita em demandas práticas e socialmente reconhecíveis pelos estudantes.

A utilização de filmes e vídeos como recursos para a produção textual constitui uma das estratégias mais significativas do repertório pedagógico da CLAI. Ao assistir a um filme ou a um vídeo e, em seguida, produzir textos orais em Libras ou escritos em português a partir dessa experiência, o estudante surdo percorre um caminho cognitivo e linguístico que parte do visualmente acessível, a narrativa audiovisual, para chegar à produção escrita. Essa trajetória está em plena consonância com o que Fernandes (2006) e Sousa (2024) descrevem como a abordagem mais eficaz para o letramento de surdos: partir do letramento visual para, por meio da mediação da Libras, construir progressivamente a competência na escrita em português. A narrativa cinematográfica oferece ao estudante surdo uma experiência rica de estrutura textual, vocabulário em contexto, relações de causa e efeito e organização discursiva, elementos que sustentam o desenvolvimento da escrita coerente e coesa.

Nesse mesmo registro, os vídeos educativos do canal Libraria News são utilizados como recurso para a ampliação de vocabulário e a compreensão textual. Por tratar-se de um canal que produz conteúdo em Libras sobre temas do cotidiano e da atualidade, o Libraria News oferece um material linguisticamente acessível e culturalmente pertinente para o público surdo. O uso desse recurso reforça o princípio de que o ensino da L2 deve partir da L1 como mediadora, utilizando materiais que estejam na zona de desenvolvimento proximal do estudante, culturalmente próximos o suficiente para serem significativos e linguisticamente desafiadores o suficiente para promoverem o desenvolvimento.

Por fim, merece destaque a dimensão participativa do planejamento pedagógico da CLAI. Outras atividades e conteúdos são sugeridos pelos próprios estudantes, o que transforma o espaço de atendimento em um ambiente de construção coletiva do conhecimento. Quando o estudante sugere um tema, um texto, uma situação comunicativa que lhe interessa, ele está exercendo protagonismo sobre o próprio processo de aprendizagem, e essa agência, em si, é pedagogicamente significativa. Ela indica que o estudante percebe o atendimento como um espaço seguro e relevante, o que é condição para o engajamento genuíno com o aprendizado da L2.

4.4 A gestão da heterogeneidade: atendimento individualizado e retomada de conteúdos

Um desafio permanente no trabalho pedagógico da CLAI é a heterogeneidade linguística dos estudantes surdos que ingressam no Curso Técnico Integrado em Geologia. Cada novo estudante chega com um perfil próprio: alguns possuem proficiência consolidada em Libras e já estabeleceram contato significativo com a escrita em português; outros apresentam limitações consideráveis tanto no vocabulário em Libras quanto na escrita da L2, frequentemente em decorrência de processos de escolarização anteriores que negligenciaram a língua de sinais como instrumento de ensino e aprendizagem.

Sempre que um novo estudante surdo ingressa nos atendimentos apresentando essas limitações, a equipe pedagógica da CLAI, habilitada no trabalho com pessoas surdas e diretamente envolvida com a comunidade surda, retoma conteúdos iniciais e estratégias básicas de ensino, a fim de contemplar as necessidades específicas desse estudante. Essa retomada não representa um recuo ou uma interrupção do trabalho em andamento com os demais estudantes, mas uma adequação da abordagem às condições reais de cada aprendiz. O Decreto n.º 5.626/2005 já orientava que as instituições de ensino devem adotar mecanismos de avaliação que reconheçam a singularidade linguística do surdo (BRASIL, 2005), e o princípio da individualização do atendimento praticado pela CLAI é expressão concreta dessa orientação normativa.

A situação descrita revela uma das consequências mais graves da escolarização oralista e da inclusão mal estruturada: estudantes que chegam ao ensino técnico de nível médio sem uma L1 plenamente consolidada, o que compromete não apenas o aprendizado do português como L2, mas o desenvolvimento cognitivo e a construção de conhecimento em todas as áreas. Goldfeld (2002) já alertava que a ausência de uma língua plenamente acessível nos primeiros anos de vida pode ocasionar prejuízos profundos no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem escolar. A CLAI do Campus Picuí se depara, frequentemente, com as consequências tardias desse problema e tem de lidar com ele de forma situada, sem dispor das condições ideais que uma intervenção precoce em Libras teria proporcionado.

O reforço contínuo dos conteúdos e a promoção de atividades voltadas à fixação da aprendizagem contribuem significativamente para a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Esse processo favorece não apenas a compreensão da estrutura da Língua Portuguesa escrita, mas também possibilita o desenvolvimento de novas

competências comunicativas e a construção progressiva de textos com maior autonomia, coerência e significado. Longe de ser uma prática mecânica de repetição, o reforço aqui descrito é sempre mediado pela Libras e contextualizado em situações significativas, o que o distingue das abordagens estruturalistas que historicamente resultaram em fracasso na alfabetização de surdos.

4.5 A inclusão como processo contínuo: resultados e perspectivas

A experiência acumulada pela CLAI do Campus Picuí no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos não pode ser avaliada apenas pelo exame de técnicas e atividades específicas. Ela precisa ser lida à luz de seu resultado mais expressivo: a conclusão bem-sucedida do Curso Técnico Integrado em Geologia por quatro estudantes surdos. Esse fato, por si só, é extraordinário no contexto da educação profissional e tecnológica brasileira, onde a evasão e o insucesso escolar de estudantes surdos ainda constituem um dado alarmante, frequentemente atribuído, de forma equivocada, a uma suposta limitação cognitiva desses sujeitos.

A trajetória desses estudantes demonstra, de forma concreta, que quando as condições institucionais de acessibilidade são mobilizadas de maneira articulada e comprometida, com a presença do intérprete de Libras em sala de aula, com o atendimento especializado da CLAI para o ensino da L2, com a sensibilização do corpo docente e com a adoção de critérios de avaliação que reconhecem a singularidade linguística do estudante surdo, a conclusão do curso técnico deixa de ser uma exceção para se tornar uma possibilidade real. O que parecia uma barreira intransponível revelou-se, afinal, uma consequência de estruturas escolares historicamente excludentes, e não uma limitação inerente ao sujeito surdo.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pela CLAI Picuí compreende o ensino de Língua Portuguesa como um processo contínuo, flexível e individualizado, que respeita o tempo de aprendizagem, as especificidades linguísticas e as experiências socioculturais de cada estudante surdo. Mais do que o domínio de regras gramaticais e ortográficas, o que se busca é que o estudante surdo desenvolva autonomia e confiança para utilizar a escrita em português como instrumento de participação social, de exercício da cidadania e de inserção profissional qualificada, propósitos que, em última instância, são os mesmos que justificam a existência de qualquer escola que se pretenda verdadeiramente inclusiva.

A CLAI busca continuamente aperfeiçoar suas ações, revisando estratégias, incorporando novos recursos e dialogando com o referencial teórico atualizado sobre o bilinguismo e o ensino de L2 para surdos. Essa postura reflexiva e em permanente construção é, ela própria, uma estratégia pedagógica: ao reconhecer que não existem fórmulas prontas para a inclusão de surdos na educação profissional, a CLAI se coloca como um espaço de experimentação responsável, onde o erro é parte do processo de aprendizagem, não apenas dos estudantes, mas também dos profissionais que os acompanham.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou as estratégias pedagógicas desenvolvidas pela Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão (CLAI) do IFPB Campus Picuí no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos matriculados no Curso Técnico Integrado em Geologia. A análise revelou uma significativa convergência entre as práticas da CLAI e o referencial teórico sobre bilinguismo e ensino de L2 para surdos: a abordagem construída no campus, ancorada na Libras como língua de mediação, orientada para o letramento visual e comprometida com a individualização do atendimento, alinha-se aos princípios defendidos por Fernandes (2006), Lodi (2004; 2013), Pereira (2011) e Quadros (2008). Essa convergência não é fortuita: decorre de uma opção deliberada de fundamentar as práticas em referenciais teóricos consistentes, combinada à disposição permanente de revisá-las à luz das necessidades reais de cada estudante.

Um dos achados mais relevantes da investigação é a própria trajetória metodológica da CLAI: o movimento de superação de materiais padronizados em direção a uma abordagem flexível e centrada nas vivências dos estudantes evidenciou uma compreensão madura do ensino de Língua Portuguesa como L2, processo de construção de sentido mediado pela L1, e não de transmissão de regras gramaticais. Ao mesmo tempo, o trabalho expôs os desafios impostos pela heterogeneidade linguística dos estudantes, muitos dos quais chegam ao ensino técnico sem uma L1 plenamente consolidada, consequência de históricos de escolarização que negligenciaram a Libras. A retomada sistemática de conteúdos iniciais e a individualização do atendimento respondem a essa demanda de forma comprometida, mas apontam também para a necessidade de políticas mais amplas de educação bilíngue desde a primeira infância, conforme preconiza o Decreto n.º 5.626/2005.

O resultado mais expressivo da experiência relatada é a conclusão bem-sucedida do Curso Técnico Integrado em Geologia por quatro estudantes surdos, síntese de condições institucionais construídas ao longo de anos: intérpretes qualificados em sala de aula, atendimento especializado da CLAI, sensibilização do corpo docente e critérios avaliativos que reconhecem a singularidade linguística do surdo. Do ponto de vista de suas contribuições, o trabalho oferece ao campo da educação inclusiva na EPT um relato de experiência fundamentado teoricamente, proveniente de uma instituição da Rede Federal no interior do Nordeste, perspectiva ainda pouco representada na literatura. As estratégias descritas, associação entre configurações de mãos e palavras escritas, uso de

filmes e vídeos como mediadores da produção textual, trabalho com gêneros funcionais e utilização do canal Libraria News, constituem um repertório prático que pode servir de referência para outros contextos da educação profissional inclusiva.

Cabe reconhecer as limitações inerentes ao relato de experiência: por estar circunscrito a um contexto institucional específico, o trabalho não tem pretensão de generalização estatística, e a posição de pesquisadora-participante, embora vantagem epistemológica, implica limites no distanciamento analítico. Essas limitações, contudo, não diminuem a validade do conhecimento produzido, situam-no no registro da pesquisa da prática, conhecimento que emerge do fazer e a ele retorna para qualificá-lo (GHEDIN; FRANCO, 2011). Como perspectivas para o aprimoramento contínuo, destacam-se: a capacitação dos professores regentes para o ensino em contextos bilíngues; a produção de materiais didáticos que articulem o vocabulário técnico da geologia ao léxico em Libras; e a realização de pesquisas colaborativas com os próprios estudantes surdos, cuja voz sobre o processo de aquisição da L2 permanece uma fonte de conhecimento ainda pouco explorada. A educação bilíngue para surdos na EPT é, antes de tudo, uma questão de direito. O que a experiência do Campus Picuí demonstra é que cumprir esse direito é possível, e que, quando possível, transforma vidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aécio; BURITY, Joanildo (Org.) Inclusão social: identidade e diferença. Perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006. 326 p.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 maio 2026.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labaut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023038, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17822. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17822. Acesso em: 12 maio 2026.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.). Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas 2. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 59-82.

FERNANDES, Sueli. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradição e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cláudia Morales de (org.). Letramento: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-143.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Resolução n.º 240, de 17 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano de Acessibilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Conselho Superior do IFPB. João Pessoa: IFPB, 2015.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Geologia – Campus Picuí. Picuí: IFPB, 2019.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Portaria n.º 15/2022 – DG/PC/REITORIA/IFPB, de 31 de janeiro de 2022. Designa coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Campus Picuí. Picuí: IFPB, 2022a.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Sobre a CLAI: histórico e composição da Coordenação Local de Acessibilidade e Inclusão do Campus Picuí. Picuí: IFPB, 2022b. Documento institucional.

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Resolução n.º 6/2024 – CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 27 de fevereiro de 2024. Dispõe sobre o Regulamento das Coordenações Locais de Acessibilidade e Inclusão (CLAIs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. João Pessoa: IFPB, 2024.

JACINTO, Carlos Antonio; VALADÃO, Michelle Nave; SILVA, Adriana da. Língua portuguesa como L2 para surdos: análise dos elementos linguísticos e textuais empregados por um estudante surdo bilíngue. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29327/212070.7.2-8. Acesso em: 7 maio 2026.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1, p. 15-26.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LEITE, Gabriela Barbosa Sucupira. Surdos no ensino superior. Revista Tópicos, v. 1, 5, p. 1-16. jan. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10462758. Acesso em: 7 maio 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos. 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 52, n. 2, p. 353-373, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200006. Acesso em: 22 maio 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra (org.). Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 49-64.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua portuguesa e língua de sinais: uma relação possível? Porto Alegre: Artmed, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. Informativo Técnico-Científico Espaço, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Flávia Maria Assolini dos. Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3040-3051.

SELINKER, Larry. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v. 10, n. 1-4, p. 209-231, 1972.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por. Acesso em: 22 maio 2026.

SKLIAR, Carlos. Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOUSA, Aline Nunes de. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, e290020, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290020. Acesso em: 22 maio 2026.

SOUTO, Maricélia Tomáz de; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, Givanildo Gonçalves de. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2014, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: UEPB, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005. Acesso em: 22 maio 2026.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
Campus Picuí - Código INEP: 25283928
PB 151, S/N, Cenecista, CEP 58187-000, Picuí (PB)
CNPJ: 10.783.898/0009-22 - Telefone: (83) 3142-7308

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

TCC - Maria Erimar Sousa dos Santos

Assunto:	TCC - Maria Erimar Sousa dos Santos
Assinado por:	Maria Santos
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Maria Erimar Sousa dos Santos**, **DISCENTE (202323300021) DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DOS RECURSOS AMBIENTAIS DO SEMIÁRIDO - CAMPUS PICUÍ**, em 29/10/2026 14:17:06.

Este documento foi armazenado no SUAP em 29/10/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 2029999
Código de Autenticação: 56003615ef