CAPÍTULO 13

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, COMUNICACIONAIS E PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Delcimar Filipin [1]

Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo discute a interação em sala de aula sob perspectivas linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, com ênfase na escolarização de estudantes surdos em contextos inclusivos. Com base em estudos brasileiros sobre Libras, mediação docente, atuação do intérprete educacional e ensino bilíngue, examinam-se as condições que favorecem ou restringem a participação discursiva e a aprendizagem. A análise evidencia que a presença física do estudante e do intérprete não garante, isoladamente, inclusão educacional. A efetividade das práticas depende da existência de uma língua compartilhada, do planejamento colaborativo, da responsabilidade pedagógica do professor, da valorização da visualidade e da organização de situações em que o estudante surdo possa perguntar, argumentar e produzir sentidos. Defende-se que a interação seja compreendida como princípio de construção do conhecimento, e não como simples transmissão de informações. Conclui-se que a educação inclusiva exige mudanças curriculares, linguísticas e institucionais capazes de assegurar acessibilidade comunicacional, participação equitativa e autoria discente.

Palavras-chave: Interação; Libras; Educação inclusiva; Comunicação; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A sala de aula constitui um espaço social no qual sujeitos, línguas, conhecimentos e identidades se encontram. Nesse ambiente, ensinar e aprender não correspondem a ações isoladas, pois dependem de relações construídas por meio da linguagem, da circulação de turnos de fala, da interpretação de gestos, da leitura de imagens e da produção compartilhada de sentidos. A interação, portanto, não deve ser reduzida à simples troca de mensagens. Ela organiza as possibilidades de participação, define quem pode perguntar e responder, estabelece os modos de validação do conhecimento e influencia diretamente a constituição dos estudantes como sujeitos do processo educativo.

Em contextos educacionais inclusivos, essa dimensão adquire especial relevância. A presença de estudantes com diferentes experiências linguísticas, sensoriais e culturais desafia modelos de aula organizados para um aluno abstrato e homogêneo. No caso dos estudantes surdos, a diferença entre a modalidade oral-auditiva da língua portuguesa e a modalidade visual-espacial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) evidencia que a acessibilidade não se resolve apenas com matrícula, permanência física ou tradução eventual. É necessário considerar as condições linguísticas efetivas nas quais os conteúdos são apresentados, discutidos, apropriados e ressignificados.

A literatura brasileira demonstra que a inserção de um estudante surdo em classe comum, acompanhada por intérprete, pode ampliar o acesso à informação, mas não elimina automaticamente barreiras comunicacionais e pedagógicas. Lacerda (2006) identificou dificuldades relativas ao desconhecimento da surdez, à interação entre professor e intérprete, às adaptações curriculares e à participação do aluno nas atividades. De modo semelhante, Vargas e Gobara (2014) verificaram que, em aulas de Física, a interação efetiva permanecia concentrada entre estudante e intérprete, enquanto o professor transferia a esse profissional parte da responsabilidade pelo ensino.

Esses resultados indicam que a interação inclusiva depende de uma reorganização do trabalho pedagógico. O intérprete educacional exerce função indispensável, mas não substitui o professor, não define sozinho o currículo e não pode responder isoladamente pela aprendizagem. O docente, por sua vez, precisa reconhecer o estudante surdo como interlocutor, planejar formas de participação, explicitar relações conceituais e articular recursos linguísticos, visuais e escritos. A gestão escolar deve criar condições para planejamento conjunto, formação continuada e avaliação coerente com a diferença linguística.

A discussão também exige distinguir comunicação, interação e participação. Pode haver transmissão de uma informação sem que o estudante consiga intervir no evento discursivo; pode haver tradução formal sem tempo para elaboração conceitual; e pode existir

convivência física sem compartilhamento de uma língua. Aspilicueta *et al*. (2013) mostram que a composição linguística do ambiente escolar interfere diretamente na qualidade das relações: contextos com concentração de usuários de Libras tendem a ampliar oportunidades comunicativas, enquanto ambientes exclusivamente ouvintes podem restringir o aluno surdo à dependência de poucos mediadores.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a interação em sala de aula a partir de perspectivas linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, focalizando os desafios da educação inclusiva de estudantes surdos. Busca-se compreender como língua, mediação, visualidade, planejamento e papéis profissionais se articulam na produção de participação e aprendizagem. O texto é construído com base em pesquisas nacionais sobre escolarização de surdos, ensino de português, educação matemática, ensino de Física, atuação do intérprete e práticas bilíngues.

A relevância da discussão reside na necessidade de superar uma concepção administrativa de inclusão. Garantir acesso à escola é indispensável, mas insuficiente quando os estudantes permanecem à margem das perguntas, explicações, brincadeiras, conflitos e negociações que constituem a experiência escolar. A inclusão precisa ser avaliada pelo grau de participação discursiva, pelo acesso aos conceitos, pela possibilidade de autoria e pela qualidade das relações estabelecidas com professores e colegas. Nessa perspectiva, a

diferença linguística deixa de ser tratada como limitação individual e passa a orientar transformações coletivas no currículo e nas práticas.

O artigo organiza-se em três partes. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO aborda a interação como fundamento da aprendizagem; a Libras e a acessibilidade linguística; a comunicação entre professor, estudante e intérprete; a mediação pedagógica; a visualidade e a construção discursiva; a colaboração profissional; e a participação dos estudantes surdos. Por fim, as CONSIDERAÇÕES FINAIS sintetizam os argumentos e indicam princípios para uma educação inclusiva linguisticamente responsável.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva sociointeracional compreende a linguagem como prática social situada. Os sentidos não se encontram prontos nas palavras, nos sinais ou nos materiais didáticos; são produzidos nas relações entre sujeitos, conhecimentos prévios, objetivos da atividade e condições institucionais. Em sala de aula, cada explicação convoca respostas, dúvidas e interpretações. A aprendizagem torna-se possível quando o estudante participa de ações discursivas nas quais pode relacionar informações, testar hipóteses, receber apoio e reformular compreensões.

Félix (2009) discute esse processo no ensino de língua portuguesa para estudantes surdos em uma escola inclusiva. A autora observa que o conhecimento é construído por meio da interação e da negociação de perspectivas, mas demonstra que a ausência de uma língua comum entre professora e alunos surdos reduz a qualidade das trocas. Em uma das situações analisadas, uma aluna com maior domínio do português e da Libras passa a explicar parcialmente a tarefa aos colegas, assumindo uma mediação que deveria ter sido prevista pedagogicamente. O episódio revela tanto a potência da colaboração entre pares quanto a precariedade de uma organização que depende de soluções improvisadas.

A interação entre pares pode produzir formas de andaimento coletivo. Pires (2014), ao investigar aulas de português para surdos, mostra que os estudantes utilizam a língua de sinais para discutir a tarefa, oferecer alternativas, corrigir escolhas e construir conjuntamente um texto escrito. O processo desloca a aprendizagem de um modelo individual para uma dinâmica coletiva. A Libras não aparece como etapa periférica ou recurso auxiliar; constitui a língua na qual os participantes elaboram o problema e mobilizam conhecimentos necessários à produção em português.

A própria noção de fala pode ser ampliada para contemplar a modalidade sinalizada. Garcez e Ostermann (2002, p. 262 apud Pires, 2014, p. 988) definem fala-em-interação como “qualquer produção de

elocuções em situação de interlocução". Ao recuperar esse conceito para analisar dados em Libras, Pires demonstra que interação não se confunde com oralidade: o elemento decisivo é a produção situada de enunciados entre interlocutores. Essa compreensão evita que práticas sinalizadas sejam tratadas como formas comunicativas secundárias.

Esse entendimento permite questionar práticas que associam interação apenas à quantidade de falas ou à movimentação da turma. Uma aula pode ser aparentemente participativa e, ainda assim, manter o estudante surdo fora do circuito principal de significação. Se perguntas, comentários e mudanças de assunto circulam rapidamente em português oral, a interpretação pode chegar de modo fragmentado ou atrasado. O estudante recebe uma sequência de informações, mas perde a possibilidade de identificar quem falou, a que enunciado se respondeu e por que determinada posição foi aceita ou contestada.

A temporalidade da interação merece atenção. A interpretação entre línguas exige processamento, escolhas lexicais e reorganização sintática. Quando o professor apresenta uma pergunta e aceita imediatamente a resposta de um aluno ouvinte, o estudante surdo pode receber a pergunta e a resposta quase simultaneamente, sem tempo para elaborar sua própria hipótese. A acessibilidade comunicacional, nesse caso, exige pausas, gestão consciente dos turnos e atenção visual. Essas medidas não diminuem a dinâmica da aula; ao contrário, tornam o raciocínio mais explícito e beneficiam diferentes estudantes.

Também é necessário reconhecer que as relações de poder atravessam a interação. Quem domina a língua majoritária costuma controlar o ritmo, os temas e os critérios de legitimidade. Quando a Libras é tolerada apenas como tradução do português, mantém-se a centralidade do modelo ouvinte. Silva e Silva (2016) identificam discursos escolares que reconhecem a importância da Libras, mas a tratam como ferramenta de socialização ou apoio, e não como língua plena de instrução e desenvolvimento. Essa compreensão limita a autonomia dos estudantes e naturaliza a dependência do intérprete.

Por isso, uma perspectiva linguística inclusiva precisa considerar a distribuição das oportunidades de fala e sinalização. O professor deve dirigir-se ao estudante surdo, sustentar contato visual, acompanhar suas respostas e incorporá-las à discussão coletiva. Os colegas precisam aprender formas básicas de interação em Libras e compreender que a comunicação não deve ser terceirizada permanentemente. A escola, por sua vez, deve criar situações de convivência nas quais a língua de sinais circule para além do atendimento especializado.

A interação torna-se pedagógica quando produz deslocamentos no modo de compreender. Ela envolve conflito cognitivo, explicitação de raciocínios, comparação de perspectivas e retomada do conteúdo. Para estudantes surdos, isso requer acesso não apenas ao enunciado final do professor, mas ao percurso discursivo que levou à conclusão.

A tradução de uma resposta pronta não equivale à participação no debate que a produziu. Assim, a qualidade inclusiva da aula deve ser examinada a partir das possibilidades de acompanhar, intervir e transformar o curso da atividade.

A Libras constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, com organização gramatical própria e capacidade plena para a produção de conhecimentos. Na educação de surdos, seu reconhecimento implica mais do que autorizar o uso de sinais: exige assegurar interlocutores, materiais, tempos e espaços nos quais ela funcione como língua de instrução, interação e elaboração conceitual. A acessibilidade linguística, portanto, não se resume à disponibilização de um profissional, mas envolve a construção de um ambiente em que a língua do estudante tenha legitimidade curricular.

Silva e Silva (2016) analisam o modo como profissionais escolares compreendem a Libras e encontram posições contraditórias. Embora os participantes reconheçam sua importância, muitos a descrevem como recurso, ponte ou instrumento destinado a facilitar a comunicação. As autoras observam que essa leitura reduz a língua a uma função auxiliar e preserva o português como referência exclusiva de conhecimento. Em formulação direta, explicam que “não se trata de uma ferramenta para auxiliar a comunicação, ela é a primeira língua do surdo” (Silva; Silva, 2016, p. 39). A afirmação desloca o debate da adaptação pontual para o direito linguístico.

A diferença entre língua de instrução e língua de apoio é decisiva. Quando a Libras aparece somente após a explicação oral, o estudante recebe uma versão mediada de uma aula concebida para ouvintes. Em uma organização bilíngue, ao contrário, os objetivos, exemplos, materiais e avaliações são planejados considerando a visualidade e as formas discursivas da língua de sinais. O conteúdo não é simplificado; transforma-se a maneira de torná-lo acessível e de permitir que o estudante dialogue sobre ele.

Aspilicueta *et al*. (2013) compararam ambientes escolares com configurações linguísticas distintas. O estudo evidencia que a presença de outros estudantes surdos e de profissionais que utilizam Libras amplia as oportunidades de comunicação. Em espaços predominantemente ouvintes, o aluno pode ficar restrito às interações com o intérprete, experimentando isolamento mesmo quando participa da mesma sala. A inclusão, dessa forma, precisa considerar a ecologia linguística da escola: quem utiliza cada língua, em quais situações e com que reconhecimento institucional.

A prática pedagógica analisada por Lacerda (2000) mostra que a língua de sinais é fundamental para a mediação do conhecimento e para a constituição da intersubjetividade. A autora acompanha uma classe do ensino fundamental com um aluno surdo e intérprete, demonstrando que a presença da Libras modifica as relações e cria possibilidades de acesso. Entretanto, a mediação só alcança maior

potência quando o trabalho escolar reconhece as especificidades linguísticas do estudante e não deposita todas as demandas sobre a intérprete.

A acessibilidade linguística também inclui materiais escritos e visuais. O português escrito é parte importante da escolarização, mas sua aprendizagem precisa ser situada como segunda língua para estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua. Pires (2014) demonstra que as interações em língua de sinais podem sustentar a produção escrita coletiva, permitindo aos alunos discutir gênero textual, intenção comunicativa e escolhas lexicais. A Libras, assim, não impede a aprendizagem do português; oferece base linguística para que ela ocorra de modo significativo.

O reconhecimento da Libras exige ainda combater concepções deficitárias. Dificuldades de compreensão não podem ser automaticamente atribuídas à surdez ou a um suposto vocabulário reduzido. Muitas vezes, elas decorrem de acesso tardio à língua, ausência de interlocução, métodos centrados na oralidade e materiais que não explicitam relações conceituais. Transferir ao estudante a responsabilidade por essas barreiras obscurece as condições institucionais que produzem exclusão.

Uma política inclusiva coerente deve assegurar Libras em diferentes dimensões da vida escolar: aula, recreio, reuniões, eventos, atendimento administrativo e comunicação com famílias. Se a língua

está disponível apenas durante a interpretação formal, o estudante continua excluído de vínculos informais e decisões cotidianas. A participação plena depende de uma comunidade escolar progressivamente capaz de reconhecer e compartilhar repertórios comunicativos diversos.

A Libras deve, portanto, ocupar posição estruturante na proposta pedagógica. Isso implica incluir objetivos linguísticos, contratar profissionais qualificados, reservar tempo para planejamento bilíngue, produzir materiais acessíveis e avaliar continuamente as experiências dos estudantes. O direito à língua não é um acréscimo ao currículo: é condição para que o currículo se torne ensinável, discutível e apropriável pelo sujeito surdo.

A presença do intérprete educacional transformou as possibilidades de acesso de estudantes surdos em classes comuns. Esse profissional interpreta entre Libras e português, acompanha eventos escolares e contribui para que sujeitos que não compartilham a mesma língua possam estabelecer relações. Contudo, sua presença também tornou visíveis ambiguidades institucionais sobre responsabilidades, limites profissionais e organização da aula.

Vargas e Gobara (2014) analisaram dez escolas públicas de Ensino Médio e constataram que o intérprete era, frequentemente, o único sujeito que interagia de forma efetiva com os estudantes surdos. Os professores tendiam a conduzir a aula para a maioria ouvinte e a

transferir ao intérprete tarefas relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Esse arranjo cria uma relação paralela dentro da turma: de um lado, professor e estudantes ouvintes; de outro, intérprete e estudante surdo. Embora haja tradução, a participação coletiva permanece fragmentada.

Dorziat e Araújo (2012) problematizam a distância entre o que se atribui oficialmente ao tradutor-intérprete e aquilo que ele executa no cotidiano. Diante de explicações pouco acessíveis, materiais inadequados ou ausência de planejamento, o profissional precisa tomar decisões que excedem a transposição linguística. Pode reformular exemplos, interromper para esclarecer, retomar conteúdos e orientar atividades. Essas ações revelam as tensões de um sistema que reconhece o intérprete, mas não reorganiza integralmente a prática pedagógica.

Rosa (2006) adverte que a indefinição entre traduzir e ensinar produz expectativas incompatíveis. Se o intérprete assume integralmente a explicação, o professor pode deixar de acompanhar a aprendizagem do estudante surdo; se mantém uma postura estritamente transmissiva, pode reproduzir uma fala que não foi planejada para ser compreensível. A solução não consiste em estabelecer fronteiras rígidas que ignorem a natureza educacional do contexto, mas em definir responsabilidades e criar parceria profissional.

Santos e Lacerda (2015) entendem a interpretação educacional como prática discursiva que envolve escolhas, reelaborações e autoria. Ao interpretar, o profissional não substitui palavras mecanicamente: considera o conteúdo, o gênero discursivo, os conhecimentos dos alunos e os sentidos produzidos na situação. As autoras ressaltam, porém, que essa autoria não transforma o intérprete em professor regente. A efetividade da interpretação depende do acesso prévio ao planejamento, aos materiais e aos objetivos da aula.

Gesser (2015) também mostra que, em situações inclusivas, interpretar e ensinar podem aparecer entrelaçados. A autora descreve decisões tomadas pelo intérprete diante de acontecimentos didáticos e evidencia vínculos construídos com professor e alunos. O problema não está no fato de o intérprete mobilizar conhecimentos pedagógicos, mas na ausência de uma organização colaborativa que reconheça e discuta essas decisões. Quando a atuação ocorre de maneira invisível e improvisada, torna-se difícil avaliar seus efeitos.

A comunicação direta entre professor e estudante é indispensável. O docente deve dirigir perguntas ao aluno surdo, observar sua resposta e oferecer devolutivas, mantendo o intérprete como mediador linguístico. Falar apenas com o intérprete, utilizar a terceira pessoa ou aguardar que esse profissional resolva dúvidas pedagógicas enfraquece o vínculo docente. A presença de mediação

não elimina a relação professor-aluno; exige novas formas de sustentá-la.

Santos e Menezes (2023) analisam discursos de professor de Matemática e intérprete de Libras e mostram que as concepções sobre inclusão orientam as práticas. Quando o professor acredita que a presença do intérprete resolve a acessibilidade, tende a não modificar explicações ou materiais. Quando reconhece a responsabilidade compartilhada, busca dialogar, antecipar conceitos e construir estratégias. As implicações discursivas da inclusão, portanto, atravessam tanto o conteúdo matemático quanto a identidade profissional dos envolvidos.

A comunicação em sala demanda coordenação visual. O estudante surdo precisa alternar o olhar entre professor, intérprete, lousa, colegas e materiais. Não é possível observar simultaneamente um experimento, copiar um texto e acompanhar a sinalização. O professor deve organizar sequências, pausar durante demonstrações, indicar claramente a mudança de foco e disponibilizar materiais antes ou depois da explicação. Essa gestão beneficia também estudantes que necessitam de maior tempo de processamento.

A relação entre os profissionais precisa ser sustentada por ética e respeito. O intérprete deve preservar os sentidos do discurso, comunicar dificuldades terminológicas e evitar assumir decisões curriculares sem diálogo. O professor deve fornecer conteúdo

antecipadamente, acolher sugestões relativas à visualidade e acompanhar o desempenho do estudante. A coordenação pedagógica deve mediar conflitos e garantir que a parceria não dependa apenas da boa vontade individual.

A mediação pedagógica corresponde ao conjunto de ações pelas quais o professor organiza o encontro entre estudante e conhecimento. Ela envolve seleção de problemas, formulação de perguntas, explicitação de critérios, oferta de apoio e avaliação das respostas. Em uma sala inclusiva, mediar significa antecipar diferentes caminhos de acesso sem reduzir a complexidade conceitual. Para estudantes surdos, essa mediação deve articular Libras, português escrito, imagens, objetos, esquemas e interações entre pares.

O trabalho do intérprete integra a mediação linguística, mas não pode substituir a mediação pedagógica do professor. Silva e Oliveira (2016) destacam que o intérprete precisa envolver-se com o trabalho educativo e atuar colaborativamente, embora não seja o professor do aluno. Essa distinção evita dois extremos: a neutralidade impossível de uma tradução descontextualizada e a delegação total do ensino. O planejamento permite que as funções se complementem de forma consciente.

Planejar colaborativamente significa discutir objetivos, conceitos centrais, vocabulário especializado, sequência didática e formas de avaliação. O intérprete pode informar dificuldades de

tradução, ambiguidades terminológicas e necessidades de apoio visual. O professor contribui com o conhecimento disciplinar e com a intenção pedagógica. Quando essa conversa ocorre antes da aula, reduzem-se improvisações e aumenta a consistência do discurso em Libras.

Em disciplinas com linguagem especializada, a necessidade é ainda mais evidente. Oliveira e Machado (2023) problematizam a ideia de que a falta de sinais específicos é o principal obstáculo à aprendizagem de Matemática. Para as autoras, uma boa construção discursiva depende do conhecimento extralinguístico do intérprete e da clareza conceitual da exposição docente. Criar um sinal isolado não resolve uma explicação sem relações lógicas, exemplos adequados e compreensão do campo de conhecimento.

Nascimento e Mello (2023), ao revisarem a literatura em Educação Matemática para surdos, identificam caminhos que ultrapassam a simples defesa de recursos visuais. Entre eles estão a análise da prática docente, a problematização da visualidade, a articulação entre teorias da Educação Matemática e da educação de surdos, a diversidade dos estudantes e a construção curricular bilíngue. O planejamento deve, assim, partir de problemas didáticos concretos e das experiências dos sujeitos.

A avaliação integra esse processo. Instrumentos baseados exclusivamente em enunciados longos, metáforas do português ou

explicações orais podem medir barreiras linguísticas em vez de aprendizagem conceitual. Uma avaliação inclusiva oferece instruções claras, permite respostas em Libras quando pertinente e distingue objetivos disciplinares de domínio da segunda língua. Isso não significa facilitar critérios, mas alinhar o instrumento ao que se pretende efetivamente avaliar.

O planejamento colaborativo também requer tempo institucional. Não é razoável esperar que professor e intérprete construam parceria apenas nos intervalos ou durante a própria aula. A gestão deve prever reuniões, disponibilização antecipada de materiais e participação do profissional em decisões pedagógicas relevantes. Sem essas condições, a colaboração torna-se episódica e vulnerável à sobrecarga.

A responsabilidade do professor inclui conhecer o percurso linguístico do estudante. Surdos não formam um grupo homogêneo: há diferenças quanto à idade de aquisição da Libras, domínio do português, experiência escolar, uso de tecnologias e pertencimento cultural. Estratégias eficazes para um estudante podem não atender outro. O diagnóstico pedagógico precisa observar o que cada aluno compreende em ambas as línguas e quais apoios favorecem sua autonomia.

Schumacker e Leonel (2025) analisam estratégias didático-metodológicas presentes em pesquisas brasileiras sobre ensino de

Física para surdos. Os resultados reforçam a importância de experimentação, representações visuais, materiais concretos e articulação conceitual, mas também evidenciam que recursos não funcionam de modo automático. Um experimento pode permanecer inacessível se o aluno precisar olhar simultaneamente para o intérprete e para o fenômeno. A sequência temporal e a mediação discursiva determinam a qualidade do recurso.

A responsabilidade compartilhada não significa responsabilidade difusa. O professor responde pelo ensino e pela avaliação; o intérprete, pela mediação linguística e pelas decisões interpretativas; a gestão, pelas condições institucionais; e a rede de ensino, pela política de formação e contratação. A clareza dessas atribuições favorece cooperação e impede que o estudante seja encaminhado de um profissional a outro sem que ninguém acompanhe integralmente seu percurso.

A educação de estudantes surdos é frequentemente associada ao uso de imagens. Embora a visualidade seja fundamental, não se deve confundi-la com decoração, simplificação ou substituição automática da linguagem. Imagens, diagramas, vídeos, objetos e demonstrações tornam-se recursos pedagógicos quando integram uma construção discursiva orientada por objetivos claros. Sem mediação, podem produzir interpretações ambíguas ou apenas ilustrar aquilo que continua explicado exclusivamente em português oral.

Oliveira e Machado (2023) questionam a repetição do enunciado segundo o qual o surdo é essencialmente visual quando ele é utilizado para prescrever recursos sem análise didática. As autoras defendem que a construção do discurso matemático em Libras exige conhecimento do conteúdo e compreensão das relações conceituais. A visualidade precisa estar articulada à linguagem, pois ver uma figura não equivale a compreender o conceito que ela representa.

A multimodalidade permite combinar diferentes sistemas semióticos: Libras, português escrito, expressões faciais, apontamentos, cores, esquemas, fórmulas e objetos. Cada modo oferece possibilidades e limites. Em uma explicação científica, um diagrama pode explicitar relações espaciais; a Libras pode desenvolver argumentos; a escrita pode registrar termos e conclusões; e o experimento pode oferecer observação empírica. A aprendizagem emerge da coordenação desses elementos, não da supremacia de um único recurso.

A organização espacial da sala também comunica. Iluminação inadequada, disposição fixa das carteiras e obstáculos visuais podem impedir que o estudante veja professor, intérprete e colegas. Uma configuração em semicírculo ou que favoreça linhas de visão amplia a identificação de interlocutores. O uso da lousa deve ser coordenado com a sinalização: falar ou sinalizar de costas, apagar rapidamente informações e manter vídeos sem legenda comprometem o acesso.

Nos ambientes digitais, esses princípios permanecem. Silva e Souza (2024) analisam interações on-line em aulas de Libras como segunda língua e evidenciam desafios decorrentes do distanciamento comunicacional, do enquadramento da câmera e da qualidade da conexão. A língua de sinais exige visibilidade adequada das mãos, do tronco e das expressões faciais. Plataformas que priorizam áudio ou reduzem a imagem do sinalizante podem alterar a própria condição de participação.

Os materiais digitais podem ampliar possibilidades quando permitem repetição, controle de velocidade, legendas, janelas de Libras e navegação não linear. Entretanto, sua utilização precisa considerar carga cognitiva e simultaneidade. Exibir texto extenso enquanto o intérprete sinaliza pode dividir a atenção visual. Uma estratégia mais adequada consiste em apresentar o material, reservar tempo de observação e depois desenvolver a explicação, permitindo alternância consciente do foco.

A visualidade também envolve autoria. Estudantes surdos podem produzir vídeos em Libras, mapas conceituais, registros fotográficos e apresentações multimodais. Essas produções permitem demonstrar conhecimentos por vias que não se limitam ao português escrito. Ao mesmo tempo, a escola deve continuar ensinando a escrita como segunda língua, articulando-a a práticas significativas e evitando

que dificuldades linguísticas sejam confundidas com ausência de conhecimento.

A seleção de recursos deve partir da natureza do conceito. Em Matemática, representações gráficas e manipulação de objetos podem apoiar abstrações; em Ciências, experimentos e modelos evidenciam processos; em Língua Portuguesa, gêneros visuais e comparação entre estruturas linguísticas podem favorecer aprendizagem; em História, linhas do tempo e documentos iconográficos ajudam a situar eventos. A Libras atravessa todas essas áreas como língua de discussão, e não apenas como legenda dos materiais.

Uma pedagogia visual exige formação docente. Não basta dominar ferramentas tecnológicas; é preciso compreender como imagens produzem sentidos, quais conhecimentos prévios pressupõem e como podem ser discutidas. O professor deve perguntar o que o estudante vê, como interpreta relações e quais elementos sustentam sua conclusão. Assim, a visualidade torna-se parte do diálogo e da argumentação.

Em síntese, a multimodalidade inclusiva organiza a complementaridade entre modos. Ela evita tanto a centralidade exclusiva da oralidade quanto a crença de que imagens falam por si mesmas. Seu propósito é ampliar caminhos para observar, nomear, relacionar, argumentar e registrar, garantindo que o estudante surdo

participe da produção do conhecimento em condições linguisticamente acessíveis.

A política de inclusão ampliou o acesso de estudantes surdos à escola comum, mas sua implementação apresenta contradições. A matrícula pode coexistir com isolamento linguístico, baixa expectativa docente, dependência do intérprete e ausência de pares surdos. Por isso, avaliar a inclusão exige observar experiências concretas, e não apenas indicadores de presença ou disponibilidade de serviços.

Lacerda (2006) demonstra que um contexto considerado inclusivo por seus participantes pode restringir o desenvolvimento do estudante. A autora identifica a falta de uma língua compartilhada como barreira à participação em eventos discursivos essenciais. Sua análise sintetiza de modo contundente o problema:

> Os dados deste estudo indicam o quanto um modelo, ainda que considerado inclusivo por seus participantes, pode não ser nada inclusivo. O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (lingüísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (Lacerda, 2006, p. 181).

A passagem evidencia que inclusão física e inclusão discursiva são categorias distintas. O estudante pode assistir às aulas e cumprir atividades, mas permanecer sem acesso às relações que constituem a vida coletiva. Comentários espontâneos, negociações entre colegas e orientações rápidas fazem parte do currículo vivido. Quando não são acessíveis, o aluno perde oportunidades de aprender conteúdos, normas sociais, humor, conflitos e formas de posicionamento.

Mallmann et al. (2014), ao investigarem Ensino Médio e profissionalizante, mostram que as práticas pedagógicas continuam marcadas por dificuldades de comunicação, preparação insuficiente e dependência do intérprete. Em etapas escolares com conteúdo mais especializados, a falta de planejamento tende a se intensificar. A rapidez das exposições, o volume de terminologia e a pressão avaliativa podem ampliar desigualdades já presentes no ensino fundamental.

Outro risco é interpretar qualquer dificuldade como consequência individual da surdez. Essa leitura produz expectativas reduzidas, simplificação curricular e aprovação sem aprendizagem. Uma abordagem inclusiva pergunta quais barreiras foram criadas pela organização da aula, pelo material, pelo tempo e pela língua. A mudança de foco não elimina a responsabilidade do estudante, mas distribui de maneira justa a responsabilidade institucional pela acessibilidade.

A experiência dos colegas ouvintes também precisam ser considerada sem instrumentalizar o estudante surdo. A convivência com diferenças linguísticas pode favorecer respeito e aprendizagem, porém não é aceitável que o desenvolvimento do aluno surdo seja sacrificado para educar a maioria. Lacerda (2006) defende espaços em que a diferença beneficie ambos os grupos. Isso pressupõe reciprocidade: ouvintes também precisam deslocar-se, aprender Libras e adaptar formas de interação.

A inclusão torna-se efetiva quando o estudante influencia o planejamento e as relações. Sua avaliação sobre a interpretação, os materiais e as dificuldades precisam ser ouvida. Reuniões que discutem o aluno sem sua participação reproduzem assimetrias. A consulta em Libras, por meio de entrevistas, rodas de conversa ou instrumentos acessíveis, oferece informações que não podem ser substituídas apenas pela visão dos profissionais.

As contradições também aparecem na relação entre política inclusiva e educação bilíngue. A defesa de uma escola para todos não pode apagar a necessidade de ambientes linguisticamente ricos em Libras, convivência com pares surdos e participação de professores surdos. Diferentes arranjos podem ser construídos conforme a realidade local, mas devem ser avaliados pelo acesso à língua, ao currículo e à comunidade, e não por uma oposição abstrata entre escola comum e escola bilíngue.

Práticas inclusivas exigem acompanhamento contínuo. Indicadores relevantes incluem frequência de interações diretas com professores e colegas, participação em debates, compreensão dos objetivos, progressão conceitual, autonomia na realização de tarefas e qualidade do acesso linguístico. Esses elementos ajudam a identificar quando a presença do intérprete está ampliando a participação ou apenas tornando possível uma permanência formal.

Superar as contradições implica transformar a cultura escolar. A diferença linguística deve ser contemplada no projeto político-pedagógico, na formação, na distribuição de recursos e na avaliação institucional. A inclusão deixa, assim, de ser um problema atribuído ao professor individual e passa a constituir compromisso coletivo da escola e do sistema de ensino.

A literatura analisada permite formular princípios para orientar práticas inclusivas. O primeiro é o reconhecimento da Libras como língua de instrução e interação. Esse princípio exige profissionais qualificados, circulação da língua na escola e planejamento que não dependa exclusivamente da tradução de aulas concebidas para ouvintes. A legitimidade da Libras deve aparecer no currículo, nos materiais e nas formas de avaliação.

O segundo princípio é a centralidade da relação professor-estudante. Mesmo com intérprete, o docente precisa construir vínculo, dirigir-se ao aluno, acompanhar suas respostas e assumir

responsabilidade pelo ensino. O intérprete medeia línguas, mas não pode tornar-se o único interlocutor. Contato visual, pausas, gestão de turnos e devolutivas acessíveis preservam a relação pedagógica.

O terceiro é o planejamento colaborativo. Professor e intérprete devem conhecer objetivos, conceitos, atividades e critérios antes da aula. A antecipação de materiais permite pesquisar terminologia, construir explicações coerentes e selecionar recursos visuais pertinentes. Santos e Lacerda (2015) associam essa parceria à qualidade da atuação e à possibilidade de autoria discursiva do intérprete, sempre vinculada às finalidades educativas.

O quarto princípio é a organização multimodal do ensino. Recursos visuais, escrita, Libras e experiências concretas devem compor sequências inteligíveis. A simples acumulação de modos pode sobrecarregar a atenção; é necessário coordenar tempos de observação e explicação. Oliveira e Machado (2023) mostram que o conhecimento extralinguístico e a construção discursiva são condições para que os recursos se tornem pedagogicamente significativos.

O quinto é a promoção de interação entre pares. Atividades em pequenos grupos precisam prever comunicação acessível, papéis definidos e tempo para participação. Pires (2014) evidencia que estudantes surdos constroem coletivamente conhecimentos em Libras ao produzir textos em português. A colaboração não deve servir para

que um aluno assuma permanentemente a função de intérprete, mas para que todos contribuam com raciocínios e perguntas.

O sexto princípio é a avaliação responsiva à diferença linguística. O professor precisa distinguir dificuldades conceituais de dificuldades na compreensão de enunciados em português. Oferecer vídeos em Libras, explicar instruções e aceitar produções multimodais pode ampliar a validade da avaliação. Os critérios devem permanecer transparentes, rigorosos e relacionados aos objetivos de aprendizagem.

O sétimo é a escuta da experiência surda. Estudantes, professores surdos e comunidade surda possuem conhecimentos fundamentais sobre práticas visuais, barreiras comunicacionais e trajetórias bilíngues. Sua participação na elaboração de políticas e currículos evita que decisões sejam tomadas exclusivamente a partir de perspectivas ouvintes. A inclusão deve ser construída com os sujeitos, não somente para eles.

O oitavo princípio corresponde à formação continuada. Professores precisam conhecer fundamentos da educação de surdos, adquirir repertório em Libras e aprender a planejar aulas visualmente acessíveis. Intérpretes necessitam de formação linguística, tradutória e educacional, além de oportunidades de aprofundamento nas áreas em que atuam. A formação conjunta favorece compreensão mútua das funções e reduz conflitos.

O nono é a responsabilidade institucional. A qualidade da inclusão não pode depender de esforços heroicos de um professor ou intérprete. É preciso assegurar carga horária de planejamento, condições de trabalho, materiais acessíveis, continuidade dos profissionais e acompanhamento pedagógico. Mudanças de pessoal sem transição e ausência de substitutos interrompem vínculos e comprometem o acesso.

Esses princípios podem ser convertidos em perguntas de acompanhamento pedagógico. Antes da aula, importa verificar se o intérprete recebeu o material, se os conceitos centrais foram identificados e se os recursos permitem visualização adequada. Durante a atividade, deve-se observar se o estudante acompanha quem está falando ou sinalizando, se dispõe de tempo para formular respostas e se consegue solicitar esclarecimentos. Depois da aula, professor e intérprete podem registrar dificuldades terminológicas, momentos de ruptura comunicacional e evidências de aprendizagem. Esse ciclo transforma a acessibilidade em objeto de planejamento e reflexão, em vez de tratá-la como condição presumida.

A interação com colegas também precisa ser intencionalmente acompanhada. Trabalhos em grupo não garantem participação quando os ouvintes conversam entre si e apenas comunicam ao estudante surdo o resultado. O professor pode organizar turnos, distribuir funções, estimular o uso de registros visuais e ensinar estratégias de

comunicação compartilhada. Em turmas com diferentes níveis de Libras, atividades cooperativas podem ampliar repertórios, desde que o estudante surdo não seja responsabilizado sozinho por ensinar sua língua ou adaptar-se ao grupo.

A observação pedagógica deve considerar ainda a diferença entre silêncio e ausência de compreensão. Um estudante pode não intervir porque a pergunta não foi interpretada a tempo, porque não identificou o momento adequado para tomar o turno ou porque experiências anteriores desvalorizaram suas contribuições. Em vez de concluir rapidamente que ele é passivo, o professor precisa examinar as condições de participação. Convites diretos, tempo de espera, retomadas em Libras e reconhecimento público das respostas ajudam a reconstruir a confiança discursiva.

Por fim, os princípios precisam ser avaliados à luz dos resultados e da experiência do estudante. Uma prática pode parecer acessível aos profissionais e ainda produzir cansaço visual, atraso na informação ou pouca autonomia. A escuta periódica, realizada em Libras e sem depender exclusivamente do intérprete que está sendo avaliado, permite identificar barreiras invisíveis. Essa devolutiva deve orientar mudanças concretas no ritmo da aula, na posição dos interlocutores, nos materiais e na divisão de responsabilidades.

O décimo princípio é a compreensão da interação como critério de qualidade. Uma escola inclusiva não é apenas aquela que recebe

estudantes diferentes, mas aquela que cria condições para que produzam sentidos, estabeleçam vínculos e intervenham no conhecimento coletivo. Perguntar quem participa, em qual língua, com que tempo e com quais efeitos permite avaliar de modo mais consistente as práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida confirma que a interação constitui elemento central da aprendizagem e da inclusão. Em sala de aula, conhecimentos são construídos por meio de perguntas, respostas, disputas de sentido, observação e cooperação. Para estudantes surdos, participar desses processos depende da garantia de uma língua acessível, de relações comunicacionais diretas e de práticas pedagógicas que reconheçam a modalidade visual-espacial da Libras.

Os estudos examinados mostram que a presença do intérprete educacional amplia o acesso, mas não resolve isoladamente as desigualdades. Quando o professor transfere a esse profissional a responsabilidade pelo ensino, cria-se uma sala paralela e reduz-se o vínculo docente. A interpretação precisa integrar uma proposta colaborativa na qual objetivos, materiais, conceitos e avaliações sejam discutidos previamente. Professor e intérprete possuem funções distintas, porém interdependentes.

Também se verificou que tratar a Libras como ferramenta ou recurso auxiliar mantém o português oral como centro exclusivo da escola. A Libras deve ser reconhecida como língua de instrução, interação e produção intelectual. Esse reconhecimento favorece a aprendizagem do português escrito como segunda língua e amplia as possibilidades de autoria. A acessibilidade linguística precisa alcançar aulas, avaliações, recreios, reuniões e demais espaços de convivência.

A visualidade, por sua vez, não pode ser reduzida à utilização de figuras. Práticas multimodais exigem coordenação entre Libras, escrita, imagens, objetos, diagramas e experiências. O estudante precisa de tempo para alternar o olhar e compreender as relações conceituais. Recursos visuais tornam-se inclusivos quando integram uma construção discursiva clara, problematizadora e vinculada aos objetivos do conhecimento.

Conclui-se que uma educação inclusiva linguisticamente responsável depende de mudanças curriculares e institucionais. São necessários formação continuada, planejamento colaborativo, presença de profissionais qualificados, participação da comunidade surda e avaliação permanente das experiências dos estudantes. A matrícula representa apenas o início; a qualidade deve ser medida pelas oportunidades de interagir, argumentar, aprender e produzir conhecimentos.

Por fim, defender interação inclusiva significa reconhecer o estudante surdo como interlocutor pleno. Ele não deve permanecer como destinatário passivo de uma tradução, mas participar da elaboração das perguntas e das respostas que movimentam a aula. Uma escola comprometida com esse princípio reorganiza suas línguas, tempos, espaços e responsabilidades para que a diferença não resulte em isolamento, mas em novas possibilidades de relação pedagógica, aprendizagem e transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300007. Acesso em: 23 jul. 2026.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004. Acesso em: 26 jul. 2026.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009. Acesso em: 29 jul. 2026.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 534-556, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534. Acesso em: 31 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004. Acesso em: 2 ago. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100006. Acesso em: 4 ago. 2026.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100010. Acesso em: 7 ago. 2026.

NASCIMENTO, Leticia Pereira do; MELLO, Elisabete Marcon. Educação Matemática para surdos: novos caminhos para a literatura. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2023.e95634. Acesso em: 9 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de Matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-32, e90914, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Acesso em: 11 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Acesso em: 13 ago. 2026.

ROSA, Andréa da Silva. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106. Acesso em: 15 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Wuallison Firmino dos; MENEZES, Marcus Bessa de. Com a palavra, o professor de Matemática e o intérprete de Libras. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 919-935, ago. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a25. Acesso em: 18 ago. 2026.

SCHUMACKER, Kelley Cristina; LEONEL, André Ary. Inclusão de estudantes surdos no ensino de Física: estratégias didático-metodológicas utilizadas nas pesquisas brasileiras. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 31, e25055, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320250055. Acesso em: 19 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-353920160201917. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661085. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Lídia da; SOUZA, Clóvis Batista de. Experiência de interações on-line em aulas de Libras como segunda língua no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e268371, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268371. Acesso em: 22 ago. 2026.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, jul./set. 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010. Acesso em: 22 ago. 2026.