ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALUNOS SURDOS COM DEFASAGEM ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Jacqueline Gomes Machado de Mendonça[1]
Carlos José Oliveira de Morais[2]
Daniela Soares de Siqueira[3]
Maria Márcia Fernandes de Azevedo[4]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como princípio assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Sua efetivação exige mais do que a matrícula: pressupõe a identificação das barreiras presentes nas práticas escolares e a organização de condições pedagógicas que respeitem as diferenças. Na perspectiva de Mantoan (2003), a inclusão implica repensar a escola e suas formas de ensinar, evitando responsabilizar exclusivamente o estudante pelas dificuldades que encontra no processo educativo.

No caso dos alunos surdos, o direito à educação envolve questões linguísticas e culturais que não podem ser reduzidas à condição auditiva. O acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), a valorização da cultura surda e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua constituem dimensões centrais da educação bilíngue. A Lei nº 14.191/2021 reconhece essa modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respeitando a opção dos estudantes e, quando necessário, de seus responsáveis (Brasil, 2021).

O Ensino Fundamental II, correspondente aos anos finais do ensino fundamental, apresenta desafios específicos. A organização por componentes curriculares amplia a quantidade de professores e de formas de exposição dos conteúdos. Conceitos abstratos, vocabulário especializado e demandas de leitura e escrita podem tornar-se barreiras quando não há acessibilidade linguística. Nessa situação, dificuldades acumuladas em etapas anteriores podem ser intensificadas, comprometendo a participação e o acompanhamento das atividades escolares.

Neste artigo, a expressão defasagem escolar é utilizada principalmente para designar a distância entre as aprendizagens desenvolvidas pelo estudante e aquelas previstas para sua etapa

[1] Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Libras; pós-graduada em Educação Especial, Neurociência e Neuropedagogia na Educação. E-mail: keljgm@gmail.com.
[2] Pós-graduado pela Universidade Potiguar (UnP), Rio Grande do Norte. E-mail: Karllos-29@hotmail.com.
[3] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO). E-mail: danismel80@gmail.com.
[4] Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: maria.azevedo@ufersa.edu.br.

de escolarização. Esse sentido não se confunde com a distorção idade-série, embora ambas possam coexistir. Uma análise pedagógica precisa considerar o percurso linguístico, as oportunidades de ensino e as condições de participação, sem presumir que a surdez produza, por si mesma, incapacidade de aprender.

A discussão justifica-se pela necessidade de articular acessibilidade e intervenção pedagógica. Disponibilizar um recurso visual isolado ou a presença de um intérprete, sem modificar a organização do ensino, pode ser insuficiente. Lodi (2013) demonstra que a educação bilíngue não se resume à coexistência de duas línguas na escola: envolve o reconhecimento de sua função nos processos educativos e das relações culturais que constituem os sujeitos surdos.

Diante desse contexto, o objetivo geral é analisar estratégias de intervenção pedagógica que possam favorecer a aprendizagem de alunos surdos com defasagem escolar no Ensino Fundamental II. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre linguagem e aprendizagem, identificar possibilidades de organização de práticas bilíngues e visuais e examinar a contribuição da avaliação e do trabalho colaborativo. A análise é bibliográfica e documental; não apresenta resultados de aplicação de intervenções em uma turma ou escola.

METODOLOGIA

O estudo possui abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, organizado como revisão narrativa, com apoio de documentos normativos. O conjunto de referências reúne contribuições de Skliar (1998), Quadros (1997), Vygotsky (1998) e Mantoan (2003), além do estudo de Lodi (2013). A discussão documental considera o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, por sua relação com os direitos linguísticos e a organização da educação bilíngue de surdos.

A delimitação das fontes é temática e intencional: privilegia textos que permitem relacionar diferença linguística, mediação da aprendizagem, inclusão escolar e acessibilidade curricular. Não se trata de revisão sistemática nem de levantamento exaustivo da produção científica. A análise estabelece aproximações entre os conceitos das obras e as possibilidades de intervenção nos anos finais do ensino fundamental, distinguindo fundamentos teóricos de propostas de aplicação pedagógica.

A apresentação está organizada em eixos de discussão: surdez e diferença linguística; educação bilíngue; linguagem e interação; defasagem escolar; e estratégias de intervenção. Os resultados correspondem à síntese interpretativa desses eixos. Os exemplos de atividades têm caráter propositivo, não constituindo experiências realizadas ou evidências empíricas de

ISSN: 2358-8829

eficácia. Como limite, o estudo não permite quantificar ganhos de aprendizagem nem generalizar resultados para todos os estudantes surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Surdez como diferença linguística e cultural

A compreensão da surdez foi historicamente atravessada por perspectivas que enfatizavam a limitação auditiva e a adequação do sujeito a padrões de comunicação ouvintes. Em contraste com abordagens exclusivamente deficitárias, Skliar (1998) contribui para uma leitura da educação de surdos que valoriza as diferenças e questiona práticas de normalização. Essa perspectiva desloca a análise para as relações sociais, a linguagem e as condições oferecidas pelos espaços educacionais.

Reconhecer a diferença linguística significa compreender que a Libras não é um conjunto de gestos auxiliares ao português, mas uma língua com organização própria. Para os estudantes que a utilizam, ela permite comunicar experiências, elaborar conceitos e participar de práticas sociais. A cultura surda e a convivência com outros usuários da língua também podem contribuir para o pertencimento e para a construção de referências identitárias.

Entretanto, os estudantes surdos não constituem um grupo homogêneo. Suas trajetórias podem diferir quanto ao acesso à Libras, ao português, às tecnologias assistivas e às experiências de escolarização. Por isso, a intervenção não deve partir de um perfil único. A Lei nº 14.191/2021 reconhece a modalidade bilíngue para seus optantes e preserva outras possibilidades de matrícula e atendimento, inclusive as garantias destinadas aos surdos oralizados (Brasil, 2021).

Educação bilíngue e o papel da Libras

Quadros (1997) apresenta contribuições para compreender a aquisição da linguagem e a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue. Nessa abordagem, o acesso à língua de sinais ocupa lugar central, enquanto a aprendizagem do português escrito demanda procedimentos coerentes com sua condição de segunda língua. Não se deve pressupor que exposição ao português escrito, sem mediação acessível, seja suficiente para a compreensão dos conteúdos escolares.

A Lei nº 14.191/2021 define a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. A lei prevê sua oferta em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue, além de materiais didáticos e professores com formação adequada. Desse modo, o direito

linguístico precisa se expressar na organização do ensino, e não apenas no reconhecimento formal da língua (Brasil, 2021).

O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, diferencia as funções de docência e de tradução e interpretação. Para os anos finais do ensino fundamental, contempla docentes das áreas de conhecimento cientes das singularidades linguísticas dos estudantes e a presença de tradutores e intérpretes de Libras–língua portuguesa nas condições previstas no documento. A acessibilidade comunicacional integra, portanto, uma responsabilidade institucional e não pode ser atribuída exclusivamente a um profissional (Brasil, 2005).

Conforme a análise de Lodi (2013), a centralidade da Libras nos processos educativos não equivale ao seu uso eventual como apoio. A construção de uma proposta bilíngue envolve as relações entre língua, cultura e conhecimento. Para a intervenção pedagógica, isso exige planejamento que assegure tanto a compreensão conceitual em uma língua acessível quanto oportunidades de aprendizagem do português escrito.

Linguagem, interação e aprendizagem

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998) destaca a importância da linguagem e das relações sociais no desenvolvimento humano. A aprendizagem envolve processos de mediação, nos quais a interação com outras pessoas e com os instrumentos culturais possibilita a elaboração de conhecimentos. Essa contribuição ajuda a compreender por que as condições de comunicação são relevantes para a participação nas atividades escolares.

No caso de estudantes usuários de Libras, a interação nessa língua permite formular perguntas, compartilhar hipóteses e acompanhar explicações. A ausência de interlocução acessível pode restringir essas oportunidades, mesmo quando o aluno está fisicamente presente na sala. A mediação pedagógica precisa criar condições para que ele participe da construção do conhecimento, em vez de apenas receber tarefas diferenciadas sem diálogo com o currículo.

As atividades coletivas também precisam de organização acessível. Debates com falas simultâneas, explicações enquanto o professor escreve de costas e mudanças rápidas entre materiais podem dificultar o acompanhamento visual. A partir da relação entre mediação e aprendizagem, propõe-se organizar turnos de participação, assegurar visibilidade dos interlocutores e reservar tempo para observar recursos e acompanhar a interpretação, quando presente.

ISSN: 2358-8829

Defasagem escolar e barreiras pedagógicas

A defasagem de aprendizagem deve ser analisada em relação às experiências escolares do estudante. Dificuldades de leitura em português, por exemplo, não demonstram automaticamente ausência de compreensão de um conceito de Ciências ou Matemática. É necessário investigar se o obstáculo está no conteúdo, no enunciado, na mediação linguística ou na forma de expressão exigida pela atividade.

A articulação entre Skliar (1998), Quadros (1997) e Lodi (2013) permite questionar explicações que atribuem o baixo desempenho apenas à surdez. Barreiras linguísticas e curriculares podem limitar o acesso ao conhecimento e produzir avaliações que não representam adequadamente o que o estudante sabe. A intervenção precisa combinar análise das condições de ensino e acompanhamento individual das aprendizagens.

Isso não significa ignorar dificuldades efetivas nem substituir o currículo por atividades simplificadas. Significa reconhecer que diferentes percursos podem exigir tempos, recursos e estratégias distintos. A identificação de conhecimentos já construídos e de aprendizagens ainda não consolidadas deve orientar objetivos pedagógicos claros, preservando expectativas de desenvolvimento e oportunidades de participação nas atividades da turma.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diagnóstico pedagógico e planejamento da intervenção

A síntese bibliográfica aponta que o primeiro movimento de intervenção deve ser a identificação das barreiras e das aprendizagens do estudante. Propõe-se uma avaliação diagnóstica que considere seu repertório linguístico, os conhecimentos curriculares e as formas de participação. Conversas acessíveis, análise de produções e atividades práticas podem oferecer informações complementares, evitando que uma única prova escrita determine toda a interpretação sobre seu desempenho.

É importante distinguir necessidades de aprendizagem em Libras, em português escrito e nos diferentes componentes curriculares. Um estudante pode explicar um fenômeno em Libras e encontrar dificuldades para registrá-lo em português; outro pode necessitar de apoio na compreensão do próprio conceito. Essas situações demandam intervenções diferentes. A avaliação deve permitir reconhecer tais diferenças e não classificá-las indistintamente como falta de conhecimento.

Com base nesse diagnóstico, sugere-se estabelecer objetivos específicos e acompanháveis, como compreender relações de proporcionalidade, identificar informações em

um mapa ou produzir uma explicação escrita com apoio de um roteiro. O planejamento deve indicar a mediação linguística necessária, os recursos, o tempo e os critérios de avaliação. Essas propostas decorrem da análise teórica e precisam ser ajustadas ao contexto, sem pressupor uma sequência universal de recuperação.

Acessibilidade linguística e ensino do português escrito

O uso da Libras como língua de instrução é um eixo central para estudantes optantes pela educação bilíngue. A articulação entre professor e intérprete, quando este atua na turma, deve incluir o conhecimento prévio dos objetivos e dos materiais. O compartilhamento antecipado de textos, imagens e conceitos permite discutir dificuldades terminológicas e organizar a interpretação, sem transferir ao intérprete a responsabilidade docente pelo conteúdo ou pela avaliação.

No ensino do português escrito, a intervenção pode explorar textos relacionados a situações comunicativas e aos conteúdos estudados. Após a discussão de um tema em Libras, é possível trabalhar palavras, estruturas e gêneros textuais em português, explicitando suas funções. A leitura de um pequeno texto informativo pode envolver identificação de título, imagens, informações centrais e relações entre trechos, com mediação adequada ao repertório do estudante.

Glossários bilíngues podem ser construídos ao longo das unidades, articulando palavras, imagens contextualizadas e registros em Libras. Contudo, a associação entre um sinal e uma palavra não garante a compreensão do conceito. É necessário discutir os sentidos no contexto e evitar criar equivalências mecânicas entre línguas. O trabalho com o vocabulário deve apoiar a compreensão curricular, não substituir a exploração das ideias (Quadros, 1997; Lodi, 2013).

Metodologias visuais e acesso aos conceitos

A visualidade pode orientar a organização das aulas, mas não deve ser entendida como garantia automática de aprendizagem. Uma imagem precisa ter função pedagógica definida e ser relacionada ao conceito estudado. Fotografias, mapas, esquemas, modelos e vídeos podem ampliar as possibilidades de representação, desde que acompanhados de explicações acessíveis e de oportunidades para o estudante interpretar e discutir o material.

Em Ciências, propõe-se trabalhar o ciclo da água com um esquema que diferencie processos e relações, associado à explicação em Libras e à leitura de termos em português. Em Matemática, representações de uma mesma quantidade podem apoiar a discussão de frações, sem reduzir o conteúdo à identificação de figuras. Em História, linhas do tempo podem

relacionar acontecimentos e contextos; em Geografia, mapas podem favorecer a análise de localização e escala.

Esses exemplos não descrevem intervenções aplicadas na pesquisa. São possibilidades de organização decorrentes dos fundamentos discutidos. Seu uso exige verificar se a representação está compreensível, se há excesso de informações e se o recurso ajuda a elaborar o conceito. Materiais visualmente atraentes, mas sem relação com os objetivos, podem produzir dispersão ou uma participação apenas aparente.

Também é necessário coordenar os focos de atenção. Assistir à interpretação, examinar uma imagem e copiar informações ao mesmo tempo pode dificultar o acompanhamento. Sugere-se apresentar o recurso, garantir tempo para observação, retomar a explicação e disponibilizar registros que reduzam a necessidade de cópia durante a exposição. Essa organização procura favorecer a interação e a mediação da aprendizagem, em diálogo com Vygotsky (1998).

Acessibilidade curricular e avaliação formativa

A adaptação curricular deve ser compreendida como organização de condições de acesso, e não como redução automática da complexidade do ensino. Enunciados podem ser reorganizados, recursos adicionados e etapas explicitadas sem eliminar os conceitos previstos. Quando há aprendizagens anteriores não consolidadas, a retomada precisa estar relacionada à atividade atual, evitando manter o estudante indefinidamente afastado do currículo da turma.

A avaliação formativa contribui para acompanhar esse processo. Propõe-se combinar registros escritos, explicações em Libras, atividades práticas e análise de produções, conforme o objetivo avaliado. Se a atividade busca verificar a compreensão de um fenômeno científico, os critérios devem distinguir o domínio conceitual das dificuldades de escrita em segunda língua. Quando o objetivo é a aprendizagem do português, aspectos da produção escrita precisam ser trabalhados e avaliados de modo explícito.

O Decreto nº 5.626/2005 prevê mecanismos de avaliação coerentes com a aprendizagem de segunda língua e alternativas para conhecimentos expressos em Libras, nas condições estabelecidas em seu artigo 14. Essa orientação fundamenta a discussão sobre formas de expressão do conhecimento sem eliminar o compromisso com a aprendizagem da escrita. A diversificação dos instrumentos deve estar vinculada aos objetivos, e não funcionar como simples concessão desvinculada do ensino (Brasil, 2005).

O acompanhamento pode registrar o objetivo proposto, o tipo de apoio oferecido, a resposta do estudante e as dificuldades observadas. Comparar produções ao longo do tempo

permite replanejar as atividades e discutir progressos com a equipe pedagógica. Tais registros não autorizam concluir antecipadamente que a defasagem foi superada; oferecem elementos para analisar se a intervenção amplia o acesso e favorece aprendizagens específicas.

Trabalho colaborativo e condições institucionais

A intervenção exige articulação entre professores dos componentes curriculares, profissionais da educação bilíngue, intérpretes, equipe pedagógica e serviços de apoio, quando disponíveis e necessários. A Lei nº 14.191/2021 contempla apoio educacional especializado bilíngue para atender às especificidades linguísticas dos estudantes. Esse apoio deve integrar a organização educacional, sem ser apresentado como solução isolada para barreiras mantidas nas aulas (Brasil, 2021).

O trabalho colaborativo pode incluir discussão dos objetivos, análise de materiais e acompanhamento das avaliações. A formação continuada precisa abordar os direitos linguísticos, as singularidades da educação bilíngue, o português como segunda língua e as possibilidades de ensino nos diferentes componentes. A participação de profissionais e comunidades surdas pode ampliar a compreensão das experiências e necessidades dos estudantes, em consonância com a valorização de sua língua e cultura.

A relação com familiares ou responsáveis também é relevante, desde que não transfira à família a obrigação de resolver problemas institucionais. A escola pode compartilhar orientações sobre participação, informar os apoios disponíveis e ouvir o percurso linguístico do estudante. A intervenção deve incluir sua própria perspectiva sobre o que facilita ou dificulta a aprendizagem, respeitando sua autonomia e as escolhas educacionais previstas na legislação.

Em síntese, a análise sustenta a articulação entre acesso linguístico, mediação visual, planejamento curricular e acompanhamento pedagógico. Esses elementos oferecem fundamentos para organizar intervenções, mas sua implementação depende de formação, tempo de planejamento, recursos e condições de trabalho. A revisão não comprova a eficácia de uma estratégia específica nem permite afirmar que sua adoção, isoladamente, reduz a defasagem escolar em todos os contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou estratégias de intervenção para alunos surdos com defasagem escolar no Ensino Fundamental II a partir de uma revisão narrativa e documental. A discussão indica que a aprendizagem precisa ser compreendida em relação às condições de acesso à linguagem,

ao currículo e às interações escolares. A surdez não deve ser utilizada como explicação única para dificuldades produzidas em percursos educacionais diversos.

Para estudantes optantes pela educação bilíngue, destacam-se a centralidade da Libras, o ensino do português escrito como segunda língua, a organização intencional de recursos visuais e a avaliação coerente com os objetivos de aprendizagem. O diagnóstico pedagógico e o trabalho colaborativo ajudam a identificar barreiras e a planejar intervenções que preservem o direito de participação no currículo, sem simplificação automática dos conteúdos.

Como contribuição, o artigo apresenta possibilidades de organização do ensino e evidencia a necessidade de condições institucionais para sua realização. Seus limites decorrem do caráter bibliográfico: não houve aplicação das propostas nem mensuração de resultados. Recomenda-se que pesquisas futuras investiguem intervenções em contextos escolares concretos, com acompanhamento das aprendizagens e participação dos estudantes surdos, para compreender seus alcances e limites.

Palavras-chave: Educação especial, Educação bilíngue, Alunos surdos, Libras, Defasagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-publicacaooriginal-163262-pl.html. Acesso em: 29 out. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004. Acesso em: 29 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

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

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.