UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

JENNIFER DA SILVA AZEVEDO

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA A CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR:

Um estudo de casos múltiplos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP

Presidente Prudente/SP

Janeiro/2026

JENNIFER DA SILVA AZEVEDO

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA A CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR:

Um estudo de casos múltiplos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Ciências humanas

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Presidente Prudente/SP

Janeiro/2026

A994e

Azevedo, Jennifer da Silva
O Ensino da língua portuguesa escrita a crianças surdas no contexto escolar regular : um estudo de casos múltiplos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP / Jennifer da Silva Azevedo. -- Presidente Prudente, 2026
245 f. : il., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Klaus Schlünzen Junior

1. Educação inclusiva. 2. Surdos Educação. 3. Língua portuguesa. 4. Língua brasileira de sinais. 5. Letramento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Espera-se que os conhecimentos gerados por esta investigação, possam contribuir para a formulação de propostas educacionais que assistam às necessidades da população surda local, para a promoção da valorização linguística e cultural de surdos e ouvintes no contexto escolar e para a ampliação de conhecimentos da área que se situa o estudo. E, ainda, para se pensar em formas de promover a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, estabelecendo diálogo com o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas - ONU (2015).

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

It is expected that the knowledge generated by this research may contribute to the formulation of educational proposals that address the needs of the local Deaf population, promote the linguistic and cultural appreciation of Deaf and hearing individuals within the school context, and expand knowledge in the field to which this study belongs. Furthermore, it seeks to foster reflections on ways to ensure inclusive, equitable, and high-quality education for all, in dialogue with the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4) of the United Nations (UN, 2015).

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Se espera que los conocimientos generados por esta investigación puedan contribuir a la formulación de propuestas educativas que atiendan las necesidades de la población sorda local, a la promoción de la valoración lingüística y cultural de personas sordas y oyentes en el contexto escolar, y a la ampliación del conocimiento en el área en la que se inscribe el estudio. Asimismo, se pretende reflexionar sobre formas de promover la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, estableciendo un diálogo con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA A CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP

AUTORA: JENNIFER DA SILVA AZEVEDO

ORIENTADOR: KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de **Mestra em Educação**, pela Comissão Examinadora:

PROF. DR. KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR (Participaçao Virtual)
Departamento de Estatística / Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/FCT

PROFA. DRA. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (Participaçao Virtual)
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/FCT

Profa. Dra. ISABEL MARIA BARROS DIAS (Participaçao Virtual)
Departamento de Humanidades; Estudos de Língua Portuguesa Multidisciplinares; Estudos Medievais / Universidade Aberta - UAb

Presidente Prudente, 21 de janeiro de 2026

gov.br Documento assinado digitalmente
KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR
Data: 18/03/2026 18:38:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dedico este trabalho à minha mãe, Valdirene Aparecida da Silva, que me criou com muito amor e lutou ao longo de toda a sua vida para que vivêssemos com dignidade. Dedico também ao meu companheiro, Leonardo Cruz Mendes da Silva, por estar ao meu lado em todos os momentos difíceis, me apoiando e me incentivando a persistir em meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me permitido chegar até aqui, sendo meu sustento nos momentos de dificuldade, a minha certeza diante das incertezas, a minha força nas fraquezas, meu consolo nas tristezas e por me conceder tantas alegrias e momentos valiosos de aprendizado e crescimento, agindo em cada detalhe da minha vida.

Ao meu companheiro, Leonardo Cruz Mendes da Silva, com quem tenho compartilhado as alegrias, as tristezas, as superações, as frustações, os objetivos de vida, a vida. Com você ao meu lado, sinto que posso fazer qualquer coisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, por acreditar em meu potencial, pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo acolhimento às minhas ideias e por ser sempre tão paciente, compreensivo e generoso.

À Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, minha orientadora de coração.

Aos professores e funcionários da Escola Estadual de Ensino Integral Rosa Francisca Mano, por todo apoio e incentivo, em especial aos professores Maria de Lurdes Silva e Anderson Tiquinho (*in memoriam),* grandes exemplos de profissionalismo, generosidade e humildade.

Aos colegas e professores do Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES), pelos ricos momentos de conversas, compartilhamento de conhecimento e descontração, em especial às amigas Carolaine de Santana Garcia, Jane Aparecida Santana e Lara Fábia Duarte dos Santos.

Aos professores surdos e intérpretes de Libras da Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região (ASSPP), pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre a Libras, a cultura surda e os desafios vivenciados diariamente pelas comunidades surdas.

Aos colegas de mestrado, com quem iniciei esta jornada em 2024, em especial às amigas Elaine Nabor Lima, Valéria Romeiro Dechichi e Maria Helena Juliani Erler, pela parceria e companheirismo acadêmico.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, deixo meus mais sinceros agradecimentos. Sem suas contribuições, este trabalho não teria sido possível.

À Banca Examinadora do Exame Geral de Qualificação, composta pela Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e pelo Prof. Dr. Denner Dias Barros, bem como pelos suplentes Prof. Dr. Márcio Holossi e Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, agradeço pelas contribuições, pelos direcionamentos e pela indicação ao Doutorado Direto, ainda que a mudança de modalidade não tenha se concretizado.

À Banca Examinadora da Defesa, composta pela Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos e pela Profa. Dra. Isabel Maria de Barros Dias, bem como pelos suplentes Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel e Prof. Dr. Márcio Holossi, agradeço pelas considerações e pelas reflexões propiciadas, que enriqueceram esta dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

É facílimo aceitarmos como natural a língua, a nossa própria língua — talvez seja preciso encontrarmos outra língua, ou, melhor dizendo, um outro modo de linguagem, para nos surpreender, nos maravilhar novamente.
[...].
Ao ler pela primeira vez a respeito dos surdos e de seu singular modo de linguagem, a língua de sinais, senti-me instigado a embarcar numa exploração, numa jornada.

- Oliver Sacks

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado está vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Presidente Prudente – SP, e ao Grupo de Pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API). O estudo considera os avanços propiciados pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, que reconheceram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras e estabeleceram diretrizes para a promoção da Educação Bilíngue, uma modalidade da educação na qual o sujeito surdo tem acesso a duas línguas no contexto escolar: a Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, e na qual todas as dimensões do ensino consideram ambas as línguas, sem que uma se sobreponha à outra. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza explicativa, foi desenvolvida em quatro instituições escolares municipais de ensino regular, situadas no município de Presidente Prudente – SP e teve como objetivo principal analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e as possibilidades de desenvolver esse trabalho em uma perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos. O estudo caracteriza-se como um estudo de caso e dividiu-se em três etapas metodológicas principais, a saber: 1ª Definição e Planejamento; 2ª Preparação e Coleta; e 3ª Análise e Conclusão. A produção de dados foi realizada por meio da aplicação de fichas de identificação; da realização de entrevistas semiestruturadas com professores da sala comum e com professores do AEE, também contratados como interlocutores de Libras, profissionais que atuam diretamente com crianças surdas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e da análise de registros de atividades e avaliações utilizadas com as crianças surdas. A análise dos dados baseou-se na hermenêutica-dialética (Minayo, 2002) e foi realizada a partir da Interpretação de Sentidos (Gil et al., 2014), método de análise que compreende três fases: leitura compreensiva dos materiais; construção de inferências; e interpretação dos dados mediante a elaboração de significados. Os resultados evidenciaram desafios que não se restringem apenas ao ensino da língua portuguesa escrita, mas que influenciam diretamente esse ensino e que precisam ser superados para a efetivação de uma Educação Bilíngue.

Palavras-chave: Educação de surdos; Língua portuguesa escrita; Língua Brasileira de Sinais; Inclusão escolar; Estudo de caso.

ABSTRACT

This master's research is affiliated with the research line "Formative Processes, Teaching and Learning" of the Graduate Program in Education at São Paulo State University (Unesp) – Presidente Prudente Campus – SP, and with the Research Group "Enabling Environments for Inclusion" (API). The study takes into account the advances brought about by Law No. 10,436/2002 and Decree No. 5,626/2005, which recognized Brazilian Sign Language (Libras) as a means of expression and communication of the Brazilian Deaf community and established guidelines for the promotion of Bilingual Education. This educational modality ensures that Deaf individuals have access to two languages in the school context: Libras as a first language and written Portuguese as a second language, with all dimensions of teaching considering both languages, without one prevailing over the other. The research adopted a qualitative approach with an explanatory nature and was conducted in four municipal mainstream schools located in the city of Presidente Prudente, SP. Its main objective was to analyze how written Portuguese has been taught to Deaf children in mainstream schools within the Municipal Education Network of Presidente Prudente, SP, investigating the challenges and possibilities of developing this work from an inclusive perspective and in alignment with the principles of Bilingual Education for the Deaf. The study is characterized as a case study and was organized into three main methodological stages: (1) Definition and Planning; (2) Preparation and Production; and (3) Analysis and Conclusion. Data were collected through identification forms, semi-structured interviews with mainstream classroom teachers and teachers of Specialized Educational Assistance (AEE), who were also hired as Libras interpreters—professionals who work directly with Deaf children in the early years of elementary education—and through the analysis of activity records and assessment tools used with Deaf children. Data analysis was grounded in dialectical hermeneutics (Minayo, 2002) and carried out using the Interpretation of Meanings approach (Gil et al., 2014), an analytical method comprising three phases: comprehensive reading of the materials; construction of inferences; and interpretation of the data through the elaboration of meanings. The results revealed challenges that are not limited solely to the teaching of written Portuguese but that directly influence this teaching and must be overcome in order to achieve effective Bilingual Education.

Keywords: Deaf education; Written portuguese language; Brazilian Sign Language; School inclusion; Case study.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Município de desenvolvimento da pesquisa 24

Figura 2 – Cartaz de divulgação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos do Rio de Janeiro 33

Figura 3 – Etapas e atividades metodológicas da pesquisa e objetivos específicos a elas vinculados 74

Figura 4 – Fluxo da revisão de literatura 79

Figura 5 – Distribuição geográfica dos trabalhos analisados. 98

Gráfico 1 – Gráfico 1 - Carga horária de trabalho semanal como Professor (a) de Pedagogia e Professor do AEE – Interlocutor de Libras. 125

Figura 6 – Comparação entre uma avaliação interna adaptada e uma não adaptada – Caso 1 183

Figura 7 – Avaliação externa realizada pelo aluno – Caso 3 184

Figura 8 – Sondagem escrita realizada pela aluna – Caso 1. 186

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos 51

Quadro 2- Situações relevantes para diferentes métodos de pesquisa 71

Quadro 3 - Operadores booleanos utilizados na revisão de literatura 78

Quadro 4 - Detalhamento dos elementos que compuseram as *strings* de busca 78

Quadro 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa 83

Quadro 6 - Local e duração das entrevistas realizadas com cada participante 91

Quadro 7 – Trabalhos analisados 99

Quadro 8 - Graduação em Pedagogia 114

Quadro 9 – Disciplina de Libras no curso de Pedagogia 116

Quadro 10 - Outras graduações além de Pedagogia 117

Quadro 11 – Curso de graduação dos professores do AEE – Interlocutores de Libras 117

Tabela 1 - Nível de conhecimento em Libras declarado pelos professores do AEE – Interlocutores de Libras 120

Quadro 12 - Especializações na área do ensino de surdos e/ou Libras 121

Quadro 13 - Possuir ou estar cursando um curso na área do ensino de surdos e/ou Libra 122

Quadro 14 – Tempo de atuação na função e na instituição escolar 123

Quadro 15 – Outras experiências profissionais na área da educação 126

Quadro 16 - Atividades profissionais desenvolvidas em outras instituições escolares 127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C:..... Antes de Cristo

AEB: ..... Atendimento Educacional Bilíngue

ASSPP. ..... Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região

BDTD: ..... Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES:..... Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP. ..... Comitê de Ética em Pesquisa

CNEBS: ..... Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos

CNPq. ..... Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPIDES. ..... Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social

CTD: ..... Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

EAD: ..... Educação à Distância

EJA. ..... Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos

FENEIS:..... Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

HTPC. ..... Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPE. ..... Horas de Atividades Pedagógicas na Escola

HTPL. ..... Horas de Tempo Pedagógico de Livre Escolha

IBGE. ..... Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT:..... Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES: ..... Instituições de Ensino Superior

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

INES: ..... Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LBI. ..... Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN:..... Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras. ..... Língua Brasileira de Sinais

LSCB: ..... Língua de Sinais dos Centros Urbanos

LSKB: ..... Língua de Sinais Kaapor Brasileira

MEC: ..... Ministério da Educação

PEI. ..... Programa de Ensino Integral

PL..... Projeto de Lei

PNA: ..... Política Nacional de Alfabetização

PNE:..... Plano Nacional de Educação

SEADE. ..... Sistema Estadual de Análise de Dados

SECADI:..... Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

SEDUC: ..... Secretaria Municipal de Educação

SP..... São Paulo

SRMS..... Sala de Recursos Multifuncionais

SVO. ..... Sujeito–Verbo–Objeto

TCLE: ..... Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs. ..... Tecnologias da Informação e Comunicação

TILS:..... Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

UD. ..... Unidade Didática

UERN: ..... Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFOP: ..... Universidade Federal de Ouro Preto

UFPB: ..... Universidade Federal da Paraíba

UFSCAR..... Universidade Federal de São Carlos

UNESP..... Universidade Estadual Paulista

UNIOESTE:..... Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISANTOS: ..... Universidade Católica de Santos.

UNIVC: ..... Centro Universitário Vale do Cricaré

Unoeste. ..... Universidade do Oeste Paulista

URI: ..... Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

NOTAS PRELIMINARES 19
1 INTRODUÇÃO 22
2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO 26
2.1 PARTE I - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS 26
2.1.1 Da antiguidade ao Século XVII: as primeiras formas de educação para surdos 27
2.1.2 Do Século XVIII ao Século XIX: o surgimento das vertentes gestualista e oralista 30
2.1.3 O início da história da educação de surdos no Brasil 32
2.1.4 Oralismo X Comunicação Total X Educação Bilíngue 35
2.1.5 Dispositivos legais, políticas e documentos orientadores da educação de surdos 39
2.2 PARTE II – PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE SURDOS 43
2.2.1 Alfabetização: métodos e concepções 43
2.2.2 Surdez, língua e linguagem 45
2.2.3. Alfabetização ou letramento na educação de surdos? 51
2.2.4. Fundamentos e práticas de letramento na educação de surdos 54
2.2.5. Apropriação da escrita pela criança surda 59
2.2.6. A Educação Bilíngue de surdos na escola de ensino regular 63
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 69
3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO 72
3.2 AS ETAPAS DO ESTUDO DE CASO 73
3.2.1 Etapa 1: Definição e Planejamento 75
3.2.1.1 Revisão de Literatura 76
3.2.1.2 Triagem e seleção dos casos 81
3.2.1.3 Instrumentos e procedimentos de produção de dados 84
3.2.1.4 Protocolo de pesquisa 86
3.2.2 Etapa 2: Preparação e coleta 88
3.2.2.1 Estudo de caso piloto 89
3.2.2.2 Produção e organização dos dados 90
3.2.3 Etapa 3: Análise e conclusão 92
3.2.3.1 Análise de dados 92
3.2.3.1.1 Análise interna do material 93

3.2.3.1.2 Análise contextualizada e triangulada dos dados *93*
3.2.3.2 Conclusões do estudo de casos múltiplos 95
4 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS? 96
4.1 PANORAMA DOS TRABALHOS ANALISADOS 96
4.2 A REALIDADE RETRATADA NAS PESQUISAS 101
4.2.1 Formação docente e prática pedagógica 101
4.2.2 Materiais, recursos e condições estruturais 103
4.2.3 Aspectos linguísticos e comunicativos 104
4.3 UMA ANÁLISE FINAL 106
5 RESULTADOS, ANÁLISES E DICUSSÕES 107
5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DOS CASOS 108
5.1.1 As instituições escolares 108
5.1.2 Os professores 109
5.1.3 Instituições escolares, formação inicial e exigências profissionais: cruzamento entre os casos 113
5.2 PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA 128
5.2.1 Concepções sobre o papel da Libras e da língua portuguesa escrita 128
5.2.1.1 Referente ao Caso 1 128
5.2.1.2 Referente ao Caso 2 129
5.2.1.3 Referente ao Caso 3 130
5.2.1.4 Referente ao Caso 4 130
5.2.1.5 Concepções sobre o papel da Libras e da língua portuguesa escrita: cruzamento entre os Casos 131
5.2.2. O ambiente escolar 134
5.2.2.1 Referente ao Caso 1 134
5.2.2.2 Referente ao Caso 2 136
5.2.2.3 Referente ao Caso 3 137
5.2.2.4 Referente ao Caso 4 138
5.2.2.5 O ambiente escolar: cruzamento entre os casos 139
5.2.3 Relação com as famílias 140
5.2.3.1 Referente ao Caso 1 140
5.2.3.2 Referente ao Caso 2 141
5.2.3.3 Referente ao Caso 3 142
5.2.3.4 Referente ao Caso 4 143

5.2.3.5 Relação com as famílias: cruzamento entre os casos 145
5.2.4 Aulas, materiais e a comunicação em sala de aula 146
5.2.4.1 Referente ao Caso 1 146
5.2.4.2 Referente ao Caso 2 149
5.2.4.3 Referente ao Caso 3 151
5.2.4.4 Referente ao Caso 4 153
5.2.4.5 Aulas, materiais e comunicação em sala de aula: cruzamento entre os casos 154
5.2.5 Atendimento, materiais e comunicação na sala de recursos 156
5.2.5.1 Referente ao Caso 1 156
5.2.5.2 Referente ao Caso 2 158
5.2.5.3 Referente ao Caso 3 160
5.2.5.4 Referente ao Caso 4 162
5.2.5.5 Atendimento, materiais e comunicação na sala de recursos: cruzamento entre os casos 165
5.2.6 Ensino e aprendizagem 166
5.2.6.1 Referente ao Caso 1 167
5.2.6.2 Referente ao Caso 2 170
5.2.6.3 Referente ao Caso 3 172
5.2.6.4 Referente ao Caso 4 174
5.2.6.5 Ensino e aprendizagem: cruzamento entre os casos 176
5.2.7 Práticas avaliativas 178
5.2.7.1 Referente ao Caso 1 178
5.2.7.2 Referente ao Caso 2 179
5.2.7.3 Referente ao Caso 3 180
5.2.7.4 Referente ao Caso 4 181
5.2.7.5 Práticas avaliativas: cruzamento entre os casos 182
5.2.8 Formação continuada 186
5.2.8.1 Referente ao Caso 1 186
5.2.8.2 Referente ao Caso 2 188
5.2.8.3 Referente ao Caso 3 188
5.2.8.4 Referente ao Caso 4 190
5.2.8.5 Formação continuada: cruzamento entre os casos 191

5.3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DESAFIOS QUE PERMANECEM E POSSIBILIDADES QUE SE APRESENTAM.....191
5.3.1 Desafios quanto à formação e atuação docente.....192
5.3.2 Desafios quanto às práticas de ensino da língua portuguesa escrita.....195
5.3.3 Quanto às possibilidades.....201
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....206
REFERÊNCIAS.....210
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA.....221
APÊNDICE A – Ficha de identificação dos professores da sala comum.....223
APÊNDICE B – Ficha de identificação dos professores do AEE – Interlocutores de Libras.....226
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista utilizado com os professores da sala comum.....228
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista utilizado com os professores do AEE – Interlocutores de Libras.....233
APÊNDICE E – Protocolo de estudo de caso.....238

NOTAS PRELIMINARES

Os passos que trilhei até aqui?

Realizar uma pesquisa é uma tarefa desafiadora, especialmente quando se trata de uma pesquisa inserida no campo da educação, cujas dimensões são inúmeras e as certezas também são incertezas. Todavia, se refletirmos sobre nossa trajetória pessoal e acadêmica, perceberemos que não caímos de paraquedas em lugar algum, há sempre um motivo por trás de nossas escolhas. Diante disso, gostaria de explicitar por meio desta breve apresentação, os motivos que me levaram a propor e realizar a presente pesquisa.

Quando criança, por volta dos 8 ou 9 anos de idade, eu e minha família residíamos na zona rural de uma cidade bem pequena do interior de São Paulo. Naquele lugar nós tínhamos muitos vizinhos, incluindo uma jovem surda muito simpática, que possuía quase a mesma idade da minha irmã e que, apesar de sua surdez, se comunicava muito bem com todos. Lembro-me de suas visitas à minha casa, durante as quais eu, ainda criança, apesar de não a compreender bem, tentava me comunicar com ela por meio de gestos e mímicas e, ao ter êxito, ficava muito feliz.

Com o passar do tempo mudei-me para a cidade e me esqueci completamente dessa experiência. No segundo ano do Ensino Médio, no entanto, depois de começar a estudar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por iniciativa própria, resgatei todas as lembranças da minha infância, de minha vizinha surda, das minhas tentativas em conversar com ela. Iniciei meus estudos em Libras nesse período, e, mesmo sem recursos financeiros para frequentar um curso formal de Libras, dediquei-me aos estudos por meio de livros, vídeos, aplicativos gratuitos e redes sociais.

Paralelamente a cada novo sinal aprendido, também nascia o desejo de levar aquele conhecimento adiante, ainda que de maneira simples. Inesperadamente, esse desejo foi possibilitado pela escola em que eu estudava, após a implementação do Programa de Ensino Integral (PEI), que, visando estimular a autonomia dos alunos, concedia-lhes a possibilidade de desenvolverem um clube sobre qualquer tema. Para isso, no entanto, era necessário que os alunos convidassem outros colegas para participar do clube, reunissem-se durante 50 minutos, uma vez por semana, e apresentassem os resultados em uma culminância ao final do semestre.

Nesse sentido, propus a criação de um clube de Libras destinado a alunos de diferentes faixas etárias, abrangendo do 6º ano ao Ensino Médio. Durante o período de inscrições, percebi que a maioria dos colegas de escola desconhecia o que era a Libras e, além

disso, considerava que não valeria a pena participar de um clube com essa temática, ainda pouco conhecida. Apesar dessas dificuldades, consegui convencer aproximadamente 14 estudantes a se inscreverem no clube de Libras por mim proposto.

Devido ao tempo reduzido, a proposta consistiu em trabalhar os elementos básicos da Libras, tais como o alfabeto manual, os números, os cumprimentos e as saudações, culminando na tentativa de aprender coletivamente uma música em Libras. Essa mesma proposta foi retomada no semestre seguinte e, em razão dos resultados apresentados na culminância anterior, o interesse pelo clube aumentou consideravelmente, registrando-se mais do que o dobro de inscritos em relação ao semestre anterior.

Trabalhar com os clubes na escola foi uma experiência marcante para mim. Contribuir, ainda que de forma modesta, para que outras pessoas conhecessem um pouco sobre a Libras despertou em mim o desejo de ampliar e propagar esse conhecimento de maneira ainda mais significativa no futuro.

No ano de 2020, dei início a minha graduação no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, na qual tive a oportunidade de cursar a disciplina de Paradigmas e Práticas de Libras, disciplina que, apesar de seu tempo curto de duração, significou muito para minha formação enquanto professora. Durante a graduação, também conheci o Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES)[1], no qual pude vivenciar práticas verdadeiramente inclusivas e aprender que a inclusão é um processo amplo e específico ao mesmo tempo, isto é, considera as especificidades de todos os indivíduos, ao passo que reconhece a individualidade de cada um, promovendo a valorização das diferenças.

Ainda na graduação, desenvolvi duas pesquisas de iniciação científica, ambas com bolsa. A primeira pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de 2021/2022 e se intitulava “As contribuições da tecnologia para o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos no ensino remoto”. A segunda pesquisa foi financiada pela Pró-reitora de Pesquisa da UNESP, tendo como título “A utilização das TDIC na educação e inclusão de estudantes surdos em um contexto pós-pandêmico: um estudo bibliográfico”.

A ideia para a realização das duas pesquisas de Iniciação Científica surgiu diante de dois momentos complexos para a sociedade, isto é, o período da pandemia da COVID-19 e o período pós- pandêmico. Sendo assim, eu me propus a investigar como estava ocorrendo os

[1] O CPIDES foi criado a partir de um trabalho iniciado em 1997, por meio de uma pesquisa de doutorado, que culminou na criação do grupo de pesquisa “Ambientes Potencializadores para a Inclusão” (API), em 2002. No centro, são realizados atendimentos à comunidade, especificamente à pessoas público da Educação Especial.

processos de inclusão, de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos e como as tecnologias estavam sendo utilizadas nesses contextos, isto é, se estavam contribuindo para a promoção dos referidos processos, ou não.

Durante a graduação também pude dar início a um curso de Libras oferecido pela Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região (ASSPP), que teve duração de dois anos e no qual aprendi com professores surdos, não apenas sobre Libras, como também, sobre a cultura e os desafios enfrentados pelas comunidades surdas diariamente. Dentro da ASSPP tenho atuado, atualmente, como intérprete voluntária, em colaboração com os professores surdos e com outros intérpretes da instituição.

Assim sendo, diante das minhas experiências enquanto estudante do curso de pedagogia, colaboradora do CPIDES e estudante da ASSPP, comecei a me questionar sobre como desenvolver um trabalho efetivamente inclusivo com crianças surdas, tendo em vista que a primeira língua delas não é a língua portuguesa. Não obstante, sobre como um professor que, normalmente não possui formação específica em Libras, desenvolve esse trabalho dentro de uma sala de aula de uma escola regular.

Juntamente a essas inquietações, também considerei que não há apenas o professor da sala de aula comum, mas também outros profissionais que compartilham a responsabilidade pelo ensino de crianças surdas nas escolas, como o Tradutor e Intérprete de Libras e o professor do Atendimento Educacional Especializado. Diante disso, tendo em vista as inquietações, os profissionais envolvidos e um dos temas mais desafiadores e recorrentes no campo da educação de surdos, isto é, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa escrita, se originou esta proposta de pesquisa.

Em 2024, no mesmo ano em que ingressei no curso de mestrado, iniciei uma especialização em Práticas de Tradução e Interpretação em Libras, oferecida pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), a qual concluí no início de 2025. Busquei tal especialização, pois além de manter um forte interesse pela área da tradução e interpretação da Libras, também estava à procura de subsídios formativos adicionais que pudessem me preparar de maneira mais consistente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Espera-se que esta concisa apresentação possa deixar mais evidente ao leitor os caminhos que me levaram a propor o desenvolvimento dessa pesquisa e mostrar que o meu interesse pela Libras e pela cultura surda se originou antes mesmo do mestrado, ou da graduação. E da mesma forma, continuará a crescer mesmo depois do mestrado.

Esses foram os passos que trilhei até aqui.

1 INTRODUÇÃO

A história da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da educação dos surdos no Brasil se originou em 1856 com a fundação do "Collegio Nacional para Surdos-Mudos" no Rio de Janeiro, que com o passar do tempo também foi nomeado de "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos" e atualmente denomina-se "Instituto Nacional de Educação dos Surdos" – INES (Brasil, 2008). Soares (2014) afirma que nesse período, o Instituto deixava de realizar trabalhos essenciais com os surdos, especialmente no que diz respeito à escrita, que poderia fornecer ao surdo alguns elementos fundamentais da linguagem como meio de comunicação, mas que não era vista nem empregada como um método de escolarização para os surdos.

A autora alega, ainda, que a gestão da instituição considerava desnecessária a ação de alfabetizar pessoas surdas em um país cuja maioria da população era analfabeta. Em crítica ao sistema educacional brasileiro, no ano de 1932 houve a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Todavia, tal movimento, que buscava reformas na área da Educação, não exerceu influência nas propostas da instituição (Soares, 2014).

Ainda numa perspectiva limitadora, a educação de surdos perpassou pelo oralismo, um método que empregava a oralidade ao passo que desconsiderava o valor da Língua de Sinais para os surdos. Segundo Quadros (2008), o oralismo afeta negativamente o desenvolvimento da linguagem e da comunicação do surdo, tendo em vista que o processo de aquisição da língua falada acontece de maneira diferente para o surdo, isto é, não é um processo natural. Além do método oral, o bimodalismo também foi empregado na educação de surdos, porém passou por reavaliação, dado que negligenciava à criança surda o direito de experienciar e de construir uma identidade por meio de sua língua natural (Quadros, 2008).

Diante disso, surge a proposta bilíngue, uma terceira abordagem para a educação de surdos, que visa tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar, possibilitando que ela acesse a comunidade ouvinte e se reconheça como parte de uma comunidade surda (Quadros, 2008). A proposta bilíngue é garantida pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que assegura a "[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas" (Brasil, 2015).

A importância da oferta da Educação Bilíngue em escolas regulares, torna-se mais evidente diante dos dados censitários publicados nos últimos anos. De acordo com o Censo de 2022, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 apresentam alguma deficiência

relacionada à surdez. Dentre esses estudantes, 17.141 são surdos, 37.625 possuem deficiência auditiva e 548 são surdocegos, todos matriculados em classes comuns (IBGE, 2022).

Contudo, a promoção da educação de surdos por meio da Educação Bilíngue ainda é uma realidade distante e, para alcançá-la, é preciso superar muitos desafios. Na Exposição de Motivos nº 00040/2024, que se refere ao Projeto de Lei (PL) 2.614/2024, que aprova o novo PNE para o decênio 2024-2034, são apresentados alguns pontos relevantes para que se possa compreender o cenário da educação de surdos atualmente (Brasil, 2024).

Entre os principais pontos apresentados pelo documento, encontra-se a insuficiência de infraestrutura adequada e de professores qualificados para a oferta da Educação Bilíngue, que resultam no baixo desempenho acadêmico dos estudantes surdos e altas taxas de evasão escolar; a falta de materiais didáticos pensados para esse público, uma vez que aqueles que estão nas escolas, geralmente, são apenas adaptações dos materiais utilizados com os estudantes ouvintes (Brasil, 2024).

Esse cenário também tem impactado os processos de ensino e de aprendizagem da criança surda na língua portuguesa escrita, pois, diante das fragilidades na infraestrutura, na formação dos profissionais e na oferta de materiais, esses processos culminam sendo pensados a partir da perspectiva ouvinte, cuja ênfase está na oralidade (Fernandes, 2006).

De acordo com Reis, Silva e Silva (2014), para se pensar a inclusão do estudante surdo na sala de aula regular, é preciso se considerar, primeiramente, a qualidade do ensino que permeia este espaço e as condições de aprendizagem dadas a esses sujeitos. As autoras argumentam, ainda, que não basta apenas inserir o estudante surdo na escola, para além disso, devem ser oferecidas condições de permanência e aproveitamento, por meio de situações concretas de aprendizagem (Reis, Silva e Silva, 2014).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se originou no intuito de investigar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente -SP, as quais são orientadas por uma perspectiva inclusiva. Para isso, propôs-se o seguinte problema de pesquisa: Como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP? Quais são os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos?

Fazendo uma breve contextualização geográfica, o município de Presidente Prudente, localiza-se no oeste do estado de São Paulo, sua população é de cerca de 225.422 habitantes, conforme o Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (2025), e

possui uma taxa de urbanização – proporção da população residente na área urbana em relação a população total - de aproximadamente 97,96% (SEADE, 2025).

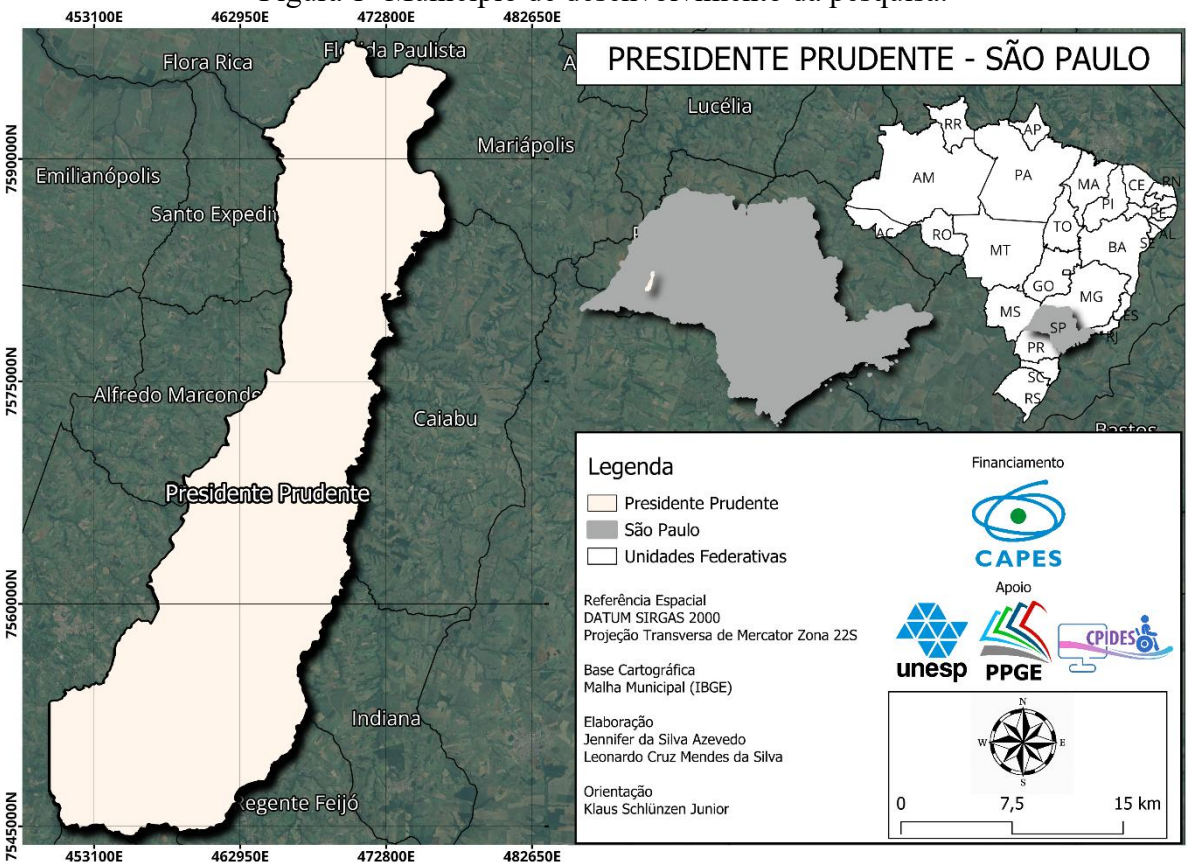
A origem da cidade remonta a chegada de frentes pioneiras de ocupação no século XIX, e o avanço da Estrada de Ferro Sorocabana no século XX, que consolidou a urbanização a partir da união dos núcleos Vila Goulart e Vila Marcondes em 1921 (Abreu, 1972).

Atualmente, Presidente Prudente é considerada uma cidade média, dado seu grau de importância e relevância no contexto urbano regional (Góes e Sposito, 2016; Sposito, 2017), de modo que, diariamente, um volume grande de pessoas de outros municípios se deslocam para este, por uma série de motivos (Silva, 2024).

Nesse sentido, considerando tais informações e o fato de o município contar com uma população diversificada de pessoas surdas, e de receber surdos da região que, dentre outras motivações, buscam estudar e trabalhar nas escolas do município, este se mostrou um local pertinente para a realização desta investigação.

A Figura 1, a seguir, mostra a localização do município de Presidente Prudente – SP, onde se desenvolveu a pesquisa atual, e se situam as quatro instituições escolares investigadas.

Figura 1- Município de desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: da autora (2026). Org. Azevedo (2026).

O objetivo geral desta pesquisa, em consonância à problemática de pesquisa, consistiu em analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos. Para o cumprimento do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear, a partir de Teses e Dissertações, práticas de ensino da língua portuguesa escrita com crianças surdas, a fim de identificar os caminhos mais recorrentes, os desafios e as estratégias ou ações que têm se mostrado mais eficazes;
- Investigar as ações, estratégias, métodos e materiais de ensino utilizados em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP para promover o ensino e a aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita;
- Analisar os desafios e as possibilidades de trabalhar a língua portuguesa escrita com crianças surdas numa perspectiva inclusiva e considerando os princípios da Educação Bilíngue de Surdos no contexto escolar regular.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira:

- A primeira seção trata-se das **notas preliminares**, na qual apresenta-se a trajetória da pesquisadora até a realização desta pesquisa.

- A segunda seção corresponde à **introdução**, na qual são apresentadas a justificativa e relevância do estudo, a problemática, os objetivos e a estrutura geral do trabalho.

- A terceira seção abarca os **princípios teóricos** da investigação, estando subdividida em duas partes: a primeira trata dos marcos históricos e legais da educação de surdos no Brasil; a segunda traz uma discussão conceitual acerca das práticas de ensino da língua portuguesa escrita para surdos;

- A quarta seção descreve o **percurso metodológico** trilhado ao longo da pesquisa, incluindo o tipo de pesquisa, o delineamento e os procedimentos metodológicos;

- A quinta seção apresenta análises acerca dos trabalhos selecionados para a **revisão de literatura**;

- A sexta seção apresenta **os resultados, análises e discussões**, considerando a contextualização e análise de cada caso e entre os casos deste estudo;

- A sétima e última seção diz respeito às **considerações finais** do estudo.

2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Se a surdez é um mundo,
que os sinais lhe tragam vida.
Se a escrita é um caminho,
que alcance a quem nele habita.
Que o universo dos sons não se esqueça,
dos que, através dos sinais, encontram o sentido da vida.
- Autoria própria

A epígrafe que inaugura esta seção antecipa as reflexões e os apontamentos que a compõem, concebendo a surdez como um mundo próprio, a Libras como um elemento que o vivifica e a escrita como um caminho que pode e deve alcançar aqueles que habitam esse mundo — as pessoas surdas. Reconhece-se, ainda, que as pessoas desse mundo, embora inseridas em um universo predominantemente sonoro, não podem continuar sendo ignoradas apenas por suas diferenças linguísticas e culturais.

A seção está dividida em duas partes: na primeira apresenta-se alguns dos principais marcos históricos e legais nacionais e internacionais da educação de surdos; enquanto na segunda discute-se os principais conceitos e as implicações teóricas e práticas inerentes ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para crianças surdas, a partir de obras de referência para o campo de estudo.

2.1 PARTE I - MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: AVANÇOS E DESAFIOS

Para que se possa estabelecer reflexões mais profundas e coesas, especialmente no que tange ao ensino e a aprendizagem de uma segunda língua para e por surdos, faz-se necessário, em primeiro momento, perpassar por alguns dos principais marcos históricos e legais que influenciaram a educação desses sujeitos. De acordo com Strobel (2008), embora tenham composto a história desde o princípio, os surdos nem sempre foram reconhecidos e respeitados como seres humanos nos diferentes momentos dessa história.

2.1.1 Da antiguidade ao Século XVII: as primeiras formas de educação para surdos

Em civilizações antigas, como o Egito e a Pérsia, apesar de serem, em certa medida, protegidos e reverenciados com base na premissa de que mantinham uma conexão mais íntima com as divindades, comunicando-se em silêncio, analogamente a uma prática de "meditação espiritual", os surdos vivam mantidos em condições de reclusão e eram privados de todo e qualquer acesso à instrução formal (Strobel, 2008).

Entre os séculos V e IV a.C., devido ao impulsionamento do pensamento filosófico grego, emergem as primeiras inquietações filosóficas voltadas à compreensão da mente e do comportamento humano (Conrad e Barani, 2011). Segundo Strobel (2008), nesse período, Sócrates (470–399 a.C.) passa a figurar como um dos precursores de reflexões acerca da linguagem gestual, ao propor no diálogo *Crátilo* de Platão, uma indagação sobre a possibilidade de utilização das mãos, cabeça e outras partes do corpo como maneiras de comunicação, diante da ausência da fala (Sacks, 2010).

Diferente de Sócrates, Aristóteles (384–322 a.C.), outro importante filósofo que despontou posteriormente, acreditava que as pessoas surdas, pelo fato de não utilizarem a linguagem oral, seriam incapazes de desenvolver o pensamento e, portanto, de aprender e comunicar-se (Sanchez, 1990; Strobel, 2008).

Em Esparta e Atenas, sociedades marcadas pela forte tradição militarista sob os domínios de Roma e da Grécia, respectivamente, a perspectiva em relação às pessoas surdas era a de que elas eram imperfeitas e defeituosas, não sendo socialmente admitidas (Conrad e Barani, 2011). Em Roma, por exemplo, excluir ou eliminar as pessoas surdas sob a crença de que eram seres amaldiçoados ou enfeitiçados era um hábito comum (Strobel, 2008). De forma semelhante, na Grécia os surdos também eram excluídos e até mesmo condenados à morte por não corresponderem aos ideais de perfeição física e força esperados, seja na figura do "guerreiro ideal", seja no papel da mulher, vista como peça importante na geração desse modelo masculino (Conrad e Barani, 2011).

Os primeiros registros escritos acerca da existência de pessoas surdas foram realizados nas Escrituras Sagradas e datam da época da peregrinação de Jesus Cristo, ocorrida por volta do ano 30 d.C. (Conrad e Barani, 2011; Sánchez, 1990). Esses registros difundiram-se por todo o mundo no livro que ficou conhecido como Bíblia Sagrada.

Durante a Idade Média, predominava a crença de que os surdos eram "imbecis" e não possuíam capacidade para receber uma educação formal (Lacerda, 1998). De acordo com Strobel (2008), essa concepção estava atrelada ao fato de que, devido à ausência da

possibilidade de comunicação, que se pautava oralidade, os surdos não compreendiam os dogmas da fé cristã e nem participavam do sacramento da confissão, o que, à época, os excluía da "possibilidade de salvação" e do acesso à educação.

Foi apenas a partir do século XVI que se iniciou uma mudança significativa na concepção sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas surdas (Lacerda, 1998), passando-se a reconhecer que elas não necessitavam de milagres ou de intervenções sobrenaturais para aprender, mas precisavam apenas de uma educação que utilizasse técnicas e procedimentos pedagógicos adequados. Acredita-se que essa mudança paradigmática foi impulsionada pelo médico e filósofo Girolamo Cardano, considerado um dos precursores dessa nova abordagem educacional, segundo a qual seria possível:

> [...] dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros. (Sacks, 2010, p. 29).

Duas outras grandes figuras históricas também fizeram parte desse período e tornaram-se amplamente reconhecidas como pioneiras no campo da educação de surdos: Pedro Ponce de León (1520–1584) e Juan Pablo Bonet (1579–1629). Pedro Ponce de León, monge beneditino espanhol, foi responsável pela instrução de dois filhos surdos pertencentes à família Velasco. Embora nunca tenha publicado registros escritos de seu trabalho, demonstrou, na prática, que era possível ensinar pessoas surdas (Lodi, 2005; Strobel, 2008; Conrad e Barani, 2011).

Segundo Lodi (2005), Pedro Ponce de León, assim como os demais monges do Monastério de São Salvador de Oña, na Espanha, vivia em silêncio, possivelmente em decorrência da observância às regras monásticas que exigiam longos períodos de silêncio ritual. Diante desse contexto, os monges desenvolveram um sistema de comunicação manual, o qual foi incorporado por Ponce de León em seu trabalho e complementado por sinais caseiros utilizados pelos próprios alunos (conhecidos como *home signs*), bem como pelo uso da língua espanhola, oral e escrita (Strobel, 2008).

> Essa negociação fazia-se necessária, na medida em que o sistema manual utilizado pelos Beneditinos era restrito a um conjunto lexical utilizado para a representação dos objetos; era uma coleção de sinais que tinha o Espanhol como ponto de referência. Os home signs dos de Velasco, por sua vez, pode ser caracterizado como um sistema de comunicação utilizado e criado pelos próprios surdos, não tendo como base a gramática da linguagem oral espanhola. (Lodi, 2005, p. 412).

Enquanto Pedro Ponce de León concentrava seus esforços no ensino da linguagem escrita (Lodi, 2005), o padre espanhol Juan Pablo Bonet, responsável pela instrução de outro filho surdo da família Velasco, voltou-se para o ensino da fala, com ênfase no som, na gramática e na fonética (Conrad e Barani, 2011). Embora não possuísse conhecimentos aprofundados de anatomia, especialmente no que se refere às vibrações das cordas vocais, Bonet descreveu os movimentos dos órgãos fonoarticulatórios associados à pronúncia das letras, conforme registrado por Queirós e Gueler (1966, apud Soares, 2014).

De acordo com Strobel (2008), já no século XVII, especificamente em 1620, Juan Pablo Bonet publicou a primeira obra dedicada ao ensino de pessoas surdas, intitulada *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Conforme Werner (1946, apud Soares, 2014), Bonet defendia que a educação de surdos deveria ter início pela escrita, porém, não por meio da formação de palavras completas, mas através da sistematização do alfabeto, seguida da associação entre o alfabeto manual e o alfabeto escrito e, por fim, do ensino da linguagem falada, considerada por Bonet a etapa mais difícil e, também, a mais importante.

Também existiu Manuel Ramírez de Carrión, outra figura da época, menos conhecido que Ponce de León e Bonet, que direcionou seus estudos para questões gramaticais e para a redução das letras ao seu valor fonético, atuando, em 1615, como preceptor do filho surdo de um senhor feudal. Nessa ocasião, desenvolveu um método de soletração fonética que, no entanto, jamais foi publicado ou divulgado por ele (Werner, 1946, apud Soares, 2014).

Ademais, o holandês Van Helmont (1614–1699) e o espanhol Jacob Rodriguez Pereira (1715–1780) também são mencionados na obra de Soares (2014) como partes dessa história. Van Helmont propôs que a oralização de pessoas surdas fosse realizada por meio do alfabeto hebraico, fundamentando-se na crença de que a forma das letras dessa língua refletia, simbolicamente, a posição da laringe e da língua na produção dos sons. Já Jacob Rodriguez Pereira atuou no ensino de surdos, utilizando estratégias que envolviam o uso da visão e do tato, bem como exercícios de leitura, pronúncia mecânica de palavras, leitura labial e educação auditiva (Werner, 1946; Quirós e Gueler, 1966, apud Soares, 2014).

Diante do exposto até aqui, é possível verificar que, nos séculos XVI e XVII, o uso da escrita na educação de surdos não se constituía como uma forma de construção de conhecimento, mas operava, sobretudo, como um meio de compensar a ausência da fala (Soares, 2014). Além disso, a oralização era concebida como o principal objetivo da educação de pessoas surdas, uma vez que se acreditava ser essa a única via possível para que pudessem transitar da condição de “selvagens” para a de “seres humanos civilizados” (Lodi, 2005). E,

ainda, que a finalidade da educação de surdos era possibilitar que estes habitassem, de alguma maneira, o mundo dos ouvintes (Lacerda, 1998).

2.1.2 Do Século XVIII ao Século XIX: o surgimento das vertentes gestualista e oralista

Com o advento do século XVIII, a até então predominante concepção de que a pessoa surda deveria, obrigatoriamente, aprender a falar, passou a se dividir em duas vertentes teórico-metodológicas distintas: o oralismo e o gestualismo (Lacerda, 1998). Os adeptos da vertente oralista defendiam que os surdos deveriam, a qualquer custo, tentar superar a surdez, comportar-se e comunicar-se como os ouvintes, submetendo-se, para isso, a exaustivos e, por vezes, dolorosos processos de reabilitação. Os adeptos da vertente gestualista, por sua vez, demonstravam maior compreensão em relação às dificuldades enfrentadas pelos surdos no domínio da fala e reconheciam a eficácia das formas linguísticas típicas desse público em seu processo de aprendizagem (Lacerda, 1998).

Entre os representantes da vertente gestualista, destaca-se o abade francês Charles-Michel de L'Épée (1712–1789), que, após estabelecer contato com irmãs gêmeas surdas e com outras pessoas surdas que viviam em situação de vulnerabilidade social nas ruas de Paris e utilizavam uma forma de comunicação baseada no canal viso-gestual, passou a estudar e buscar compreender as características dessa modalidade comunicativa e sua influência no processo de aprendizagem dos surdos (Lacerda, 1998; Lodi, 2005; Strobel, 2008; Conrad e Barani, 2011).

A partir de seus estudos, Charles-Michel de L'Épée desenvolveu um método de ensino voltado à educação de pessoas surdas, denominado "Sinais Metódicos", que utilizava os sinais provenientes da língua de sinais usada pelos surdos, acrescidos de outros sinais artificiais, com o objetivo de aproximar sua estrutura à gramática da língua francesa (Lacerda, 1998; Strobel, 2008). Conforme Lacerda (1998), a proposta de L'Épée era que os educadores aprendessem a se comunicar com os surdos por meio desse sistema sinalizado para, em seguida, ensiná-los a língua francesa falada e escrita.

O abade L'Épée iniciou seu trabalho com pessoas surdas em sua própria residência, a qual transformou em uma escola gratuita, acessível tanto a estudantes pobres quanto a ricos. Em meados de 1756, fundou oficialmente o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, atualmente denominado Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (Albres, 2005; Strobel, 2008). Contudo, embora sua atuação tenha representado um avanço significativo para a educação de surdos, especialmente por viabilizar o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade social ao conhecimento,

> De l'Epée, que sofria fortes influências dos filósofos da época, acreditava, então, que deveria "organizar" a língua de sinais segundo a gramática francesa (centro organizador da língua), pois dada a diferença lingüística existente, a língua de sinais era concebida como sendo "pobre de gramática" por apresentar "inversões" e "falta de elementos" lingüísticos se comparada ao francês. [...]. Observa-se, assim, no uso dos sinais metódicos de de l'Epée, um movimento de imposição de uma língua — reconhecida e valorizada — sobre a outra — desconhecida e, portanto, desconsiderada. (Lodi, 2005, p. 415).

Da mesma forma que L'Épée se notabilizou como um dos principais partidários do gestualismo, o professor alemão Samuel Heinicke (1729–1790) sobressaiu-se, nesse mesmo período, como um importante representante da vertente oralista, fundando a primeira escola de oralismo puro na Alemanha (Conrad e Barani, 2011). Heinicke defendia a ideia de que somente a linguagem oral seria capaz de promover o pensamento, atribuindo-lhe, inclusive, primazia em relação à linguagem escrita. Essa perspectiva o levou a desenvolver um método específico para o ensino de surdos baseado no oralismo, o qual ficou conhecido como "método alemão" (Lacerda, 1998).

Como se pode observar, a concepção de que as pessoas surdas deveriam aprender a falar antecede o trabalho de Heinicke e de L'Épée. No entanto, ao contrário das abordagens anteriores, o chamado "oralismo puro" defendia a total exclusão do uso de gestos ou sinais, mesmo quando empregados como apoio no processo de aprendizagem da língua oral ou escrita. É nesse contexto que surge o termo "oralismo puro", cuja proposta teve entre seus principais precursores Samuel Heinicke e o educador inglês Thomas Braidwood (1715–1806), ambos contrários aos métodos de L'Épée.

Após L'Épée, o abade Roch-Ambroise Sicard (1742–1822) assumiu a direção do instituto, dando continuidade ao trabalho iniciado por seu predecessor. Durante sua gestão, Sicard recebeu a visita de Thomas Hopkins Gallaudet (1787–1851), educador norte-americano que havia partido dos Estados Unidos rumo à Europa com o propósito de conhecer os métodos utilizados no ensino de surdos (Strobel, 2008; Conrad e Barani, 2011). No Instituto, Gallaudet conheceu o professor surdo Laurent Clerc, com quem retornou posteriormente aos Estados Unidos, onde, juntos, fundaram a primeira escola para surdos do país (Strobel, 2008; Conrad e Barani, 2011).

Segundo Soares (2014), por volta desse período, o médico Jean Marie Gaspard Itard (1775–1838), após não obter êxito em suas tentativas de encontrar uma cura para a surdez, integrou-se ao instituto, onde permaneceu por 38 anos e se dedicou a estudos voltados à aquisição da fala e ao aproveitamento de resíduos auditivos. A autora acrescenta que, na mesma

perspectiva de Itard, o médico Friedrich Bezold (1842–1908) desenvolveu pesquisas no Instituto de Surdos de Munique, as quais o levaram à constatação de que algumas pessoas surdas possuíam resíduos auditivos que lhes permitiam perceber a voz humana (Soares, 2014).

Em 1822, com o falecimento do abade Roch-Ambroise Sicard, a direção do instituto ficou vaga. De acordo com Lodi (2005), os dirigentes que sucederam o abade Sicard não possuíam conhecimento significativo acerca das especificidades educacionais e linguísticas das pessoas surdas e, em razão disso, passaram a adotar posturas contrárias ao uso da língua de sinais e à participação de professores surdos na instituição.

Alguns anos mais tarde, começou a ganhar notoriedade o naturalizado estadunidense Alexander Graham Bell (1847–1922), reconhecido como um dos mais fervorosos defensores da vertente oralista (Strobel, 2009). Assim como os demais oralistas, Graham Bell considerava a língua de sinais inferior em relação à língua oral, posicionamento que manifestou em diversas publicações de sua autoria (Strobel, 2008). Alexander Graham Bell também ficou internacionalmente conhecido como o inventor do telefone, invenção que foi decisiva para o desenvolvimento da primeira prótese auditiva elétrica, em 1876 (Albres, 2005).

Concomitantemente ao trabalho desenvolvido no Instituto de Paris, alunos e professores difundiam os conhecimentos adquiridos, compartilhando-os com outras pessoas e instituições em diferentes partes do mundo. Eduard Huet (1822–1882), ex-aluno do Instituto de Surdos de Paris e ex-diretor do Instituto de Surdos de Bourges, também na França, foi um desses agentes. A convite do imperador Dom Pedro II, Huet viajou para o Brasil na década de 1850 com o propósito de fundar uma escola destinada à educação de pessoas surdas no país (Albres, 2005; Strobel, 2008; Conrad e Barani, 2011).

2.1.3 O início da história da educação de surdos no Brasil

A história da educação de surdos no Brasil teve início com a fundação do “Colégio Nacional para Surdos-Mudos”, em 1856, na cidade do Rio de Janeiro, o qual, com o passar do tempo, também foi denominado “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” e, atualmente, é conhecido como “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Na Figura 2, apresentada a seguir, é possível observar o cartaz de divulgação da inauguração da instituição, datado de 1º de janeiro de 1856.

Figura 2 - Cartaz de divulgação do Collegio Nacional para Surdos-Mudos do Rio de Janeiro.

406 COLLEGIOS DE MENINOS.

COLLEGIO NACIONAL

RUA DOS BENEDICTINOS N.° 8 — NO RIO DE JANEIRO

OS MENINOS
A CARGO DE
Mr. HUET
DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO

AS MENINAS
A CARGO DE
Mme. DE VASSIMON
E SUAS FILHAS

PARA

SURDOS-MUDOS DE AMBOS OS SEXOS

DEBAIXO DO PATROCINIO DE

SUAS MAGESTADES IMPERIAES

E

DE UMA COMMISSÃO INSPECTORA.

Este estabelecimento, fundado por M. E. Huet, ex-director da Instituição dos Surdos-Mudos de Bourges, e destinado á regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admitte qualquer individuo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos.

O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes

DISCIPLINAS.

Escripta e leitura.	Historia do Brasil.
Elementos da lingua nacional — Grammatica.	Historia sagrada e profana.
	Arithmetica.
Noções de religião e dos deveres sociaes — Cathecismo.	Desenho.
	Escripturação mercantil.
Geographia.	

Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas.

Dar-se-hão outrosim lições de pronuncia, de articulação e de leitura áquelles individuos, em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercicios.

A pensão é de 500$000 rs. annuaes, recebida em trimestres adiantados.

Pela exemplar charidade de alguns distinctos bemfeitores, que se responsabilisão pelas respectivas pensões, será admittido um certo numero de Surdos-Mudos, cujas familias, por falta de meios, não possão satisfazê-las. As pessoas que pretenderem que seus filhos gozem do beneficio da instrucção e da educação, ou sejão abastados, ou faltos de meios, devem dirigir-se por escripto ao Director, indicando-lhe com a maior exatidão o nome, idade, sexo e morada do candidato.

Fonte: Gov.br[2] (2023).

[2] Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/noticias/criacao-do-colegio-para-surdos-1856.png.

Conforme exposto na Figura 2, o Instituto iniciou suas atividades com o propósito de atender meninos e meninas com idades entre 7 e 16 anos, tendo como objetivo declarado a "regeneração intelectual e moral dos surdos-mudos do Brasil". Apesar dessa proposta inicial, Souza (2008) aponta que, à época, havia aproximadamente 209 surdos identificados, dos quais 80 eram considerados aptos a receber instrução. No entanto, entre a fundação da instituição e o ano de 1873, apenas 101 surdos foram admitidos, e somente 71 efetivamente receberam instrução (Souza, 2008).

Tal fato pode estar relacionado à resistência da sociedade brasileira em aceitar Eduard Huet, diretor surdo do Instituto até meados de 1861, ou ainda às próprias limitações impostas à escolarização da população surda brasileira, considerando que, naquele período, as pessoas surdas sequer eram reconhecidas como cidadãs no país (Strobel, 2008). Com a saída de Huet, cuja justificativa se limitou a questões de ordem pessoal, a direção do Instituto foi assumida, inicialmente, por Frei do Carmo e, posteriormente, por Ernesto do Prado Seixa (Strobel, 2009).

A partir de 1862, a direção do Instituto foi assumida pelo Dr. Manuel Magalhães Couto, que permaneceu no cargo até 1868, quando foi exonerado após uma inspeção conduzida pelo Dr. Tobias Rabello Leite, o qual o substituiu e permaneceu à frente da instituição por vinte e oito anos (Santos e Sofiato, 2021).

Enquanto ocorria a transição na liderança do Instituto de Surdos no Brasil, nos Estados Unidos registrava-se um importante marco para os surdos de todo o mundo: a criação da primeira instituição de ensino superior voltada especificamente a esse público — a Gallaudet University, cujo primeiro diretor foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet (Strobel, 2008; 2009).

Retornando ao contexto brasileiro, os ideais de Tobias Rabello Leite, de acordo com Santos e Sofiato (2021), pressupunham a oferta de uma educação que concedesse às pessoas surdas a possibilidade de serem socialmente "úteis", a qual deveria propiciar o acesso à linguagem escrita e articulada e ser ensinada por meio do "Método Intuitivo". Segundo Souza (2008), esse método fundamentava-se na utilização dos sentidos dos próprios estudantes; nesse sentido, eram empregados, no Instituto, recursos e materiais que pudessem promover o estímulo sensorial dos alunos surdos, tais como mapas, selos, gravuras e visitas a museus.

No que se refere à utilização da língua de sinais na gestão de Tobias Rabello Leite, os relatórios institucionais da época apresentavam algumas menções a essa forma de comunicação. No relatório de 1870, por exemplo, há referência à existência da "linguagem de

signaes naturaes", que, embora não oficialmente reconhecida, circulava entre os estudantes surdos e era empregada em suas interações sociais (Santos e Sofiato, 2021). Já no relatório de 1872, além das menções à linguagem escrita e articulada, há menção à "mímica", que, para além das interações entre os alunos, também era objeto de estudo por parte dos professores (Santos e Sofiato, 2021).

Ainda sobre os documentos produzidos na referida gestão, o relatório de 1873 apresenta uma mudança significativa na grade curricular do Instituto, marcada pela redução das disciplinas voltadas às ciências e pelo fortalecimento do ensino de caráter profissional (Santos e Sofiato, 2021). De acordo com Souza (2008), essa mudança reflete a concepção vigente à época, segundo a qual as pessoas surdas eram consideradas socialmente "inúteis", sendo a profissionalização o único caminho possível para que pudessem alcançar algum nível de aceitação social.

Em 1875, o aluno do Instituto, Flausino José da Gama, publicou a obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, considerada o primeiro registro sobre a língua de sinais no Brasil (Strobel, 2009). Segundo Sofiato (2011), a produção e a publicação do material elaborado por Gama contaram com o apoio de Tobias Rabello Leite, uma vez que o diretor vislumbrava, por meio dessa iniciativa, a possibilidade de conferir maior visibilidade e reconhecimento à instituição. Essa estratégia mostrou-se eficaz, pois, em 1876, registrou-se um aumento notável no número de alunos matriculados no Instituto (Santos e Sofiato, 2021).

2.1.4 Oralismo X Comunicação Total X Educação Bilíngue

No ano de 1878, ocorreu o I Congresso Internacional de Educação dos Surdos-Mudos, em Paris, ocasião em que foram discutidos os avanços alcançados até então no campo da educação de surdos. Embora tenha prevalecido, no evento, a defesa da superioridade da fala em relação aos sinais, reconheceu-se a importância da língua de sinais para a comunicação das pessoas surdas (Lacerda, 1998). Contudo, apenas dois anos depois, em 1880, durante a realização do II Congresso Internacional de Educação dos Surdos-Mudos, em Milão, ocorreu uma reviravolta que alterou drasticamente os rumos da educação de surdos em todo o mundo.

O II Congresso, majoritariamente composto por defensores da vertente oralista que buscavam consolidar suas proposições, teve como principal pauta a discussão acerca das abordagens mais adequadas para a educação de surdos — se o método oral puro ou a utilização da língua de sinais —, tendo o método oral prevalecido sobre a língua de sinais (Lacerda, 1998). Como consequência de tal decisão, a utilização da língua de sinais foi oficialmente proibida,

sob a justificativa de que sua adoção interferia negativamente no desenvolvimento da oralidade pelos surdos (Strobel, 2008).

Tal medida trouxe verdadeiras interferências para o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas, as quais se traduziram na queda do desempenho educacional e no aumento das taxas de evasão escolar desse público, na substituição de professores surdos por professores ouvintes e, ainda, na intensificação dos desafios relacionados à interação e à comunicação entre surdos e ouvintes (Albres, 2005; Strobel, 2008; Lacerda, 1998; Oliveira e Figueiredo, 2017). De acordo com Lacerda (1998):

> A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. (Lacerda, 1998, p. 4).

Esse cenário perdurou por quase um século, até aproximadamente a década de 1950, quando a ênfase do trabalho com as pessoas surdas passou a concentrar-se na perspectiva clínica, fazendo com que a prática pedagógica cedesse lugar à prática terapêutica (Lodi, 2005). Nesse período, intensificaram-se os esforços voltados à "cura" da surdez e ao desenvolvimento da linguagem oral, por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora e de longas sessões de treinamento articulatório, geralmente artificiais e descontextualizadas (Lacerda, 1998; Lodi, 2005).

Strobel (2008) afirma que o despreparo dos profissionais no atendimento às pessoas surdas e a adoção de uma perspectiva essencialmente clínica resultaram na discriminação e marginalização desse grupo. A autora relata que:

> Usávamos sinais próprios surgidos entre nós alunas surdas da escola, já que não tínhamos vínculo de identificação com surdos adultos a quem poderíamos basear a língua de sinais padrão. Ocorria que alguns professores achavam que era sensato e direito punir as crianças surdas por usarem a língua de sinais, era muito comum isto acontecer. Na época, houve muitos relatos de surdos que sofreram estas punições, os professores batiam ou amarravam suas mãos. (Strobel, 2008, p. 47).

Entre as décadas de 1960 e 1970, a concepção sobre as pessoas surdas passou por uma nova inflexão, impulsionada pelo surgimento dos primeiros estudos linguísticos acerca das línguas de sinais, conduzidos pelo norte-americano William Stokoe (Lodi, 2005; Strobel, 2008). As pesquisas de Stokoe evidenciaram que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais

possuíam todos os elementos necessários para serem reconhecidas como línguas plenas (Veloso e Maia Filho, 2009). Entretanto, no contexto brasileiro, esse marco representou apenas um passo inicial, uma vez que o reconhecimento da língua de sinais do país ocorreria, de fato, apenas quatro décadas mais tarde (Albres, 2005).

Essas primeiras pesquisas forneceram subsídios para a formulação de novas abordagens voltadas à educação de surdos, entre as quais uma das mais proeminentes foi a "Comunicação Total". Tal proposta, que se consolidou como tendência nas décadas de 1970 e 1980, baseava-se na incorporação do léxico das línguas de sinais à estrutura gramatical das línguas orais (Goldenfeld, 1997; Lacerda, 1998).

De acordo com Lacerda (1998), embora a proposta da Comunicação Total tenha representado um avanço significativo em relação ao modelo oralista, estudos da época demonstraram que as pessoas surdas continuavam enfrentando muitas dificuldades, especialmente porque, mesmo com a ampliação do acesso aos sinais, estes eram empregados apenas como um meio para alcançar a linguagem falada. Assim, a Comunicação Total passou a ser reavaliada, uma vez que negligenciava a possibilidade de a pessoa surda construir conhecimentos de forma contextualizada por meio de sua língua natural (Quadros, 2008).

Diante desse cenário, começaram a surgir as primeiras discussões sobre a Educação Bilíngue para surdos, uma proposta que se contrapunha tanto ao modelo oralista quanto à Comunicação Total, reconhecendo a importância do canal viso-gestual para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das pessoas surdas e defendendo a preservação das características e da estrutura próprias das línguas de sinais, sem que estas precisassem ser submetidas à gramática das línguas orais (Lacerda, 1998). A proposta bilíngue emergiu com o objetivo garantir o acesso das pessoas surdas a duas línguas no contexto escolar, a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária como segunda língua (Quadros, 2008).

Retrocedendo um pouco no tempo, após as decisões tomadas no II Congresso Internacional de Educação dos Surdos, o Instituto de Surdos do Brasil passou, a partir de 1911, a seguir o exemplo de outros países, proibindo o uso da língua de sinais e adotando oficialmente o modelo oralista de educação (Goldfeld, 1997). De acordo com Albres (2005), mesmo diante desse posicionamento, ainda era possível encontrar pessoas utilizando a língua de sinais no Instituto e em outras instituições frequentadas por surdos até o ano de 1957, quando a proibição passou a vigorar mais severamente. Nessa mesma época, o Instituto também recebeu a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O relato de Strobel (2008), apresentado a seguir, permite vislumbrar as condições vivenciadas pelas pessoas surdas nas instituições educacionais brasileiras durante tal período:

> Uma escola de surdos de uma cidade no interior do Paraná nesta época, colocava quadros de macacos orelhudos e feios em todas as salas de aulas para intimidar as crianças surdas, quando elas se comunicavam em língua de sinais os professores ligeiramente apontavam para o quadro comparando-as e elas ficavam assustadas com a imagem e se emudeciam. E com isto criaram-se muitos mitos acerca da língua de sinais, por exemplo, hoje muitos especialistas alegam que os sujeitos surdos são revoltados e não querem aprender a falar ou que são 'preguiçosos' pra falar por culpa da língua de sinais, no entanto, têm muitas pesquisas cientificas em muitos países, tais como Estados Unidos, Brasil e outros, que comprovam que a língua de sinais não prejudica a fala dos surdos. O que geralmente faz com que o sujeito surdo se recuse a aprender a falar são os traumas pela imposição do oralismo em forma excessivamente ouvintista. (Strobel, 2008, p. 50).

Conforme já mencionado, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por importantes avanços nos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais; no Brasil, contudo, os efeitos dessas descobertas ainda não haviam se consolidado. Segundo Albres (2005), nessa época, mais precisamente em 1979, o Ministério da Educação (MEC) publicou a primeira proposta curricular nacional voltada à educação de surdos, intitulada "Proposta Curricular para Deficientes Auditivos", a qual apresentava uma perspectiva eminentemente terapêutica e priorizava práticas de reabilitação da pessoa surda.

No ano seguinte, intensificaram-se os debates e as mudanças políticas decorrentes do processo de redemocratização do país, que, no entanto, não exerceram influência sobre as práticas educacionais adotadas pelo INES e por outras instituições (Soares, 2014; Lopes e Freitas, 2016), as quais permaneceram ancoradas no modelo oralista e em uma perspectiva terapêutica. Consoante a Lopes e Freitas (2016), nessas instituições, a língua de sinais era apenas tolerada diante do insucesso na aprendizagem da fala, sendo frequentemente associada a um sentimento de fracasso escolar. Em outras palavras, o uso da língua de sinais era vinculado à ideia de que o estudante surdo havia falhado em atingir os objetivos educacionais esperados.

Mais tarde, a proposta da Comunicação Total adentrou as instituições educacionais brasileiras, acompanhada por discussões a respeito das formas de comunicação viso-manuais utilizadas pelas pessoas surdas (Albres, 2005). Tais discussões representaram um importante avanço no processo de mobilização em prol da implementação da proposta bilíngue nas instituições educacionais do país. O INES foi a instituição que mais sofreu pressão nesse contexto, pois os alunos passaram a reivindicar, de forma cada vez mais incisiva, o reconhecimento e a oficialização da língua de sinais, e, ao lado de professores, pesquisadores, ativistas políticos e demais sujeitos engajados na causa surda, mobilizaram-se por meio de diferentes estratégias e ações para alcançar esse objetivo (Lopes e Freitas, 2016).

Paralelamente a esse movimento de mobilização em prol da Educação Bilíngue, a linguista brasileira Lucinda Ferreira Brito publicou a obra “Integração Social e Educação de Surdos”, na qual apresentou estudos sobre duas variantes da língua de sinais utilizadas no Brasil: a Língua de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB, empregada por uma comunidade indígena surda da região amazônica, e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos - LSCB (Strobel, 2008). Esta última teve sua denominação alterada para Língua Brasileira de Sinais (Libras) após uma votação realizada na sede da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1993, na cidade do Rio de Janeiro (Strobel, 2008).

2.1.5 Dispositivos legais, políticas e documentos orientadores da educação de surdos

No ano de 2002, após décadas de luta do povo surdo brasileiro, a Libras foi finalmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dentro da qual foi definida como um sistema linguístico de natureza visual-motora, dotado de estrutura gramatical própria (Brasil, 2002). Três anos depois, em 22 de dezembro de 2005, a referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

O Art. 2º do Decreto define a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras (Brasil, 2005). Tal dispositivo constitui um dos marcos legais mais importantes no que tange aos direitos linguísticos, educacionais e de atendimento às pessoas surdas, trazendo em seus capítulos detalhadas disposições acerca da inclusão da Libras como disciplina curricular; da formação do professor e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras–língua portuguesa; da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; bem como do papel do poder público e das empresas concessionárias ou permissionárias de serviços públicos no apoio ao uso e à difusão da Libras (Brasil, 2005).

Na esfera internacional, o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, também configura um marco legal significativo na conquista dos direitos das pessoas surdas à educação. Entre as principais disposições contidas nesse dispositivo, pode-se mencionar: o Artigo 2º, que define que o termo “língua” compreende tanto as línguas faladas quanto as línguas de sinais e outras formas de

comunicação não-falada; o Artigo 9º, inciso (e), que, ao tratar da acessibilidade, propõe o oferecimento de diferentes formas de assistência e de serviços de mediação, incluindo intérpretes profissionais de língua de sinais; e o Artigo 21, incisos (b) e (e), que estabelecem, respectivamente, que os Estados Partes devem aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, bem como reconhecer e promover seu uso (Brasil, 2009).

Pode-se mencionar, ainda, o Artigo 24, incisos (b) e (c), que tratam da facilitação do aprendizado da língua de sinais e da promoção da identidade linguística das comunidades surdas, além de assegurarem que a educação de pessoas surdas, surdocegas e cegas seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados a cada indivíduo, em ambientes que favoreçam seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. No mesmo artigo, o parágrafo 4º determina que os Estados Partes adotem medidas apropriadas para empregar professores habilitados para o ensino da língua de sinais e de outros meios de comunicação. Por fim, o Artigo 30, parágrafo 4º, assegura que as pessoas com deficiência tenham, em igualdade de oportunidades com as demais, o direito de ter sua identidade cultural e linguística reconhecida e apoiada, abrangendo, assim, as línguas de sinais e a cultura surda (Brasil, 2009).

Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja vigência foi posteriormente prorrogada até o final de 2025, conforme a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. O documento estabelece, como 4ª meta, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando, ainda, a consolidação de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2014).

Entre as estratégias previstas para o cumprimento dessa meta, encontra-se a estratégia 4.7, que prevê a garantia da oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja a primeira língua de instrução e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, a segunda, o que deve acontecer no contexto de escolas e classes bilíngues e no de escolas inclusivas. Encontra-se, também, a estratégia 4.13, que propõe o apoio à ampliação do número de profissionais da educação para atender à crescente demanda do processo de escolarização desse público, tais como professores do Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, Tradutores e Intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras (preferencialmente surdos), e professores bilíngues (Brasil, 2014).

Além disso, na Meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, o PNE apresenta a estratégia 5.7, a qual

prevê o apoio à alfabetização das pessoas com deficiência, considerando suas especificidades, bem como a alfabetização bilíngue de pessoas surdas (Brasil, 2014).

Cabe mencionar também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, outro dispositivo legal de grande relevância para as pessoas surdas. O estatuto reforça as disposições apresentadas no Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo, entre outras disposições, o direito das pessoas surdas à Educação Bilíngue e a obrigatoriedade da oferta dessa modalidade em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda. A Lei também prevê a disponibilização de professores especializados para o AEE, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes, profissionais de apoio e o acesso a tecnologias assistivas, assegurando, assim, condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem às pessoas surdas (Brasil, 2015).

Alguns anos depois, foi publicada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), respaldada pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, documento elaborado com base nas demandas educacionais do país. No que diz respeito à educação de surdos, a PNA estabelece como meta impulsionar a alfabetização desse público por meio da Educação Bilíngue (Libras–português) e promover o desenvolvimento de materiais didáticos específicos voltados à alfabetização de estudantes surdos, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em contextos inclusivos (Brasil, 2019); uma medida importante para a garantia dos direitos linguísticos da população surda.

Por conseguinte, em 2021, houve uma atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, realizada pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Diante dessa atualização, a LDBEN passou a reconhecer a Educação Bilíngue de Surdos como uma das modalidades da educação nacional, devendo esta, ser ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em língua portuguesa escrita, como segunda língua, podendo ocorrer em escolas e classes bilíngues de surdos, em escolas regulares ou em polos de Educação Bilíngue (Brasil, 2021). Ademais, no Artigo 60-A, §2º da referida Lei, fica estabelecido que a oferta da Educação Bilíngue de Surdos deve ter início já na Educação Infantil, a partir do zero ano, estendendo-se ao longo de toda a vida do sujeito surdo (Brasil, 2021).

Em 2023, mais um avanço foi registrado com a publicação da Portaria nº 993, de 23 de maio de 2023, que instituiu a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS). Conforme o Art. 1º da referida Portaria, a Comissão possui caráter consultivo e de assessoramento, tendo como finalidade subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na

elaboração, no acompanhamento e na avaliação da Política de Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 2023).

De modo semelhante, outro avanço significativo ocorreu com a instituição do Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito da CNEBS, por meio da Resolução nº 13, de 25 de outubro de 2024, também de caráter consultivo. De acordo com o Art. 1º da Resolução, tal grupo tem como propósito contribuir com propostas específicas voltadas à oferta, ao fortalecimento, ao monitoramento e à avaliação da implementação de políticas públicas relacionadas à modalidade Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 2024).

Mais recentemente, em 2025, foi publicado o Marco Referencial de Equidade na Educação voltado para as Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, elaborado pelos grupos de trabalho da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). O documento apresenta um conteúdo diversificado que contempla legislações, normas e documentos que fundamentam a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Além disso, delineia princípios, objetivos e estratégias dessa modalidade educacional, bem como indicadores, lacunas na concretização e perguntas centrais que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas voltadas à área (Brasil, 2025).

Para finalizar a primeira parte desta seção, é oportuno mencionar algumas reflexões suscitadas por Rocha (2021) acerca da história das pessoas surdas no Brasil. A autora questiona:

> Se Eduard Huet, surdo, professor, idealizador e fundador da primeira escola para alunos surdos do Brasil, não fosse para o México depois de seis anos dirigindo a instituição, como seria? Se Flausino José da Gama, surdo, aluno e professor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil, no século XIX, fosse nomeado diretor da instituição pelo Imperador Pedro II, como seria? Se no final da década de 1870, o instituto brasileiro, que começou misto (com meninas e meninos), não tivesse impedido o prosseguimento dos estudos das alunas surdas, como seria? Se os diretores que passaram pela instituição, alguns com mais de duas décadas na função, tivessem feito isso e não aquilo, como seria? [...]. (Rocha, 2021, p. 283).

Os questionamentos levantados pela autora são importantes e pertinentes; todavia, para além dessas questões que se referem ao passado, é preciso questionar sobre o futuro, de modo que os erros e os acertos do passado possam subsidiar a projeção de um futuro melhor. Por esse motivo, a primeira parte da seção de princípios teóricos intentou apresentar os principais marcos históricos e legais acerca da educação de surdos no Brasil e no mundo. Assim, espera-se que os conceitos discutidos na próxima parte possam contribuir para o fortalecimento de uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

2.2 PARTE II – PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE SURDOS

Na primeira parte desta seção, foram apresentados e discutidos fatos que marcaram a educação de surdos no Brasil e no mundo e que, ainda hoje, exercem influência sobre a perspectiva que se tem em relação às pessoas surdas e às possibilidades de ensino e de aprendizagem oferecidas a esses sujeitos, especialmente no que diz respeito à língua portuguesa. Assim, a partir da retomada das principais abordagens que historicamente permeiam a educação de surdos, pretende-se, nesta segunda parte, discorrer acerca das práticas de ensino da língua portuguesa para surdos, bem como das possibilidades, desafios e implicações dessas práticas sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos surdos.

2.2.1 Alfabetização: métodos e concepções

Considerando que o tema desta pesquisa perpassa por discussões acerca da alfabetização, uma primeira pergunta pertinente a se fazer é: o que é alfabetização? E, ainda, em que consiste o ato de alfabetizar e de ser alfabetizado? Essas não são perguntas fáceis de responder, especialmente porque o referido processo, a alfabetização, já comportou diferentes sentidos e recebeu diferentes definições ao longo da história e dos contextos políticos e sociais nos quais esteve inserido, tendo o termo “alfabetização” se consolidado no Brasil somente a partir do século XX (Mortatti, 2019).

De acordo com Soares (2005), o termo “alfabetização” refere-se ao ensino e à aprendizagem da escrita alfabético-ortográfica, cujo domínio envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos acerca do funcionamento desse sistema de representação, bem como das capacidades motoras e cognitivas implicadas nesse processo. Até a década de 1980, predominava uma concepção tradicional de alfabetização, segundo a qual a leitura e a escrita eram compreendidas como atos mecânicos de codificação e decodificação (Leite, 2006; 2008).

Essa concepção tradicional de alfabetização refletia-se nos métodos de ensino empregados naquele período, notadamente nos métodos sintéticos. Segundo Mortatti (2019), esses métodos partiam do princípio de que o ensino da leitura e da escrita deveria iniciar das “partes” para o “todo”, ou seja, dos elementos mais simples para os mais complexos da língua escrita. Entre os principais métodos sintéticos, encontrava-se a soletração, que se baseava no

nome das letras; o método fônico, que se pautava nos sons correspondentes às letras; e a silabação, que se voltava para as famílias silábicas (Mortatti, 2019).

Além dos métodos sintéticos, havia também os métodos analíticos, que, ao contrário dos primeiros, propunham que o ensino da leitura e da escrita partisse do "todo" para as "partes", podendo esse "todo" ser representado por uma palavra, uma sentença ou, ainda, por uma pequena história (Mortatti, 2019).

> Assim, pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (Soares, 2017, p. 200).

Diante desse cenário, marcado por intensas disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e os dos métodos analíticos, surgiram indagações acerca da necessidade de promover um ensino mais efetivo da leitura e da escrita, o que culminou no engendramento de diferentes teorias de ensino e de aprendizagem no país (Mortatti, 2006; 2019). No que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, alguns dos principais modelos teóricos adotados no Brasil a partir da década de 1980 foram: a *psicogênese da língua escrita*, cuja base era o construtivismo (Ferreiro e Teberosky, 1985); o *letramento* (Soares, 1998); e, ainda, a reintrodução do *método fônico* mais tarde (Capovilla e Capovilla, 2004).

Sem a pretensão de esgotar as discussões e caracterizações implicadas em cada um desses modelos teóricos, torna-se interessante recapitular alguns de seus principais aspectos. Conforme a teoria psicogenética, a aprendizagem da linguagem escrita pode ter início ainda antes da escolarização formal, a depender das interações que a criança estabelece com a escrita em seu meio. Essa aprendizagem acontece de maneira espontânea e, a partir dela, a criança busca compreender a escrita e seu funcionamento, elaborando hipóteses que se manifestam em suas primeiras produções e que revelam os níveis pelos quais ela transita até alcançar o status de alfabética, a saber: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético* (Ferreiro e Teberosky, 1985; Mendonça e Mendonça, 2017; Soares, 2005).

Por outro lado, na perspectiva do letramento, a aquisição da escrita pela criança não se dá unicamente por meio da alfabetização, entendida como a aprendizagem convencional do sistema de escrita e, portanto, das relações entre fonema e grafema. Essa aquisição envolve

também o letramento, definido como a condição do indivíduo que, para além do domínio técnico do código escrito, é capaz de mobilizar a leitura e a escrita em contextos reais de uso, inserindo-se ativamente nas práticas sociais (Soares, 2004; 2005; 2009). Nesse sentido, o modelo teórico pautado no letramento defende que:

> [...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2017, p. 199).

O método fônico, por sua vez, parte do pressuposto de que a discriminação e a manipulação consciente dos sons da fala, aliadas ao ensino explícito e sistemático das correspondências entre letras e sons, são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Nessa perspectiva, tal modelo teórico propõe que o ensino da leitura e da escrita siga uma ordem crescente de complexidade, iniciando-se pela apresentação das vogais cujos nomes coincidem com seus sons, passando, em seguida, para as consoantes facilmente pronunciáveis na ausência de vogais; depois, para as consoantes mais dificilmente pronunciáveis de forma isolada; posteriormente, para as consoantes sem som (como o H); para as letras de origem estrangeira (K, W e Y); e, por fim, para as correspondências grafo-fonêmicas irregulares (Capovilla e Capovilla, 2004).

Como é possível perceber, todos os modelos teóricos mencionados anteriormente relacionam, de alguma forma, a apropriação da escrita alfabético-ortográfica à oralidade e, portanto, à possibilidade de as crianças recorrerem a essa oralidade no processo de aprendizagem da escrita. Até mesmo Soares (2004; 2005; 2009; 2017), que defende a importância do letramento nesse processo, reconhece que a compreensão das relações entre grafemas e fonemas constitui uma dimensão fundamental da aprendizagem da escrita. No entanto, cabe questionar: seriam essas concepções de alfabetização igualmente aplicáveis à educação de surdos?

2.2.2 Surdez, língua e linguagem

Refletir sobre a questão anterior exige, antes de tudo, considerar o que significa ser surdo. De acordo com os pesquisadores surdos Pelin e Miranda (2003), Strobel (2008a; 2008b) e Skliar (2013), ser surdo significa viver o mundo a partir de uma experiência visual, ou seja,

utilizar a visão como principal via de comunicação, percepção, processamento de informações e compreensão do mundo. Pode-se dizer, dessa forma, que surdos e ouvintes experienciam o mundo de maneiras distintas: os surdos, por meio de uma experiência essencialmente visual, e os ouvintes, por meio de uma experiência visual-auditiva. Esse fato não deve ser desconsiderado diante dos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos.

Tal experiência visual está diretamente relacionada à cultura surda, que se constitui a partir da língua desse povo, a língua de sinais, e de seu modo de ser, conhecer o mundo, produzir e compartilhar formas de arte e conhecimento (Perlin e Miranda, 2003). A cultura surda representa, assim, o modo de viver e existir das pessoas surdas, refletindo diferentes aspectos da vida cotidiana desse grupo, como as conversas diárias, os ensinamentos, os mitos e as narrativas, além de sua maneira singular de perceber, vivenciar, compreender e transformar o mundo (Strobel, 2008a; 2008b).

Outro ponto relevante a ser considerado diz respeito ao fato de que a primeira língua das pessoas surdas não é a língua portuguesa, mas sim a Libras. Vale destacar que, nesse contexto, o termo "primeira língua" refere-se àquela que cumpre funções cognitivas, afetivas e sociais na constituição do sujeito, e não, necessariamente, à ordem em que a língua lhe é ensinada (Svartholm, 2014). O termo "segunda língua", por sua vez, é utilizado para designar a língua ensinada e empregada no contexto social mais amplo, que, no caso do Brasil, corresponde à língua portuguesa (Svartholm, 2014).

> A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...], consequentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidência que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda. (Quadros, 2008, p. 84).

A Libras, língua de herança dos surdos, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), é uma língua visual-espacial composta por todos os aspectos linguísticos necessários a qualquer língua humana natural (Lacerda, 2010). Por meio dela, as comunidades surdas brasileiras interagem social, cultural e cientificamente (Quadros e Schmiedt, 2006), o que a leva a ultrapassar a esfera comunicacional, consolidando-se como um elemento determinante na construção da identidade, na constituição da cultura e na participação social do sujeito surdo.

Apesar da importância da Libras para o desenvolvimento e aprendizado da criança surda, muitos fatores podem interferir no processo de aquisição dessa língua, especialmente a

falta de acesso a ela e a ausência de convivência com pares surdos. Segundo Quadros (2019), assim como existem os nativos nas línguas de sinais, ou seja, sujeitos surdos e/ou ouvintes filhos de pais surdos, que, desde a infância, mantêm contato com a Libras e com outros surdos; também existem os não nativos, ou seja, crianças surdas que nascem em famílias ouvintes e crescem em contextos monolíngues, nos quais predomina a língua portuguesa.

Ainda segundo a autora, a depender das orientações recebidas, da postura e do nível de conhecimento dessas famílias em relação à surdez e à Libras, a aquisição da língua de sinais pela criança surda pode acontecer de maneira precoce ou tardia, sendo que, em grande parte dos casos, essa aquisição se dá no contexto de escolas inclusivas, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, configurando-se, portanto, como uma aquisição tardia (Quadros, 2019).

A aquisição tardia da língua de sinais compromete o desenvolvimento da pessoa surda em múltiplas dimensões, uma vez que "a língua, carregada de ideologia, é o veículo de transmissão cultural para a estrutura e experiência do pensamento e saber social" (Lodi, 2005, p. 419). Nesse sentido, Araújo e Lacerda (2008) ressaltam a essencialidade do acesso precoce da criança surda à língua de sinais, visto que é por meio dela que a criança será capaz de atribuir significado ao mundo e a si mesma; assim, quanto mais tardio for esse processo de aquisição linguística, maiores serão as chances de comprometimento em seu desenvolvimento. Nessa mesma direção, Lodi (2012, p. 18) argumenta que:

> Não possibilitar a apropriação da língua de sinais às crianças surdas trará, desse modo, consequências para esses sujeitos, de maneira especial, aos processos reflexivos decorrentes do desenvolvimento da linguagem e, assim, à aprendizagem dos conteúdos escolares e da linguagem escrita da língua portuguesa, por envolver a aprendizagem de outra língua. (Lodi, 2012, p. 18).

Diante da amplitude e complexidade da Libras, torna-se pertinente destacar algumas de suas características, que evidenciam, sobretudo, suas aproximações e distanciamentos em relação à língua portuguesa. Conforme Gesser (2009), a Libras constitui-se como uma língua natural, que evoluiu como parte do contexto sociocultural do povo surdo brasileiro e que, assim como qualquer língua viva, apresenta variedade e diversidade, expressas por meio de variações regionais e geracionais. Além disso, possui uma estrutura gramatical própria, não mantendo, portanto, relação de dependência com quaisquer outras línguas de sinais ou orais.

> Logo, enquanto língua natural e legítima, as línguas de sinais devem estar organizadas e embasar-se em todos os diferentes níveis apontados pela Linguística; quais sejam, o nível fonético/fonológico, que se refere às unidades mínimas de formação das

> palavras/sinais de uma língua e como se combinam na formação de unidades significativas; o nível morfológico, responsável pela estrutura e formação das palavras/sinais da língua a partir dos morfemas, considerando suas funções e como se combinam ao formar palavras; o nível sintático, que está para a identificação e classificação da forma como as línguas estão organizadas e as regras definidoras de tal organização; o nível semântico, que preocupa-se com a significação; e o nível pragmático, referente à análise do uso da língua em contextos de comunicação reais. (Paula, 2025, p. 3166).

No contexto da Libras, a fonética preocupa-se em descrever as unidades envolvidas na produção e percepção dos articuladores manuais e não manuais (parâmetros linguísticos); já a fonologia analisa como essas formas são representadas mentalmente e quais desses elementos são contrastivos, ou seja, quais podem ser utilizados para distinguir um sinal de outro (Quadros, 2019). Por exemplo, se dois sinais forem idênticos em todos os aspectos, exceto em um único parâmetro, eles são considerados pares mínimos, e ajudam a revelar quais unidades mínimas possuem valor distintivo, isto é, provocam mudança de significado quando combinadas com outras, analogamente aos fonemas nas línguas orais.

Já a morfologia dedica-se à análise da estrutura e da formação dos sinais, investigando como os morfemas — menores unidades com significado — se organizam para compor sinais mais complexos. Considera-se, nesse processo, que os sinais integram um sistema linguístico estruturado, com categorias gramaticais próprias, no qual um único sinal pode combinar simultaneamente diferentes elementos linguísticos, tais como movimentos, direções, expressões não manuais e localização no espaço de sinalização (Quadros e Karnopp, 2004).

É válido salientar que, diferentemente das línguas orais, nas quais os sons são organizados de forma linear e sequencial, a Libras apresenta uma estrutura simultânea: os parâmetros que compõem o sinal ocorrem ao mesmo tempo em sua produção e, por essa razão, não se aplica à Libras a noção de “sílaba”, uma vez que não há linearidade na organização de seus elementos (Quadros e Karnopp, 2004; Gesser, 2009; Quadros, 2019).

Do ponto de vista sintático, é fundamental compreender, primeiramente, que a Libras é uma língua cuja modalidade é visuoespacial, e não oral-auditiva (Quadros, 2019). Nesse sentido, a sintaxe da Libras refere-se ao estudo da organização estrutural das sentenças, sendo a ordem mais frequente: Sujeito–Verbo–Objeto (SVO), ainda que essa não seja a única possibilidade de estruturação frasal, dada as variações sintáticas apresentadas pela língua, em função do contexto e das estratégias discursivas empregadas (Quadros e Karnopp, 2004; Quadros, 2019).

Em relação aos estudos semântico-pragmáticos, estes ainda são relativamente recentes no âmbito das línguas de sinais (Quadros, 2019). De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a semântica dedica-se ao estudo do significado das palavras e sentenças, enquanto a pragmática refere-se à relação entre linguagem e contexto. Nesta perspectiva, a semântica, no que concerne à Libras, pode preocupar-se com o significado dos sinais, a interpretação de sentenças, o emprego de verbos e os efeitos da ordem das sentenças sobre a estrutura sintática. A pragmática, por sua vez, pode dicar-se ao uso da língua em situações comunicativas concretas, considerando as intenções comunicativas, as escolhas lexicais, o posicionamento dos interlocutores e a maneira como a informação é distribuída no espaço e no tempo (Quadros e Karnopp, 2004; Quadros, 2019).

Entende-se, assim, que os surdos são sujeitos possuidores de uma língua legítima e de uma cultura própria, e que os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos devem, necessariamente, considerar essa língua e essa cultura. Além disso, compreende-se que a linguagem, enquanto prática social e cultural, é essencial para o desenvolvimento desses indivíduos, uma vez que é por meio das interações verbais e em uma relação dialética, que a criança se constituirá como sujeito, sendo a língua de sinais o elemento que viabilizará todo esse processo.

Especificamente, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-interacionista, cuja principal referência teórica é Lev Vygotsky (1896–1934). De acordo com o autor, todas as funções psíquicas superiores são mediadas pela linguagem, e os signos (palavras) constituem o meio básico para direcionar e regular essas funções (Vygotsky, 1989). No mesmo sentido, o autor argumenta que há uma relação dinâmica entre linguagem e pensamento, a qual se transforma à medida que pensamento e palavra se influenciam mutuamente (Vygotsky, 1993; 2000).

Segundo Albres e Oliveira (2013), Vygotsky oferece contribuições significativas para se refletir sobre a educação de surdos, sobretudo no que se refere ao papel imprescindível da língua de sinais nos processos mentais da criança surda e aos prejuízos decorrentes da adoção de práticas que priorizam o uso de linguagens artificiais e descontextualizadas. Em obras escritas há quase um século, Vygotsky (1991, p. 70) já argumentava que:

> Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. Algo similar tem acontecido com o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção tem se concentrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas

> técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta. (Vygotsky, 1991, p. 70).

Ao discutir o sistema de escrita, o autor afirma que este se configura como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, transforma-se em um simbolismo direto: no início do processo de aprendizagem da escrita, é natural que a criança estabeleça uma associação entre a linguagem falada, constituída por signos das relações e entidades reais (objetos, pessoas, ações e situações do mundo concreto), e a linguagem escrita; no entanto, com o tempo essa associação intermediária tende a desaparecer, fazendo com que a linguagem escrita passe a funcionar como um sistema de signos que simboliza diretamente essas entidades e as relações entre elas (Vygotsky, 1991).

O autor também parte da compreensão de que a linguagem não depende necessariamente do som, como ocorre no caso das pessoas surdas, pois o que realmente importa é o uso funcional de signos capazes de desempenhar o papel de simbolismo de primeira ordem, papel esse assumido, no caso dos surdos, pela língua de sinais (Vygotsky, 1987). Nesse sentido, considerando que, diante da surdez, é a língua de sinais que ocupa essa função simbólica primária, essa língua se torna essencial no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança surda, representando, em analogia à experiência dos ouvintes, a função desempenhada pela fala (Santana e Carneiro, 2012).

Consoante a Vygotsky (1991), o domínio da escrita é o culminar de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas e, somente compreendendo como se configuram os signos na criança, é que será possível intervir adequadamente e solucionar os problemas que possam surgir em seu processo de aquisição da escrita. Por esse motivo é necessário superar a crença de que a ausência de audição e de utilização da oralidade compromete a aprendizagem da escrita pela criança surda, e se reconheça que o prejuízo acontece quando não há compreensão de que ela precisa da língua de sinais para avançar no domínio da linguagem escrita.

Assim, ao retomar o questionamento proposto no tópico anterior — "seriam aquelas concepções de alfabetização igualmente aplicáveis à educação de surdos?" —, a resposta que se mostra mais adequada é: não. Pensar os processos de ensino e aprendizagem da escrita pela criança surda exige uma ruptura com paradigmas convencionais, geralmente construídos a partir das experiências de sujeitos ouvintes e, implica, também, o reconhecimento de que o processo de aprendizagem da pessoa surda se organiza a partir de especificidades linguísticas e cognitivas próprias e envolve questões culturais, sociais e afetivas (Salles et al., 2004a). Tal posicionamento conduz as discussões para o próximo tópico.

2.2.3. Alfabetização ou letramento na educação de surdos?

Para iniciar este tópico, é pertinente mencionar Pereira (2014), segundo a qual, geralmente, a defasagem escolar do estudante surdo, especialmente no processo de aprendizagem da língua portuguesa, decorre da forma como essa língua tem sido ensinada nas escolas, e não necessariamente da surdez em si. Nessa mesma perspectiva, Góes (2020), ao retomar estudos relevantes para a área do ensino de surdos, argumenta que a trajetória escolar desses sujeitos é frequentemente marcada por experiências limitadas, com pouca utilização efetiva da linguagem escrita, o que resulta em condições pouco favoráveis para o domínio da língua portuguesa pelo surdo. Por conseguinte, a autora argumenta que,

> [...] as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escritura. (Goes, 2020, s/p).

Como já explicitado nas discussões anteriores, é preciso compreender a língua de sinais como base para a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela criança surda. No entanto, como bem pontua Fernandes (2018), a relevância dessa língua nesse processo ainda continua sendo ignorada, inclusive por grande parte dos professores, persistindo no contexto escolar, práticas que desconsideram as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e que 'importam' para a educação de surdos métodos que foram pensados para ouvintes. De acordo com Fernandes (2006), tais práticas resultam em implicações negativas para a aprendizagem da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas, como evidenciado no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 - Implicações do processo de alfabetização para alunos surdos.

Procedimentos adotados na alfabetização	**Implicações para a aprendizagem de alunos surdos**
• Parte-se do **conhecimento prévio** da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a **oralidade**: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	• Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclórico" da oralidade.
• O **alfabeto** é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. • Ex. **A** da abelha, **B** da bola, **O** do ovo...	• Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar

	sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
• As **sílabas iniciais** ou **finais** das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	• A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
• A **leitura** se processa de forma **linear** e **sintética** (da **parte** para o **todo**); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	• A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confiram significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

Fonte: Fernandes (2006, p. 7 e 8). Org. Azevedo (2026).

Em primeiro lugar, Fernandes (2006) argumenta que a concepção de alfabetização e as práticas que a acompanham não podem ser simplesmente transpostas para o contexto da educação de surdos. Conforme evidenciado no Quadro 1, uma das primeiras práticas que geram implicações negativas para a aprendizagem desses estudantes é o fato de que o professor costuma partir dos conhecimentos prévios dos alunos em língua portuguesa, repertório que, no caso dos ouvintes, já oferece uma base mínima devido à experiência com a oralidade. Assim, diante dessa suposição, é comum que os aspectos semânticos e lexicais do texto não sejam devidamente trabalhados em sala de aula pelo professor.

Contudo, no caso das crianças surdas, esse repertório é praticamente inexistente, uma vez que a maioria delas apresenta pouco conhecimento da língua portuguesa ao ingressar na escola (Karnopp e Pereira, 2004). Isso ocorre, sobretudo, porque, ao virem de contextos monolíngues, nos quais predomina a oralidade, costumam ser excluídas de conversas e de situações que envolvem a linguagem escrita, o que representa um obstáculo significativo para a construção de seus conhecimentos prévios tanto sobre a escrita quanto sobre o mundo (Pereira, 2011).

Ou seja, o letramento de estudantes surdos em língua portuguesa não se desenvolve de forma natural nas situações cotidianas, como geralmente ocorre com os ouvintes, uma vez que os surdos não têm acesso ao português falado e possuem pouco, ou nenhum, contato com o português escrito (Fernandes, 2006). Dessa maneira, considerando que o letramento não se dá naturalmente para esses sujeitos, cabe à escola promover práticas que viabilizem o acesso e o uso da língua portuguesa escrita em contextos sociais significativos. Além disso, tais práticas devem ser mediadas pela língua de sinais, que, conforme Pereira (2011), possibilitará que as crianças surdas participem de práticas discursivas e, assim, ampliem seu conhecimento de mundo, algo que, dentro dessa perspectiva de “alfabetização”, não acontece.

Outra prática inerente a essa perspectiva de "alfabetização", explicitada no Quadro 1, consiste em utilizar o alfabeto e as sílabas no processo de ensino da escrita, prática que, segundo Fernandes (2006), fundamenta-se no conhecimento de mundo já construído pela criança diante de sua experiência com a oralidade e nas relações entre fonemas e grafemas, em um universo sonoro que envolve um conjunto de habilidades voltadas à codificação e decodificação de letras, sons, sílabas e palavras, aspectos que não se aplicam à realidade linguística dos surdos, pois esses sujeitos não recorrem à chamada "rota fonológica" no processo de aprendizagem da língua portuguesa e não possuem experiências com a língua falada.

Quando empregadas no contexto da educação de surdos, tais práticas impõem uma barreira significativa entre a criança surda e a escrita, uma vez que, ao contrário das ouvintes, essas crianças não acessam naturalmente a relação entre o signo gráfico e seu correspondente sonoro. Isso as leva a simular a aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar, reproduzindo graficamente letras e palavras, sem, contudo, estabelecerem relações reais com seus significados linguísticos (Fernandes, 2006). Nesse sentido, como afirma Pereira (2012, p. 239),

> [...] é necessário que se mude a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento). Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua [...]. (Pereira, 2012, p. 239).

A última prática apresentada no Quadro 1 está relacionada às anteriores e diz respeito às diferenças nos processos de leitura entre ouvintes e surdos. Conforme aponta Fernandes (2006), para os ouvintes, a leitura se desenvolve de forma sintética, isto é, das partes para o todo: primeiro as letras, depois as sílabas, em seguida as palavras e, por fim, o texto e, nesse processo, a criança vai estabelecendo relações entre as imagens acústicas[3] e os signos gráficos. Já no caso dos surdos, a leitura ocorre de maneira simultânea e analítica, ou seja, do todo para o todo, sendo a palavra percebida como uma unidade compacta e processada mentalmente em sua forma ortográfica, chamada pela autora de "rota lexical", e, quando dotada de significado, registrada visualmente e armazenada no dicionário mental da criança surda (Fernandes, 2006).

[3] Segundo Saussure (1974), a imagem acústica corresponde à impressão psíquica produzida pelo som, ou seja, trata-se da representação mental do som tal como é percebido pelos sentidos.

Por esses motivos, e pelo fato de a criança surda aprender a ler e escrever sem, contudo, passar pelo conhecimento da língua falada, recebendo o status de "leitora não alfabetizada", Fernandes (2006) propõe que, em vez do termo "alfabetização", utilize-se "letramento" para designar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por surdos, o qual, consoante a autora, compreende leitura e escrita como processos complementares e interdependentes, sempre inseridos em práticas sociais significativas, e considera as especificidades e necessidades do leitor/escritor no contexto social e cultural ao qual estão inseridos (Fernandes, 2006).

Nesse sentido, esta pesquisa parte do pressuposto de que as concepções convencionais de "alfabetização" não podem ser aplicadas à educação de surdos, uma vez que surdos e ouvintes apresentam especificidades linguísticas, cognitivas e socioculturais diferentes, próprias de cada grupo. No caso dos sujeitos surdos, o ensino da leitura e da escrita deve estar ancorado em práticas sociais significativas e inserido em contextos reais de leitura, com ênfase na visualidade, e não na oralidade. Portanto, não cabe "alfabetizar" o estudante surdo, mas promover seu letramento por meio de práticas de ensino e aprendizagem específicas, como ficará mais claro no tópico a seguir.

2.2.4. Fundamentos e práticas de letramento na educação de surdos

No tópico anterior, foram discutidos alguns pontos que evidenciam que os processos de ensino e aprendizagem da criança surda em língua portuguesa escrita não são compatíveis com a perspectiva e as práticas de "alfabetização" comumente adotadas nas escolas. Neste tópico, por outro lado, serão tecidas discussões sobre a importância do letramento na educação de surdos, bem como os aspectos e estratégias que precisam ser considerados em sua promoção. Para isso, é necessário reiterar que, na maioria das vezes, o letramento em língua portuguesa não ocorre de forma natural para a criança surda e isso está diretamente ligado ao fato de que essa língua é, por natureza, uma segunda língua para o surdo.

Quadros (2008) aponta que existem três formas de aquisição de uma segunda língua (L2): a aquisição simultânea da primeira e da segunda língua; a aquisição espontânea da segunda língua de maneira não simultânea; ou a aprendizagem sistemática da segunda língua. No contexto da educação de surdos, a modalidade que melhor caracteriza o processo de apropriação da língua portuguesa escrita pela criança surda é a terceira opção elencada pela autora, isto é, a aprendizagem sistemática da L2, considerando que, das duas línguas em questão (Libras e língua portuguesa), apenas a Libras poderá ser adquirida naturalmente, enquanto a

língua portuguesa precisará, necessariamente, passar por um processo formal de ensino e aprendizagem (Quadros, 2008; Fernandes, 2003; Strobel, 2008b).

A aprendizagem e utilização da língua portuguesa escrita pela criança surda representa não apenas uma questão escolar, mas uma via de acesso ao exercício da cidadania e à participação social. Ademais, conforme Quadros (2008), o domínio dessa língua faz-se ainda mais importante por possibilitar que os surdos reivindiquem e façam valer seus direitos diante da sociedade, majoritariamente ouvinte. Todavia, por se tratar de uma segunda língua, o português ocupará um papel diferente na vida dos surdos, em comparação com os ouvintes, sendo predominantemente utilizado em contextos sociais, mediados pela escrita.

Dessa maneira, o letramento deve constituir o ponto de partida para o ensino de estudantes surdos em língua portuguesa escrita (Salles et al., 2004a), sendo fundamental que esse processo envolva o trabalho com textos autênticos, produzidos e utilizados em contextos reais de uso da língua. Trata-se de uma proposta que exige mudança de concepção: é pensar a os processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para além de palavras isoladas, por meio de práticas significativas, contextualizadas e que contemplem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Um primeiro passo é, então, conduzir o processo de ensino e de aprendizagem da escrita, considerando a dimensão discursiva e pragmática da língua, ou seja, seu contexto de uso e produção, e não os níveis inferiores centrados na utilização de letras, palavras ou frases isoladas, no qual a língua escrita costuma ser empregada dissociada do contexto real de uso (Tovar, 2000). Nesse processo, a leitura constituirá a porta de entrada para as informações que a criança surda receberá para se apropriar da linguagem escrita e, por meio dela a criança será levada a “ler” o mundo, o outro e a tentar compreender as mensagens que emergem em seu meio (Tovar, 2000; Lodi, 2012).

Segundo Fernandes (2006), a leitura envolve a compreensão e a negociação de sentidos na interação com o texto escrito, o que implica identificar seu significado global, situá-lo em uma determinada realidade social, reconhecer seu gênero discursivo e estabelecer relações e efeitos de sentido entre as unidades que o constituem. A leitura envolve, ainda, a interpretação que o sujeito faz de seu universo social, histórico e cultural, a língua, os gêneros e tipos textuais, o tema do texto e os conhecimentos prévios do leitor (Salles et al., 2004b). Por esse motivo, é importante que a criança surda seja inserida no funcionamento discursivo da linguagem escrita e que dela decorram interações verbais (em língua de sinais) de modo a favorecer a realização de sua própria leitura de mundo (Pereira, 2011; Lodi, 2012).

A leitura deve então:

> [...] ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via internet através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno. (Quadros, 2008, p. 99).

Contudo, esse trabalho só será viável se a Libras for adquirida como primeira língua e a língua portuguesa escrita for ensinada como segunda língua (Salles et al., 2004a). Lodi (2012) afirma que promover práticas de letramento em português escrito para surdos implica, também, em proporcionar a esses sujeitos o acesso a espaços privilegiados de aquisição da Libras, de maneira que, posteriormente, sua L1 subsidie o aprendizado de sua L2. Na mesma perspectiva, Pereira (2011) argumenta que a aquisição da Libras como primeira língua torna possível trabalhar com textos nessa língua, oportunizando que a criança surda formule suas próprias hipóteses sobre o funcionamento da escrita (Pereira, 2011).

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Tovar (2000), a leitura, enquanto porta de entrada das informações para o estudante surdo, precisa ser contextualizada, o que só será possível se a criança puder utilizar todo o conhecimento construído em sua primeira língua para aprender, compreender e se expressar na segunda língua. Assim, no ensino da língua portuguesa escrita para surdos, o professor deve, além de viabilizar o acesso da criança surda ao universo dos textos que circulam socialmente e ensiná-la a produzi-los (Pereira, 2011), utilizar estratégias que partam do conhecimento e "das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências com a LIBRAS" (Quadros, 2008, p. 29).

Segundo Tovar (2000), a língua escrita possui funções mais amplas e complexas, com propósitos comunicativos mais sofisticados que se diferenciam da língua falada ou sinalizada. Desse modo, como colocado por Svartholm (2014), é necessário que o professor tenha conhecimentos básicos sobre as línguas envolvidas, neste caso, a Libras e a língua portuguesa, bem como formação metodológica adequada para desenvolver esse trabalho em sala de aula, que o possibilite oferecer estratégias que contribuam de fato para a construção da competência leitora dos estudantes surdos na modalidade escrita da língua portuguesa.

Não obstante, o professor precisará apresentar à criança surda uma variedade de textos, que não devem ser apenas traduzidos para a língua de sinais (e vice-versa), mas também explicados e analisados quanto às suas características, por meio de um processo contrastivo (Pereira, 2011). Nesse movimento, o professor deixa de ser apenas um transmissor de informações e passa a atuar como mediador da relação da criança com a escrita, e, em vez de

pressupor que a criança surda já possua conhecimentos prévios, que geralmente é quase nada, procura estratégias para inseri-la na dimensão discursiva da língua escrita (Pereira, 2015).

No que tange à estratégias, Santana e Carneiro (2012) elencam algumas ações necessárias e eficazes a serem adotadas pelo professor no ensino da língua portuguesa escrita para surdos, a saber: promover práticas de letramento mediadas pela Libras; explorar diferentes gêneros discursivos, enfatizando os elementos que os compõem e que auxiliam na interpretação textual, como autoria, título, tipo de gênero, forma de veiculação; reconhecer o surdo como autor e produtor de diferentes gêneros discursivos; analisar sua produção escrita como a de um falante de segunda língua, cuja construção de sentido é permeada por uma experiência visual e por conhecimentos oriundos da L1; fazer uso da linguagem visual; e relacionar as práticas discursivas aos aspectos socioculturais nos quais estão inseridas.

É igualmente importante realizar uma análise da realidade de cada estudante que adentra a escola, uma vez que cada um provém de um contexto específico e apresenta características singulares, podendo, por exemplo, ser proficiente em Libras; filho de pais surdos ou ouvintes; nunca ter tido contato com a Libras; ser surdo oralizado; estar em processo de aquisição da Libras; ser um surdo neurodivergente; entre muitas outras possibilidades. Entretanto, conforme observam Santana e Carneiro (2012), essas diferenças costumam ser desconsideradas e homogeneizadas sob o rótulo de "aluno surdo" no ambiente escolar. À vista disso, promover práticas de letramento exige considerar essas singularidades também.

Fernandes (2003; 2006) também oferece significativas contribuições no que se refere ao processo de letramento de surdos em língua portuguesa escrita. Segundo a autora, ao escolher um texto para trabalhar com crianças surdas em sala de aula, é preciso ponderar sua circulação social, pois, quanto maior o número de pessoas alcançado por esse texto, maiores são as chances de que ele seja familiar e útil ao aluno. Além disso, Fernandes (2003; 2006) destaca que qualquer atividade de leitura e escrita deve partir da premissa de que mesmo os conteúdos que pareçam óbvios precisam ser sistematizados e explicados pelo professor. A autora sugere, ainda, que, toda atividade de leitura ou produção escrita seja antecedida por um planejamento que contemple os cinco grandes aspectos descritos a seguir.

O primeiro aspecto refere-se à contextualização visual do texto. Segundo a autora, a compreensão textual por parte dos estudantes surdos deve iniciar-se pela ativação de seus referenciais visuais, uma vez que é por meio da visualidade que esses sujeitos experienciam o mundo. Nesse sentido, Fernandes (2003; 2006) afirma que a leitura em língua portuguesa escrita deve ser precedida por atividades que envolvam diferentes linguagens, capazes de antecipar o conteúdo do texto, de modo que o aluno seja conduzido a perceber o texto como

uma unidade constituída por linguagem verbal e não verbal e a se atentar e se interessar pelas possíveis mensagens que ele veicula.

O segundo aspecto diz respeito à "leitura" do texto em Libras, que, como o próprio nome sugere, envolve uma leitura prévia do texto em Libras, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios dos estudantes. A autora explica que nesta etapa é comum que eles tentem relacionar palavras do português e sinais da Libras, deixando de lado elementos como preposições, conjunções e outros conectivos; o que, neste momento, não representa um problema, já que a intenção será proporcionar um "ensaio de leitura", oportunizando a inferência de sentidos e a formulação de hipóteses sobre o texto (Fernandes, 2003; 2006). Por outro lado, a autora ressalta que é imprescindível que o professor esteja atento às relações propostas pelos estudantes, formule perguntas que os direcionem ao conteúdo real do texto e registre as respostas no quadro (Fernandes, 2003; 2006).

O terceiro aspecto refere-se à percepção de elementos linguísticos significativos, em que o professor determina os elementos linguísticos a serem explorados em sala de aula, com base na função que desempenham no texto e em sua relevância para a compreensão global do mesmo, os quais, na prática, só serão percebidos através do direcionamento do olhar do estudante pelo professor, já que, normalmente, essas marcas formais passam despercebidas pelo estudante surdo (Fernandes, 2003; 2006). Outrossim, a autora afirma ser importante que o estudante tenha a oportunidade de observar não apenas os elementos linguísticos significativos, como também os aspectos estruturais, característicos do conhecimento de um falante nativo; juntos, esses elementos impulsionarão a formulação de hipóteses sobre o texto pelo estudante e contribuirão para a superação dos obstáculos linguísticos existentes (Fernandes, 2003; 2006).

O quarto aspecto concerne à leitura individual e à verificação das hipóteses de leitura, que prevê a proposição de uma atividade individual com o objetivo de identificar as possíveis interpretações construídas pelos estudantes após as atividades anteriores, bem como verificar em que medida conseguiram atribuir sentido ao que leram. Segundo Fernandes (2003; 2006), o desenrolar dessa atividade dependerá da natureza do texto e marcará o início do desenvolvimento da autonomia leitora do aluno surdo, possibilitando verificar, por meio de perguntas diretas ou da retomada dos registros feitos no quadro durante os momentos anteriores, se as hipóteses formuladas pelo aluno se aproximam do conteúdo real do texto (Fernandes, 2003; 2006). A autora ressalta, ainda, que essa atividade permite que o professor avalie sua própria prática, identificando se os aspectos escolhidos para sistematização foram, de fato, relevantes e contribuíram para ampliar o conhecimento prévio dos alunos (Fernandes, 2003; 2006).

O quinto e último aspecto diz respeito à (re)elaboração escrita, que pressupõe que leitura e escrita são processos indissociáveis e, portanto, devem ser trabalhados articuladamente e, ainda, que para produzir um texto coerente e com a devida argumentação, o estudante precisa mobilizar conhecimentos lexicais e gramaticais, além de articular ideias considerando seus conhecimentos prévios e a realidade social a qual o tema se insere (Fernandes, 2003; 2006). Nesse sentido, a autora sugere que, ao propor atividades de produção escrita, já se tenha explorado o tema previamente em sala de aula e que se trabalhe com propostas de escrita que sejam significativas e resultem em um conhecimento prático, com aplicabilidade na vida cotidiana do aluno, como, por exemplo: uma lista de compras, uma receita culinária ou um bilhete (Fernandes, 2003; 2006).

Para finalizar este tópico, é necessário destacar também a importância da organização física do espaço. De acordo com Svartholm (2014), essa organização constitui uma condição básica para o êxito das interações em sala de aula. Desse modo, a autora recomenda que o professor realize rearranjos simples de mesas e cadeiras, quando necessário, de modo a possibilitar o contato visual e a comunicação entre os estudantes; verifique se a iluminação está adequada para que os alunos surdos possam acompanhar as sinalizações com nitidez; e organize as interações em sala de aula de forma que a criança surda consiga acompanhar e participar dos diálogos formais e informais que emergem nesse contexto (Svartholm, 2014).

2.2.5. Apropriação da escrita pela criança surda

Até o momento, foram discutidas a importância de promover práticas de letramento em língua portuguesa escrita com crianças surdas e as estratégias e aspectos que precisam ser considerados pelo professor nesse processo. Diante dessas discussões, torna-se pertinente questionar como ocorrem, mais especificamente, os processos de aprendizagem da criança surda no contato com a escrita: quais são os fatores que mais impactam esse processo, quais são seus pensamentos e hipóteses em relação à escrita, e como esse processo evolui até que ela atinja o domínio da linguagem escrita. Buscar-se-á, assim, neste tópico, tecer algumas discussões acerca desses processos.

Para iniciar essa discussão, reitera-se que o trabalho com a escrita deve partir dos conhecimentos já adquiridos pelos surdos em Libras, a qual os dará toda a base linguística para a aprendizagem da língua portuguesa (Guarinello, 2005). Segundo Fernandes (2006), sem a mediação da Libras, os estudantes surdos têm dificuldades em compreender plenamente as relações textuais na língua portuguesa, pois precisam perceber as semelhanças e diferenças

estruturais e semânticas entre essas duas línguas. Nessa perspectiva, para iniciar o trabalho com o letramento em língua portuguesa escrita, é necessário que a criança surda já tenha desenvolvido certa maturidade em sua primeira língua (Lodi, 2012).

Não obstante, conforme Svartholm (2014), à medida que a criança se desenvolve, aumenta também a necessidade de uma língua eficaz para desempenhar funções mais complexas e avançadas, como argumentar, discutir temas abstratos, criar e testar hipóteses, generalizar e tirar conclusões, entre outras. Por isso, como defende Pereira (2015), é necessário o reconhecimento da língua de sinais e a aceitação de que os surdos podem se apropriar da escrita da língua portuguesa por um caminho distinto daquele trilhado pelos ouvintes — ou seja, por meio da Libras, sua língua de referência.

É necessário, contudo, considerar que o processo de aquisição plena da primeira língua ocorre, geralmente, até a puberdade, entre os seis e os doze anos de idade (Quadros, 2008). Assim, Collier (Apud Quadros, 2008) sugere que o ensino de uma segunda língua tende a ter mais eficácia entre os oito e os doze anos de idade, não sendo recomendado que essa instrução ocorra antes da puberdade, já que é nesse período indicado que os estudantes se mostram mais preparados para a aquisição de uma segunda língua. A garantia ou a não-garantia do acesso à Libras e a maturidade ou a ausência dela nessa primeira língua, influenciará diretamente os processos de ensino e aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita.

Dando seguimento à discussão e adentrando mais especificamente no processo de apropriação da escrita pela criança surda, bem como nos mecanismos que o permeiam, é pertinente mencionar estudos que analisaram como esses processos ocorrem e quais ações e manifestações são apresentadas por essas crianças. Pereira e Rocco (2009), por exemplo, descrevem algumas estratégias recorrentes observadas nas produções iniciais de crianças surdas, em um trabalho que envolveu a língua de sinais, diante do qual a primeira estratégia manifestada foi o uso das letras do próprio nome como base para escrever.

Ainda em relação a essa primeira estratégia, as autoras observaram que algumas crianças mantêm o uso dessas letras por um período mais prolongado, o que indica que o nome próprio desempenha um papel importante como referência gráfica estável, funcionando como ponto de apoio nas etapas iniciais de apropriação do sistema alfabético. Ademais, com o tempo as crianças passam a fragmentar o próprio nome, em um movimento de desmontagem e reconstrução que aponta para um processo ativo de formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita (Pereira e Rocco, 2009).

Por conseguinte, Pereira e Rocco (2009) notam que a escrita das crianças passa a apresentar fragmentos de palavras, os quais, segundo as autoras, podem ser extraídos de textos produzidos pela professora na lousa. Nessa mesma direção, Pereira (2011) e Pereira (2015) indicam que as primeiras produções escritas de crianças surdas costumam combinar pseudopalavras com palavras grafadas de forma convencional, palavras essas que não surgem de maneira aleatória, mas geralmente correspondem a fragmentos de textos que circulam na sala de aula, o que sugere que a criança está atenta ao ambiente letrado e busca apropriar-se da escrita por meio da reprodução e da ressignificação dos elementos presentes nesse ambiente.

Pereira (2011) acrescenta que, à medida que a criança surda se familiariza com a escrita da língua portuguesa, elementos formais, como flexões verbais, preposições, artigos e sinais de pontuação, passam a surgir com maior frequência em suas produções, sugerindo que o contato com materiais escritos variados, com diferentes gêneros, tipos textuais e estilos, contribuem para a elaboração de hipóteses mais complexas sobre a língua escrita pela criança, bem como para a familiarização e incorporação desses elementos em suas práticas de leitura e escrita.

Outra estratégia notada por Pereira e Rocco (2009), é que, em suas tentativas de escrita, algumas crianças recorrem a palavras já conhecidas e memorizadas por elas. Conforme as autoras, mesmo que não quando não se relacionam diretamente ao contexto proposto, essas palavras funcionam como apoio na produção escrita da criança surda, sendo, por vezes, incorporadas parcialmente a outras palavras, revelando tentativas de articulação mais complexas (Pereira e Rocco, 2009).

Em continuidade, Pereira e Rocco (2009) apontam que algumas crianças produzem textos semelhantes aos escritos pela professora na lousa, resultantes de produções coletivas elaboradas a partir de relatos em Libras, o que revela, não apenas a influência da "escrita-modelo" e das práticas coletivas no processo de aprendizagem da escrita pela criança surda, mas, sobretudo, como as interações em língua de sinais são determinantes para esse processo e para a construção de sentidos por ela.

Outrossim, outra característica que pode comparecer com frequência à escrita de crianças surdas, usuárias ou em processo de aquisição da Libras, é a influência dessa língua na organização de suas produções escritas. Principalmente nos estágios iniciais do letramento, nos quais é comum que as crianças estruturem suas frases segundo a ordem sintática da Libras, é possível encontrar produções com essas características, gramaticalmente "incorretas" na perspectiva da norma padrão da língua portuguesa, mas plenamente coerentes da perspectiva

linguística, que considera a primeira língua da criança (Pereira e Rocco, 2009; Fernandes, 2018).

Fernandes (2018), ao comparar esse tipo de manifestação com as dificuldades encontradas por falantes de línguas estrangeiras quando estão aprendendo o português, afirma que problemas como vocabulário limitado, uso inadequado de preposições, tempos verbais, concordância, sufixos e prefixos, muitas vezes encontrados nas produções de surdos, não decorrem da surdez em si, mas do contraste entre línguas com estruturas linguísticas e gramaticais diferentes. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de que o professor tenha conhecimentos básicos que o ajude a compreender e mediar a maneira como criança surda se relacionará e se apropriará da língua portuguesa escrita.

Como posto por Guarinello (2005), mais do que rotular uma "escrita de surdos", o professor precisa compreender as manifestações escritas como resultados de processos singulares, nos quais cada sujeito constrói representações próprias acerca do funcionamento da língua portuguesa. Nessa mesma perspectiva, Cavalcante (2001) propõe olhar o movimento da escrita como algo positivo, e não como erro, pois tal movimento evidencia que a língua está fazendo sentido para a criança e que há um percurso pessoal e legítimo em andamento. Ademais,

> [...] os profissionais que trabalham com sujeitos surdos precisam observar as características da escrita de cada sujeito e reconhecer a construção da escrita como um processo, no qual o produtor do texto e o leitor devem interagir para negociar os sentidos do texto; assim, o outro interpreta o texto e com o sujeito constrói a coerência e a coesão. [...]. A coerência não se apresenta no discurso como algo pronto, estático, acabado, mas se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes para encontrar um ponto comum de entendimento. (Guarinello, 2005, p. 253 e 254).

Nesse sentido, verifica-se que o processo de apropriação da escrita pela criança surda é complexo, multifacetado e influenciado por questões linguísticas, culturais, sociais e pedagógicas. E, ainda, que o acesso, a aquisição e a utilização da Libras são fundamentais para que essas crianças possam compreender de fato o funcionamento da língua portuguesa, elaborando hipóteses sobre a escrita, avançando na compreensão de sua estrutura e gramática e construindo sentidos próprios a partir de suas experiências, dos materiais a que têm acesso e das interações que estabelecem na Libras. Para que esse processo se efetive, entretanto, é necessário promover uma educação verdadeiramente bilíngue, uma realidade que ainda está permeada por muitos desafios.

2.2.6. A Educação Bilíngue de surdos na escola de ensino regular

Discutir a educação bilíngue de surdos, bem como os desafios que permeiam sua implementação, implica em compreender, primeiramente, do que ela se trata. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 60-A, a educação bilíngue é definida como:

> [...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021).

A referida Lei prevê, ainda, que a educação bilíngue de surdos tenha início já na Educação Infantil, desde o zero ano, e se estenda ao longo de toda a vida; conte com a oferta de materiais didáticos adequados e com profissionais qualificados e especializados e/ou com conhecimento na educação de surdos (Brasil, 2021). Expressa, também, o compromisso com uma educação que vise à recuperação das memórias históricas dos sujeitos surdos, à reafirmação de suas identidades culturais e linguísticas, bem como à valorização de sua língua e de sua cultura (Brasil, 2021).

Segundo Quadros (2019), alguns dos aspectos que constituem os pilares da educação bilíngue são: legitimar a surdez como experiência visual; reconhecer a língua de sinais como primeira língua da criança surda; resgatar o papel das famílias desses sujeitos; compreender a importância das línguas para o empoderamento do surdo; compreender a língua portuguesa como uma língua não-espontânea para o surdo, que precisa passar por um processo formal de ensino; reconhecer que as experiências visuais compensam a ausência de experiências auditivas; e valorizar as relações e interações entre surdos no espaço escolar.

Ademais, de acordo com Tovar (2000), a Educação Bilíngue implica oferecer uma educação de qualidade para os surdos que, por um lado, promova o ensino por meio da língua de sinais, especialmente nos primeiros anos de escolarização, e, por outro, oportunize o aprendizado da língua majoritária, de modo que o sujeito surdo possa desenvolver-se plenamente como cidadão. Quanto ao início da Educação Bilíngue no processo de escolarização:

> A educação bilíngue para a criança surda deve ocorrer desde a educação infantil, pois, no período em que ela se encontra nesse nível educacional, está em um momento do seu desenvolvimento que é a base para a formação de sua subjetividade, construída por meio da relação que estabelece com outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar juntamente com acontecimentos que experimenta fora da escola, por meio da linguagem (Lodi, 2010, p. 27).

Apesar de a proposta bilíngue ser a mais adequada para a educação de surdos, na prática ainda existem muitos desafios para sua efetivação. Como aponta Strobel (2008b), muitas instituições escolares se apresentam como bilíngues ou afirmam adotar práticas bilíngues, mas trata-se apenas de um "bilinguismo imaginário", uma vez que elas mantêm uma perspectiva terapêutica em relação aos surdos, utilizando a língua de sinais apenas como ferramenta para o aprendizado da fala, e não como o que realmente é: uma língua legítima e um direito das pessoas surdas.

No Estado de São Paulo, por exemplo, os estudantes surdos estão inseridos em dois contextos educacionais distintos: escolas de educação bilíngue, que atendem exclusivamente alunos surdos, e escolas regulares, que recebem tanto surdos quanto ouvintes (Lacerda, Albres e Drago, 2013). As escolas regulares, em especial, popularmente conhecidas como escolas inclusivas, são as que mais enfrentam dificuldades para desenvolver um trabalho bilíngue com os surdos, sobretudo porque, além de estruturar os processos de ensino e aprendizagem a partir das duas línguas envolvidas, a promoção de uma verdadeira educação bilíngue exige uma mudança de paradigma.

No contexto do ensino regular, a criança surda pode estar inserida em classes comuns ou em classes bilíngues, conforme a LDBEN (Brasil, 1996), mediante a atuação de professores bilíngues ou de professores e intérpretes de Libras, e, no contraturno, frequenta o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento tem como função "organizar o trabalho complementar à classe comum, com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e linguística da pessoa surda na escola e fora dela" (Damázio; Alves, 2016, p. 116).

No estudo de Tenor et al. (2009), os autores investigaram como a política de educação inclusiva e sua implementação, no contexto da educação de surdos, vêm sendo percebidos e efetivados por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em um município do estado de São Paulo. A partir dos resultados, os autores apontam que a concretização de um projeto pedagógico capaz de assegurar uma educação de qualidade aos estudantes surdos ainda enfrenta obstáculos significativos, como a carência de recursos humanos e materiais adequados, especialmente no que diz respeito à presença da Língua de

Sinais, e a necessidade de mudança de perspectiva em relação à formação continuada dos professores.

Lacerda (2010) argumenta que, quando a Libras é assumida nos espaços educacionais, ocorre uma melhora substancial no desenvolvimento dos estudantes surdos, em comparação com contextos em que essa língua é negligenciada. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), assumir a Libras nesses espaços não é tarefa simples, pois em salas de aula compostas por estudantes surdos e ouvintes, há sempre duas línguas coexistindo, sendo a Libras frequentemente suprimida em favor da língua oral majoritária. Diante disso, as autoras defendem que para a consolidação de uma verdadeira educação bilíngue, é necessário garantir a coexistência dessas duas línguas, reconhecendo e valorizando os aspectos linguísticos e culturais de ambas (Quadros e Schmiedt, 2006).

Em especial, a atuação dos professores da Educação Básica diante das especificidades educacionais dos estudantes surdos tem se configurado como um desafio significativo para a promoção da educação bilíngue, sobretudo devido à fragilidade da formação inicial nessa área. No estudo bibliográfico desenvolvido por Muttão e Lodi (2018) entre os anos de 2009 e 2014, abrangendo bibliotecas de Programas de Pós-graduação em Educação avaliados pelas CAPES com conceito igual ou superior a cinco, constatou-se que a formação inicial oferecida aos professores tem sido insuficiente para prepará-los a atender à pluralidade linguística das escolas brasileiras.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, determina a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, bem como a organização de escolas e classes bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com professores bilíngues, e de escolas bilíngues ou de ensino regular nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com professores das diversas áreas do conhecimento capacitados para lidar com a singularidade linguística dos estudantes surdos e com Tradutores e Intérpretes de Libras–Português (Brasil, 2005).

Apesar das disposições do referido decreto, na prática, a formação e a atuação dos professores na educação de surdos apresentam-se de maneira muito mais problemática. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, por exemplo, muitas vezes ocorre em tempo muito curto e sem a participação de profissionais especializados no processo (Reis, Silva e Silva, 2014). Além disso, dentro das escolas as crianças surdas da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental dificilmente estão inseridas em contextos bilíngues, isto é, em contextos nos quais a Libras circule e seja utilizada nos processos

educacionais dessas crianças (Quadros, 2019). Um cenário pouco favorável para a aquisição da Libras e para o posterior aprendizado da língua portuguesa escrita.

Ressalta-se que, ao se discutir a formação fragilizada dos professores na área da educação de surdos, não se trata apenas do domínio da Libras, mas, sobretudo, da compreensão de como se desenvolve o processo de aprendizagem da criança surda, de como ela se relaciona com a escrita, de como ela cria suas hipóteses e de como o professor pode ajudá-la a superar as dificuldades de aprendizagem que emergem nesse processo.

Diante dos desafios relacionados à formação e à prática docente nesse contexto, Tovar (2000) apresenta alguns princípios que podem contribuir para o melhoramento de tal cenário, a saber: que os professores estejam preparados para atuar como leitores e escritores competentes; formem-se no ensino da leitura e da escrita como segunda língua; aprofundem seus conhecimentos em áreas que ofereçam fundamentos teóricos e metodológicos sólidos para sustentar uma prática pedagógica de qualidade; e conheçam o funcionamento das duas línguas envolvidas, especialmente as diferenças entre elas, para, assim, conseguir conduzir, analisar e avaliar progresso dos estudantes.

O autor também observa que a educação constitui, por natureza, um processo contínuo de exploração, no qual não existem respostas definitivas ou universais para todas as situações, uma vez que cada contexto e cada sujeito apresentam singularidades que impõem desafios constantes (Tovar, 2000). Por isso, diante dessas incertezas, é importante o envolvimento de profissionais comprometidos com o processo de aprendizagem dos surdos e que compreendam a importância das diferentes línguas (Libras e língua portuguesa) na escola (Quadros, 2008b). Cabe, portanto, às escolas e aos educadores assumirem esse compromisso em prol da promoção de uma educação de qualidade para as pessoas surdas.

Até aqui, foram apresentados e discutidos alguns dos desafios e dificuldades de promover a Educação Bilíngue de surdos no contexto de escolas regulares, também conhecidas como escolas inclusivas. Esses e outros desafios têm levado muitos pesquisadores, especialmente da área da linguística, a defenderem que a educação de surdos deva acontecer, necessariamente, dentro de escolas bilíngues. Cabe questionar nesse sentido: afinal, a inclusão de surdos na escola regular se contrapõe à Educação Bilíngue de surdos?

Primeiramente, é compreensível o posicionamento dos autores e pesquisadores, muitos deles surdos que não tiveram uma boa experiência em escolas inclusivas ou que perceberam a difícil e desafiadora realidade dessas instituições; realidade essa que não se restringe apenas à educação de surdos. Contudo, é necessário considerar que a grande maioria das crianças surdas não tem acesso a escolas bilíngues de surdos, pois conforme evidenciado

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), até o ano de 2020 existiam apenas 64 escolas bilíngues de surdos no Brasil, um número baixo diante dos 5.570 municípios que compõem o país (IBGE, 2025).

Para responder a essa questão, também é necessário retomar alguns documentos que orientam a educação e a inclusão de surdos no contexto escolar regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no que tange à educação de surdos na escola regular, orienta que esta ocorra por meio da Educação Bilíngue (Libras e língua portuguesa escrita), e, ainda, que dentro dessas instituições, o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa e em Libras, por profissionais com conhecimentos específicos nessas duas línguas (Brasil, 2008).

O documento prevê, ainda, que os estudantes surdos estejam em turmas comuns com pares surdos, respeitando suas diferenças linguísticas; que a avaliação desses estudantes seja formativa, levando em consideração o progresso individual e as necessidades específicas de cada um; e que tenham acesso a instrutores e intérpretes de Libras, os quais também devem ensinar Libras aos demais alunos (Brasil, 2008).

Além dessa política, cabe mencionar também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que estabelece a obrigatoriedade da oferta de Educação Bilíngue para surdos em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas, sendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda (Brasil, 2015). A lei prevê, ainda, a disponibilização de professores especialistas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio, bem como o acesso a tecnologias assistivas (Brasil, 2015). Verifica-se, assim, que ambos os dispositivos são importantes para a educação de surdos, especialmente por reiterarem que essa deve ser bilíngue, mesmo no contexto inclusivo.

No que diz respeito à escola na perspectiva da educação inclusiva, Mantoan et al. (2011) afirmam que esta deve reconhecer as diferenças dos estudantes em seus processos educativos, buscando o envolvimento e o progresso de todos. Para a autora,

> [...] a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. (Mantoan et al. 2011, p. 5, 6).

Na mesma perspectiva, Glat e Blanco (2007, p. 16) apontam que o propósito da educação inclusiva deve ser garantir que as aprendizagens alcancem todos os estudantes. É

importante destacar que, no que tange aos surdos, além do reconhecimento e valorização de suas diferenças, é fundamental que suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas sejam contempladas, pois somente dessa forma suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado existirão (Lacerda, 2000).

A própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, estabelece que deve ser assegurada igualdade de condições não apenas de acesso, como também de permanência das crianças na escola (Brasil, 1988). Ou seja, ainda que a maioria das crianças surdas tenha acesso a escolas inclusivas, é imprescindível implementar ações que garantam sua permanência, participação e aprendizagem nesse contexto.

Conforme expresso na Declaração de Salamanca, todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade e inclusiva, que reconheça e valorize as características únicas de cada indivíduo. O documento também afirma que as escolas regulares, orientadas por uma perspectiva inclusiva, devem adotar ações e recursos que favoreçam a participação e a efetivação das aprendizagens de todos os estudantes (UNESCO & MEC-Espanha, 1994). Outrossim, "promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências" (Rodrigues, 2006, p. 8).

Retomando o questionamento levantado, entende-se que a proposta inclusiva, em si, não está em desacordo com a Educação Bilíngue; contudo, dependendo da forma como for implementada, pode sim entrar em conflito com seus princípios. Em outras palavras, uma educação inclusiva que efetivamente apoie a Educação Bilíngue para surdos deve proporcionar um ambiente bilíngue real para essas crianças, um espaço em que possam ter contato com outros surdos, com adultos surdos, com professores bilíngues ou, ao menos, intérpretes de Libras; ou seja, profissionais comprometidos em compreender suas especificidades e promover uma educação de qualidade para elas.

Não obstante, esse espaço deve possibilitar a aquisição da Libras, o aprendizado e a interação por meio dessa língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, por meio de práticas de letramento e da utilização de materiais que contemplem não apenas a língua portuguesa, mas também elementos próprios da cultura surda. Deve também acolher as famílias dessas crianças, orientando-as sobre a importância da língua de sinais e da participação nas comunidades surdas.

De acordo com Tovar (2000), para que se promova uma verdadeira equidade educacional, deve-se oferecer oportunidades que não apenas igualem condições, mas que superem as barreiras sociais e linguísticas existentes. Portanto, a inclusão de surdos não deve estar dissociada da Educação Bilíngue de surdos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

> *Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*
>
> *- Guimarães Rosa*

Qual é o significado da metodologia no desenvolvimento de uma pesquisa científica? Realizar uma pesquisa científica, independente do grau de formação, é sempre um trabalho árduo e que requer do pesquisador compromisso e dedicação em cada passo. Nesse contexto, a metodologia se configura como o conjunto desses passos e, ainda, como o que determina cada passo. Assim, recapitulando a epígrafe apresentada, o real, isto é, o momento mais decisivo da pesquisa, não está em seu início e nem em seu fim, está no percurso metodológico, o meio desta travessia que se chama pesquisar.

Dito isso, a presente seção será dedicada à descrição do percurso metodológico trilhado ao longo desta pesquisa. Em primeiro lugar, é importante observar que a pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, uma vez que tem como premissas o estudo e a análise do fenômeno investigado em seu ambiente natural e o contato direto do pesquisador com esse ambiente (Godoy, 1995). Além disso, leva em consideração diferentes elementos do ambiente para a compreensão dos fenômenos sociais (Minayo, 2002). Outrossim,

> De forma diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58).

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa está diretamente ligada aos fenômenos sociais, faz-se necessário estabelecer a que esses fenômenos se referem. De acordo com Lofland (1971), apud Triviños (1987), os fenômenos sociais podem ser interpretados a partir de seis categorias: *atos*, *atividades*, *significados*, *participação*, *relações* e *situações,* por meio das quais se torna possível compreender fenômenos que, até mesmo, possam parecer vagos e incertos.

Os *atos*, primeira categoria, consistem em ações desenvolvidas em situações breves; as *atividades*, segunda categoria, são ações realizadas em situações pouco prolongadas; os *significados*, terceira categoria, manifestam-se verbalmente pelas pessoas no contexto de

situações específicas e determinam as ações realizadas; a *participação*, quarta categoria, diz respeito aos diferentes tipos de envolvimento dos sujeitos em uma situação de pesquisa; as *relações*, quinta categoria, emergem das interações entre as pessoas em situações simultâneas; e as *situações*, sexta categoria, constituem-se pelo objeto a ser estudado e analisado (Triviños, 1987).

À luz das categorias descritas por Lofland (1971), Triviños (1987) apresenta um exemplo prático dessas categorias, aplicado ao campo da educação:

> Pensemos num fenômeno social educacional específico: o interacionismo que se produz na sala de aula entre professor e alunos. Isto é o que nos interessa analisar, estudar. Um ato poderia ser a pergunta de um professor e as respostas dos alunos; a representação (uma cena) de um diálogo entre estudantes. Já uma atividade poderia estar constituída pela realização de uma tarefa pelos alunos, por exemplo, uma experiência de laboratório, ou a eleição da nova diretoria da turma. O significado pode surgir na troca de ideias que permitam, a configuração de determinado ato, por exemplo, como votar, ou numa atividade, como eleger os estudantes dirigentes do grupo. A participação de uma pessoa da turma, com alto exemplo de liderança, pode ser destacada dentro da situação que se estuda: ou a presença de grupos homogêneos e ativos, ou a simples adaptação dos sujeitos ao processo geral que se desenvolve. As relações podem. apresentar muitos matizes. Como são as relações entre professor e alunos? E as inter-relações entre estes? E entre o líder e o grupo e os grupos? Como funcionam internamente os grupos? A situação é a turma toda, com espaço e tempo limitados, alunos e professor, com seus próprios materiais, com seus problemas e, especialmente, com o tópico específico ao qual se intenta buscar significados e interpretações. (Triviños, 1987, p. 127).

Na presente investigação, o fenômeno social educacional de interesse foram as práticas de ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, especificamente, de que maneira esse trabalho tem sido desenvolvido no contexto escolar regular e quais os desafios e possibilidades inerentes ao seu desenvolvimento. Transformar esse interesse em um estudo factível implicou analisar o fenômeno sob a perspectiva das categorias anteriormente mencionadas, que, na prática, se manifestaram em forma de diálogos, explicações, respostas, perguntas, ações, atividades, entre outras manifestações consideradas ao longo desta investigação.

Para findar esta primeira discussão, é relevante mencionar Flick (2009), segundo o qual, nos estudos de abordagem qualitativa, as escolhas metodológicas devem ser orientadas pelo próprio objeto de estudo. Isso porque, diferente das pesquisas experimentais, os fenômenos analisados nesse tipo de pesquisa não podem ser controlados e, portanto, devem ser compreendidos em sua totalidade (Flick, 2009). Assim, o ideal é, primeiramente, definir o objeto de pesquisa para, então, determinar os caminhos metodológicos.

Convergindo com as ideias de Flick (2009), Yin (2015) recomenda que todo pesquisador avalie sua proposta de pesquisa e as questões que a constituem, ponderando quais são as melhores estratégias para seu desenvolvimento. De modo a pormenorizar tal recomendação, o autor elenca três condições que podem auxiliar o pesquisador nesse processo avaliativo: (a) os tipos de questões de um estudo, que podem variar entre "o que?", "quem?", "onde?", "quanto?", "quantos?", "como?" e "por quê?"; (b) o controle do pesquisador sobre os eventos comportamentais reais; e (c) o enfoque do estudo, isto é, se ele está em acontecimentos históricos ou contemporâneos (Yin, 2015). O Quadro 2 explicitará melhor tais condições.

Quadro 2- Situações relevantes para diferentes métodos de pesquisa.

MÉTODO	(1) Forma de questão de pesquisa	(2) Exige controle dos eventos comportamentais?	(3) Enfoca eventos contemporâneos?
Experimento	como, por quê?	Sim	Sim
Levantamento (Survey)	quem, o quê, onde, quantos, quanto?	Não	Sim
Análise de arquivos	quem, o quê, onde, quantos, quanto?	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	como, por quê?	Não	Não
Estudo de caso	como, por quê?	Não	Sim

Fonte: Yin (2015, p. 24).

Conforme ilustrado no Quadro 2, se as questões de um estudo forem do tipo "como?" e "por que?", a pesquisa exigir controle dos eventos comportamentais e centrar-se em acontecimentos contemporâneos, a estratégia mais adequada será o experimento. Caso as questões permaneçam, mas a investigação não exija controle dos eventos comportamentais e nem se concentre em fenômenos contemporâneos, a pesquisa histórica será a melhor opção.

Por outro lado, se as questões permanecerem, o estudo não exigir controle dos eventos comportamentais, mas enfocar em acontecimentos contemporâneos, o estudo de caso será a estratégia mais apropriada. Por fim, caso as questões forem do tipo "quem?", "o quê?", "onde?", "quantos?" e "quanto?", o estudo não exigir controle dos eventos comportamentais e centrar-se em eventos contemporâneos, o levantamento ou a análise de arquivos serão as melhores opções.

Considerando que, no contexto desta investigação, a questão delimitada diz respeito a "como" ocorre determinado fenômeno social, especificamente, como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas nas escolas regulares da Rede Municipal de

Ensino de Presidente Prudente – SP, e, que a pesquisa exigia contato direto com o contexto investigado, além de concentrar-se em acontecimentos contemporâneos não manipuláveis, concluiu-se que o estudo de caso seria o delineamento/estratégia metodológica mais apropriado para corresponder aos interesses da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O ESTUDO DE CASO

Mas, afinal, o que é o estudo de caso? De acordo com André (1984), a conferência internacional sobre "Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional", realizada em dezembro de 1975, em Cambridge, Inglaterra, pode ser considerada o marco desse método. Segundo a autora, tal evento reuniu diferentes pesquisadores com o propósito de discutir diversas questões sobre o estudo de caso, especialmente no que diz respeito à sua utilização no campo da educação (André, 1984). Desde então, o estudo de caso tem se tornado cada vez mais popular e empregado em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento.

Em uma publicação mais recente, a autora, na tentativa de estabelecer uma melhor compreensão sobre o estudo de caso, elencou algumas de suas principais características: I) visa à descoberta e à construção de novos conhecimentos; II) considera o contexto no qual as situações de pesquisa se desencadeiam; III) preza pela representação da realidade em sua totalidade; IV) constitui-se de uma variedade de fontes de informação; V) pode permitir a transferência de conhecimentos de um estudo para outras situações com base em semelhanças percebidas; VI) coloca em evidência os diferentes pontos de vista inerentes ao fenômeno social investigado; e VII) tende a apresentar relatórios com uma linguagem mais acessível e clara (Lüdke e André, 2012).

No que tange aos desafios, estes se apresentam no estudo de caso, assim como em qualquer outra estratégia de pesquisa. Dentre os desafios mais recorrentes, Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002) desatacam: a exigência de tempo; e a necessidade de ter bons entrevistadores; e a necessidade de cautela nas possíveis generalizações e no rigor da pesquisa. Por outro lado, se bem planejado e realizado corretamente, o estudo de caso pode manifestar resultados impactantes, tais como a construção de novas compreensões, a formulação de novas teorias e a validação do estudo por diferentes profissionais (Voss, Tsikriktsis e Frohlich, 2002).

Outro aspecto de relevância associado ao estudo de caso e a outros delineamentos/estratégias de pesquisa, refere-se à perspectiva metodológica, ou melhor, às diversas perspectivas metodológicas a elas relacionadas. Na literatura é possível encontrar uma gama obras e autores que discutem o estudo de caso, como Yin (1984 e edições recentes); Stake

(1995), Merriam (1998), dentre outros autores, que apresentam avanços e contribuições significativas para essa estratégia investigativa, convergindo e divergindo em suas ideias e princípios epistemológicos (Yazan, 2016).

Neste estudo, optou-se pela abordagem de Yin, especificamente pela obra *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2015), que oferece um modelo mais estruturado para a condução de um estudo de caso. Em termos epistemológicos, o autor argumenta que o estudo de caso possui certa flexibilidade epistemológica, podendo ser utilizado dentro de diferentes orientações, como por exemplo, o realismo e o relativismo/interpretativismo.

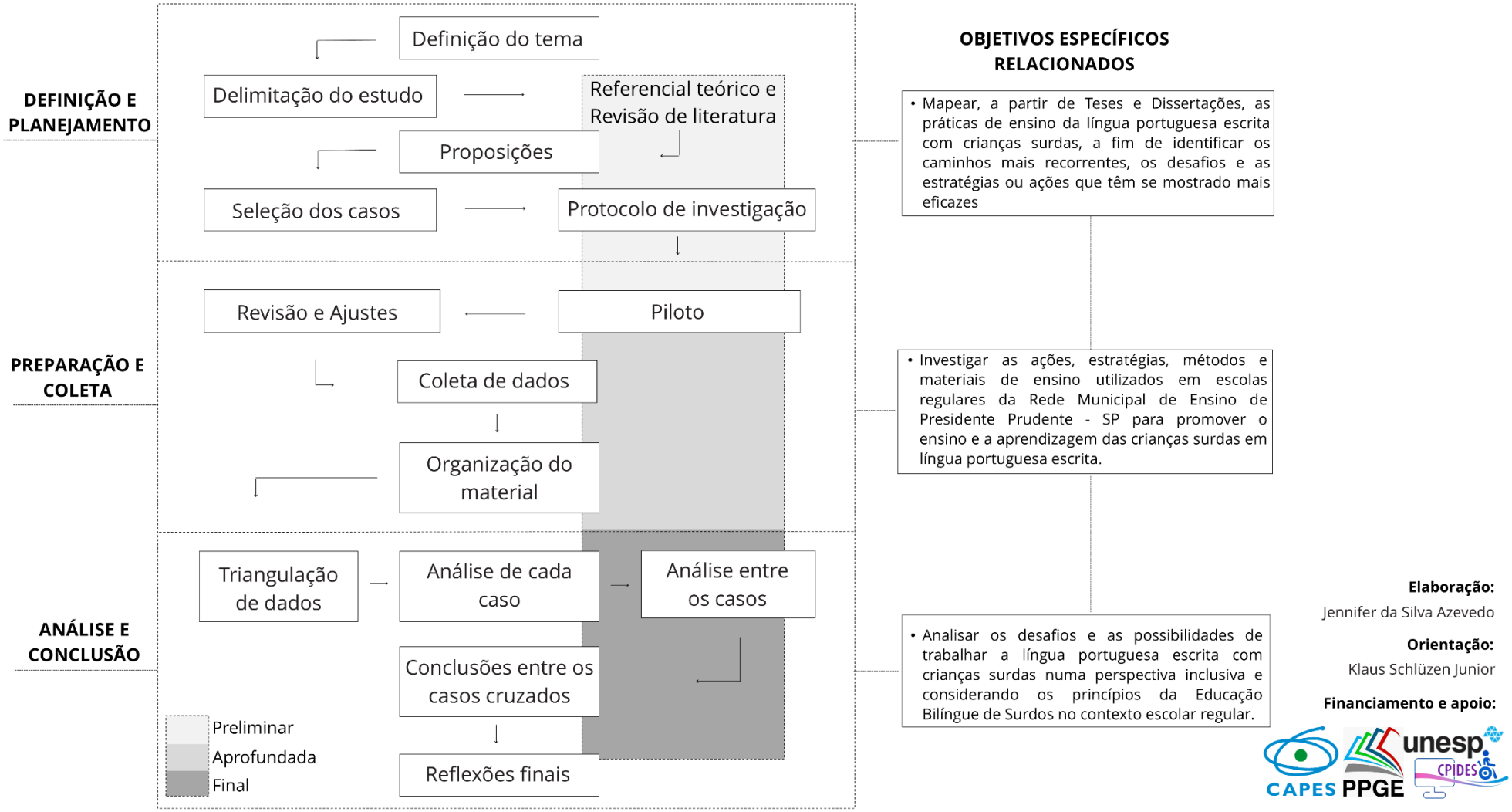
A pesquisa proposta, de caráter explicativo, aproxima-se mais do relativismo, pois parte do pressuposto de que não existe uma única verdade e que a análise de um fenômeno deve considerar o contexto social e as relações socialmente estabelecidas, "[...] reconhecendo múltiplas realidades com múltiplos significados, com constatações que dependem do observador" (Yin, 2015, p. 18).

Ao apresentar uma definição para a estratégia metodológica em discussão, o autor explica que o estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos, fundamentando-se em variadas fontes de evidência e em proposições teóricas (Yin, 2015). Para o autor, assim como para Eisenhardt (1989), Gil (2002), Lüdke e André (2012), entre outros, o estudo de caso envolve uma investigação pormenorizada em um contexto específico, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, podendo, ainda, ser classificado como estudo de caso único ou estudo de casos múltiplos (Yin, 2015). Esse último aspecto será mais bem explicitado nos tópicos que seguem.

3.2 AS ETAPAS DO ESTUDO DE CASO

Conforme explicitado anteriormente, o delineamento metodológico adotado nesta investigação foi o estudo de caso, o qual foi estruturado em três etapas principais: Definição e Planejamento; Preparação e Coleta e; Análise e Conclusão. A estruturação dessas etapas teve como base a obra de Yin (2015, p. 73), porém passou por adaptações de modo a contemplar as particularidades da proposta investigativa. As atividades que constituíram as etapas metodológicas da pesquisa, bem como os objetivos específicos relacionados a cada uma delas, podem ser verificados na Figura 3.

Figura 3: Etapas e atividades metodológicas da pesquisa e objetivos específicos a elas vinculados.



Fonte: adaptado pela autora com base em Yin (2015). Org. Azevedo (2026).

3.2.1 Etapa 1: Definição e Planejamento

A primeira etapa desta investigação, teve como ponto de partida a definição do tema e a delimitação do estudo, atividades que implicaram no estabelecimento do objeto, dos limites e dos objetivos de pesquisa. Como revelado nos tópicos anteriores, esta pesquisa se propôs a analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas dentro de quatro escolas de ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, de modo a identificar os desafios e possibilidades que se apresentam no desenvolvimento desse trabalho.

Esta etapa compreendeu, também, os pressupostos teóricos da investigação, ou melhor, marcou o início dessa atividade que perdurou todo o processo investigativo, como ficará mais evidente à frente. De acordo com Ridley (2008), é na construção teórica que se apresentam os principais conceitos envolvidos na pesquisa e que se estabelecem diálogos entre as bases teóricas adotadas no percurso investigativo. Adicionalmente, o aporte teórico de uma pesquisa pode também ser utilizado para caracterizar um problema, evidenciar lacunas em estudos anteriores, ou, ainda, apontar possibilidades (Ridley, 2008).

Nessa perspectiva, Azevedo (2016) elucida que, em geral, esse aporte teórico constitui-se de dois elementos principais: o referencial teórico e a revisão de literatura. O referencial teórico funciona como uma lente por meio da qual a realidade investigada é analisada e, ainda, como evidência do domínio conceitual do pesquisador. Em outras palavras, o referencial teórico de uma pesquisa diz respeito às escolhas do pesquisador em relação às obras e autores que subsidiarão a análise dos dados obtidos (Azevedo, 2016). Conforme Lakatos (2003, p. 224):

> A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que serve de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. (Lakatos, 2003, p. 224).

A revisão de literatura, por sua vez, tem a finalidade de proporcionar uma perspectiva mais ampla acerca do tema de pesquisa, apresentando lacunas ou contribuições propiciadas por investigações anteriores, a depender do objetivo da revisão (Gil, 2002; Azevedo, 2016). Consoante a Lakatos (2003), atualmente, nenhuma pesquisa parte da estaca zero, havendo uma grande chance de alguém já ter desenvolvido um estudo semelhante ou

complementar a algum aspecto da investigação pretendida. Nesse sentido, a autora argumenta que:

> A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância. (Lakatos, 2003, p. 225).

Assim, o aporte teórico da presente pesquisa englobou o referencial teórico e a revisão de literatura, os quais perpassaram todas as etapas da investigação, considerando a possibilidade de surgirem materiais relevantes para a pesquisa até o momento de sua finalização. Cada uma dessas atividades, embora desenvolvidas paralelamente, teve seu propósito específico dentro do estudo: o referencial teórico subsidiou discussões conceituais e legais acerca do ensino de língua portuguesa escrita para surdos, enquanto a revisão de literatura proporcionou um panorama de como esse processo tem se desenvolvido em outros contextos geográficos e socioculturais do Brasil. Tendo em vista que a revisão de literatura envolve procedimentos metodológicos específicos, no tópico a seguir serão explicitados os mecanismos utilizados nessa atividade.

3.2.1.1 Revisão de Literatura

Em primeiro lugar, é importante mencionar que a revisão de literatura realizada seguiu, respectivamente, os seguintes passos: 1) definição do objetivo da revisão; 2) definição do recorte temporal; 3) definição das bases de busca; 4) definição dos descritores e operadores de busca; 5) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos trabalhos que comporiam o corpus do estudo; 6) levantamento das teses e dissertações nas bases; 7) pré-seleção com base nas informações apresentadas nos títulos, resumos e palavras-chave; 8) seleção com base na leitura flutuante; e 9) análise das produções.

O objetivo da revisão de literatura foi analisar, com base em teses e dissertações publicadas de 2019 a junho de 2025, como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com estudantes surdos em diferentes contextos geográficos e socioculturais do Brasil, identificando os caminhos mais recorrentes, os desafios enfrentados e as estratégias ou ações que têm se mostrado mais eficazes nesse processo. Cabe ressaltar que a revisão teve um recorte muito específico, visando à obtenção de produções que realmente estivessem de acordo com os critérios de inclusão delineados, os quais serão apresentados mais à frente.

A decisão de delimitar o corpus da revisão a teses e dissertações deve-se ao fato de que, além de serem trabalhos convalidados, isto é, avaliados por professores especialistas em bancas de qualificação e defesa, esse tipo de produção também apresenta um nível de detalhamento superior em relação a outros tipos de trabalhos, o que se revela determinante para a revisão pretendida. Não obstante, foram consideradas apenas produções oriundas do contexto brasileiro, dada a especificidade do tema de pesquisa e o objetivo da revisão.

Em relação ao recorte temporal, este foi definido considerando a publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019, cuja uma das metas é impulsionar a alfabetização de surdos por meio da educação bilíngue (Libras–português) e do desenvolvimento de materiais didáticos específicos para esse fim, tanto em escolas e classes bilíngues quanto em escolas inclusivas (Brasil, 2019). Nesse sentido, a escolha do ano de 2019 como recorte temporal justifica-se pela publicação do referido documento, bem como pela possibilidade de que essa publicação tivesse impactado, de alguma maneira, as produções sobre a temática.

Outra decisão importante no processo de revisão de literatura foi a escolha das bases nas quais a busca seria realizada, decisão diretamente relacionada ao tipo de produção que se pretendia obter. Assim, considerando que, nesta revisão, o objetivo era trabalhar apenas com teses e dissertações, optou-se por utilizar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES).

Definidas as bases de busca, foram determinados também os descritores e operadores de busca. Conforme Bariani et al. (2007), os descritores, ou palavras-chave, são termos presentes nos textos publicados na internet que auxiliam na indexação e no mapeamento desses materiais. Além disso, quando combinados com operadores booleanos, esses descritores passam a integrar as chamadas “estratégias de busca”, que viabilizam a localização de trabalhos já publicados em diferentes repositórios e bases de dados.

Os operadores booleanos, por sua vez, consistem em um tipo de álgebra criada pelo matemático George Boole no século XIX (Bariani et al., 2007). Segundo Freitas et al. (2023), a álgebra booleana é um sistema lógico baseado em dois estados distintos e mutuamente excludentes, que podem ser representados por pares. Em outras palavras, os operadores booleanos, quando utilizados em conjunto com os descritores, auxiliam na estruturação lógica dos termos de busca e na filtragem dos trabalhos recuperados.

Para o desenvolvimento da revisão de literatura desta pesquisa, foram utilizados, ao todo, três operadores booleanos, cada um desempenhando uma função específica no processo de busca, conforme apresentado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Operadores booleanos utilizados na revisão de literatura.

Operador booleano	Função desempenhada no processo de busca	Exemplo
AND	Seleção de trabalhos que contenham simultaneamente todos os termos pesquisados.	Pesquisa AND Ciência
OR	Inclusão de termos parecidos ou relacionados com o objetivo de ampliar a busca e recuperar um maior número de referências.	Pesquisa OR Investigação
“ ”	Junção de termos ou frases com a garantia de que os resultados contenham todos os termos na mesma ordem em que foram digitados.	“Pesquisa de Campo”

Fonte: Bariani, et al. (2007); Freitas, et al. (2023); Picalho, Fadel e Gonçalves (2023). Org. Azevedo (2026).

As combinações entre descritores e operadores booleanos são denominadas *strings* de busca, por meio das quais realiza-se, de fato, o levantamento de produções. Vale destacar que, dependendo do lugar em que são empregadas, as *strings* podem exigir adaptações ou complementações, dado que cada base de busca tem suas particularidades. No caso da revisão de literatura realizada, foram elaboradas e utilizadas cinco *strings,* cujos elementos constitutivos podem ser verificados no Quadro 4.

Quadro 4 - Detalhamento dos elementos que compuseram as *strings* de busca.

String de busca	Descritores	Operadores
Alfabetização AND Português OR “Língua Portuguesa” OR L2 AND Surdo	Alfabetização; Português; Língua Portuguesa; L2; Surdo	AND; OR; “”
Letramento AND Português OR “Língua Portuguesa” OR L2 AND Surdo	Letramento; Português; Língua Portuguesa; L2; Surdo	AND; OR; “”
Leitura AND escrita AND Surdo AND “Ensino Fundamental”	Leitura; Escrita; Surdo; Ensino Fundamental	AND; “”
Ensino AND Português OR “Língua Portuguesa” OR L2 AND Surdo AND “Ensino Fundamental”	Ensino; Português; Língua Portuguesa; L2; Surdo; Ensino Fundamental	AND; OR; “”,
Alfabetização AND Surdo AND Materiais AND “Prática pedagógica” OR Estratégia OR Ações	Alfabetização; Surdo; Materiais; Prática Pedagógica; Estratégia; Ações	AND; OR; “”

Fonte: Autoria própria. Org. Azevedo (2026).

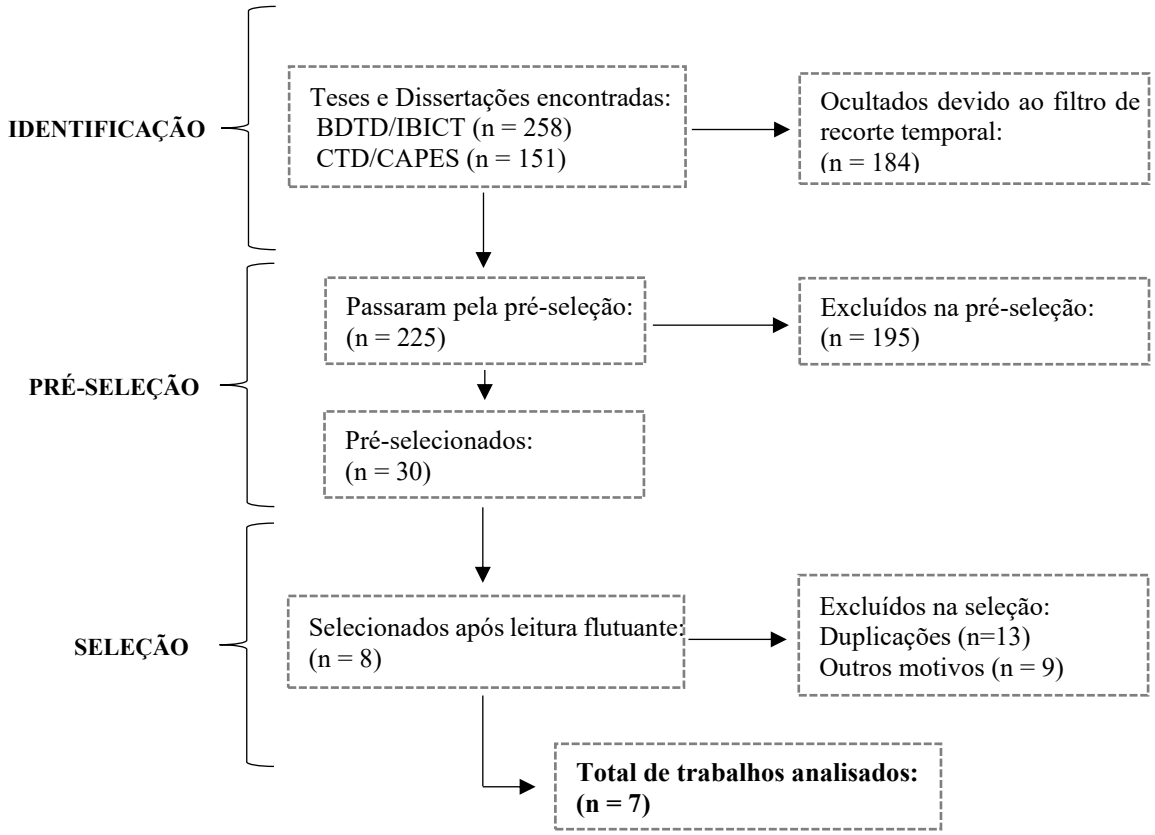
Conforme apresentado no Quadro 4, utilizou-se diferentes descritores combinados com operadores booleanos para a construção das *strings* de busca. A definição dos descritores

foi orientada pelo tema da pesquisa e pelos objetivos da revisão de literatura, enquanto os operadores foram incorporados conforme a necessidade de articular lógica e semanticamente os descritores. Para alcançar a forma final das *strings*, foram realizados testes prévios nas bases de busca selecionadas, uma vez que nem sempre um descritor ou operador produz resultados satisfatórios, sendo, por vezes, necessário realizar ajustes para garantir a efetividade da busca.

Por fim, antes do levantamento propriamente dito, definiram-se os critérios de inclusão e exclusão que orientariam a seleção das produções. Tendo em vista os objetivos da revisão de literatura, os critérios de inclusão adotados foram os seguintes: contemplar a temática do letramento/alfabetização e/ou do ensino da língua portuguesa escrita para estudantes surdos no contexto de escolas de ensino regular; apresentar uma investigação de natureza empírica, isto é, que envolvesse a participação de sujeitos pertencentes ao ambiente escolar ou que mantivessem contato direto com as referidas instituições; e ter como público-alvo estudantes surdos ou profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, o critério de exclusão consistiu unicamente na não observância dos critérios de inclusão.

A partir dos passos descritos anteriormente, iniciou-se efetivamente o levantamento de produções nas bases selecionadas, cuja dinâmica será apresentada na Figura 4.

Figura 4 - Fluxograma da revisão de literatura.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

O levantamento das teses e dissertações, como previamente mencionado, foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES). Conforme mostrado na Figura 3, foram identificados 258 trabalhos na BDTD e 151 no CTD, totalizando 409 produções localizadas inicialmente. É importante ressaltar que esses resultados foram obtidos apenas por meio da utilização das *strings* de busca, ou seja, sem a aplicação do filtro de recorte temporal ou de qualquer filtragem.

Com a aplicação do filtro de recorte temporal, 184 dos 409 trabalhos inicialmente identificados foram ocultados, resultando em 225 produções que seguiram para a etapa subsequente, correspondente à pré-seleção. Para tornar mais clara a forma como se chegou a esse total, apresenta-se, a seguir, a distribuição dos trabalhos identificados na BDTD, considerando a aplicação do filtro de recorte temporal associado a cada uma das cinco *strings* elaboradas: com a primeira *string*, foram encontrados 14 trabalhos; com a segunda, 28; com a terceira, 36; com a quarta, 41; e, por fim, com a quinta *string*, 23 trabalhos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD), ao aplicar o filtro de recorte temporal em conjunto com as *strings* de busca, obteve-se a seguinte distribuição de trabalhos: com a primeira *string*, foram encontrados 5 trabalhos; com a segunda, 21; com a terceira, 19; com a quarta, 19; e, com a quinta *string*, 19 trabalhos. A soma dos resultados obtidos nas duas bases consultadas (BDTD e CTD), após a aplicação dos filtros mencionados, totalizou 225 trabalhos, os quais seguiram para a etapa de pré-seleção.

A etapa de pré-seleção consistiu na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações, com o objetivo de identificar se os trabalhos atendiam aos critérios e objetivos estabelecidos. Como resultado desse processo, 30 trabalhos foram pré-selecionados, enquanto 195 foram excluídos. As exclusões ocorreram, em sua maioria, porque muitos estudos não apresentavam as práticas, os desafios e as possibilidades vinculadas ao ensino de português escrito para surdos em escolas inclusivas. Observou-se que grande parte dos trabalhos tratava do tema em contextos diferentes dos buscados, como em escolas especiais ou centrados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Os 30 trabalhos pré-selecionados passaram pela etapa final do processo de triagem, que consistiu na seleção das produções que, de fato, integrariam o corpus da pesquisa. Essa seleção baseou-se na realização de uma leitura flutuante de cada trabalho, ou seja, uma leitura exploratória e não aprofundada, que possibilitou um primeiro contato com os materiais, de modo a verificar o conteúdo efetivo de cada um. Nessa etapa, 13 produções foram excluídas

por estarem duplicadas e outros 10 trabalhos foram descartados por não atenderem aos critérios de inclusão da revisão, sobretudo por não discutirem o tema em contextos inclusivos.

Por fim, as sete produções selecionadas foram submetidas a um processo de análise, realizado por meio de uma leitura pormenorizada, com o objetivo de identificar elementos das realidades retratadas relacionados ao ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Cada produção teve suas particularidades: algumas concentraram-se nas questões formativas dos professores; outras buscaram propor atividades favoráveis à aprendizagem da segunda língua (L2) por estudantes surdos; e houve ainda aquelas que discutiram o papel do AEE nesse processo. As produções analisadas serão discutidas na próxima seção desta dissertação.

3.2.1.2 Triagem e seleção dos casos

A seleção dos participantes — ou, como neste estudo, dos casos — é um dos principais momentos de uma pesquisa, pois, uma vez realizada, impacta diretamente os rumos do processo investigativo. Para que essa seleção ocorra de maneira adequada em um estudo de caso, realiza-se a triagem, procedimento no qual se definem um conjunto de critérios operacionais para a escolha dos casos e se levantam informações preliminares sobre os possíveis candidatos, com a finalidade de verificar se atendem, ou não, aos critérios estabelecidos (Yin, 2015).

Todavia, antes da triagem propriamente dita, foi necessário determinar qual tipo de estudo se pretendia realizar, isto é, se um estudo de caso único ou um estudo de casos múltiplos, também denominado “estudos multicasos” (Triviños, 1987). Segundo Yin (2015), os casos múltiplos são variantes de um estudo, dentro do qual cada caso/variante pode representar uma pessoa, uma instituição, um grupo de pessoas, entre outras possibilidades. Além de cumprirem um propósito no escopo da investigação, esses casos devem também produzir uma replicação literal, quando apresentam resultados similares, ou uma replicação teórica, quando apresentam resultados diferentes.

A escolha entre os dois tipos de estudo está diretamente ligada à proposta investigativa: se único, o estudo deve se centrar em um único contexto, explorando-o em profundidade; se múltiplo, deve envolver dois ou mais contextos, analisando-os segundo suas especificidades e realizando, posteriormente, o cruzamento dessas análises (Yin, 2015). Nesse sentido, esta pesquisa se desenvolveu como um estudo de casos múltiplos, envolvendo mais de um contexto (escolas), dentro dos quais se analisou o trabalho realizado com estudantes surdos no que se refere às práticas de ensino da língua portuguesa escrita (objeto de estudo).

No que tange à reaplicação, a princípio julgou-se que se trataria de uma reaplicação literal, em razão de as escolas investigadas pertencerem à mesma rede municipal de educação, estarem submetidas às mesmas políticas e diretrizes educacionais e desenvolverem seu trabalho sob uma perspectiva inclusiva. Contudo, considerando os princípios epistemológicos da pesquisa, que pressupõem a importância de compreender o contexto e as relações nele estabelecidas, bem como reconhecer que cada escola possui uma realidade própria e atende sujeitos singulares, percebeu-se que este estudo de casos múltiplos poderia, na verdade, culminar em uma reaplicação teórica.

Após a determinação do tipo de estudo, iniciou-se efetivamente o processo de triagem dos casos, inaugurado pela definição dos critérios operacionais de seleção. Os pressupostos teóricos e os objetivos da investigação orientaram a construção desses critérios, que foram organizados em duas categorias: seleção das escolas e seleção dos participantes. Para a primeira categoria, estabeleceram-se os seguintes critérios: I) serem escolas de ensino regular; II) pertencerem à Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP; III) desenvolverem seu trabalho sob uma perspectiva inclusiva; e IV) terem estudantes surdos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os critérios alocados na segunda categoria consistiam em: I) pertencerem à Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP; II) serem professores da sala comum ou do AEE; e III) trabalharem diretamente com estudantes surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Atendimento Educacional Especializado ou como Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS). Posteriormente à definição desses critérios, estabeleceu-se contato com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC), com o objetivo de identificar quais instituições do município atendiam às condições estabelecidas.

Os parâmetros de seleção dos participantes foram definidos considerando as atribuições específicas de cada profissional no processo educacional dos estudantes surdos. O professor da sala comum é o responsável pelo trabalho de ensino da língua portuguesa escrita, enquanto o professor do AEE, conforme preconizado pelas legislações vigentes, tem o papel de oferecer um espaço de aquisição e aprendizagem de e em Libras, a qual é essencial para o desenvolvimento do estudante surdo na língua portuguesa escrita. O TILS, por sua vez, é o profissional responsável por mediar a comunicação entre o estudante surdo e os demais alunos e profissionais da instituição.

Especificamente no município de Presidente Prudente, não há a contratação de TILS. Os professores do AEE são contratados para atuar, além de professores da sala de recursos, também como interlocutores de Libras, desempenhando, portanto, a função de

intérpretes em sala de aula. Tal fato evidencia a relevância da participação desses profissionais na pesquisa, uma vez que, em articulação com os professores da sala comum, são corresponsáveis por promover uma aprendizagem efetiva das crianças surdas em língua portuguesa escrita, por meio da Libras.

Com o intuito de identificar quais escolas do município de Presidente Prudente – SP apresentavam um perfil compatível com a proposta da pesquisa, estabeleceu-se contato com a coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC-PP), a qual forneceu uma lista com os nomes das instituições. Dentre as 64 unidades escolares do município, sete foram identificadas como instituições que atendiam estudantes surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O passo seguinte consistiu na solicitação de autorização à SEDUC-PP para o desenvolvimento da pesquisa nas instituições previamente identificadas. Após a obtenção da referida autorização, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. A submissão ao CEP ocorreu no mês de setembro de 2024 e, após a realização de uma correção pontual em um dos documentos exigidos, a pesquisa foi aprovada[4] no mês de dezembro do mesmo ano.

No primeiro semestre de 2025, estabeleceu-se contato com as unidades escolares com o objetivo de levantar informações acerca da quantidade de estudantes surdos matriculados em cada escola, bem como de suas respectivas turmas. Além disso, buscou-se também agendar um encontro presencial com a equipe gestora para solicitar autorização formal para a realização da pesquisa. Das sete instituições inicialmente indicadas, quatro forneceram prontamente a autorização solicitada, tanto de forma verbal quanto por escrito.

Pode-se verificar, no Quadro 5 apresentado a seguir, o perfil dos professores participantes da pesquisa, considerando as instituições às quais cada um pertence, a forma como estão representados na investigação, o gênero, a idade e a cidade de residência.

Quadro 5 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Instituição	Participante	Gênero	Idade	Cidade de residência
EM01	PAI01	Feminino	47	Presidente Prudente
	PC01	Feminino	39	Presidente Prudente
EM02	PAI02	Feminino	40	Presidente Prudente

[4] A aprovação pode ser verificada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n°: 84322924.7.0000.5402.

	PC02	Feminino	47	Presidente Prudente
EM03	PAI03	Feminino	48	Presidente Prudente
	PC03	Feminino	37	Presidente Prudente
EM04	PI04	Feminino	40	Regente Feijó
	PA04	Feminino	39	Presidente Prudente
	PC04	Feminino	28	Presidente Prudente
EM: Escola Municipal**; PAI**: Professor do AEE; **PI:** Professor Interlocutor de Libras; **PC**: Professor da sala comum; **01**,**02**,**03** e **04**: Caso do estudo.				

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Os códigos apresentados foram adotados com o propósito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, facilitar a identificação do contexto referido. Como indicado na legenda do Quadro 4, a sigla PAI refere-se ao Professor do AEE e Interlocutor de Libras; a sigla PA, ao Professor do AEE; a sigla PI, ao Professor Interlocutor de Libras; a sigla PC, ao Professor da sala comum; a sigla EM, à escola municipal participante; e, por fim, o número que acompanha cada sigla indica o caso correspondente.

3.2.1.3 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Na primeira etapa da pesquisa, também foram definidos e elaborados os instrumentos e procedimentos destinados à produção dos dados, os quais envolveram a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a análise documental. Adota-se aqui o termo “produção de dados”, em vez de “coleta de dados”, por compreender que, embora o pesquisador não detenha controle sobre o conteúdo dos dados que emergirão, ao adentrar a realidade investigada e ao propor determinados instrumentos e procedimentos para a obtenção de informações, ele cria condições que possibilitam a produção desses dados.

No que se refere aos questionários, Gil (2002) afirma tratar-se de um instrumento composto por um conjunto de perguntas a serem respondidas por escrito, cuja finalidade é obter informações específicas. No âmbito desta investigação, esse instrumento foi denominado “Ficha de Identificação” e teve como principal objetivo reunir dados referentes à formação inicial e continuada dos participantes, bem como às suas atribuições profissionais, de modo a verificar possíveis relações entre esses aspectos e a forma como atuam junto às crianças surdas no contexto escolar.

As fichas[5] foram estruturadas em três seções distintas, a saber: primeira seção "Informações Pessoais", contempla dados básicos dos participantes, tais como nome, idade e demais informações de identificação; a segunda seção "Formação", abrange informações relacionadas à formação inicial e continuada dos respondentes, incluindo cursos realizados e qualificações acadêmicas e profissionais adquiridas; e por fim, a terceira seção "Experiência e exigências profissionais", refere-se às experiências e as exigências profissionais enfrentadas pelos participantes, englobando informações como tempo de atuação na docência, carga horária semanal de trabalho e outras informações relacionadas.

A pesquisa utilizou também a entrevista como forma de produção de dados, com o objetivo de reunir informações tão detalhadas quanto possível acerca de como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com estudantes surdos nas instituições participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), a entrevista é uma técnica amplamente empregada na pesquisa social, utilizada não apenas para a obtenção de informações, mas também para o diagnóstico e/ou a resolução de problemas de natureza social.

No presente estudo, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, que, diferentemente das entrevistas abertas, se baseiam em um roteiro previamente elaborado, mas, ao contrário das entrevistas estruturadas, permitem certa flexibilidade na formulação e inserção de perguntas, possibilitando a obtenção de informações mais precisas e assegurando que o participante compreenda adequadamente a questão apresentada.

Os [6]roteiros das entrevistas foram organizados em três seções distintas. A primeira, denominada "Preâmbulo", marca o início da produção das informações e contextualiza o entrevistado sobre a pesquisa e seus objetivos, além de reiterar os procedimentos éticos adotados. A segunda seção, intitulada "Questões", reúne as perguntas propriamente ditas, cujo número pode variar a depender de o roteiro se destinar aos professores da sala comum ou aos professores responsáveis pelo AEE. Por fim, o "Pós-âmbulo" expressa os agradecimentos pela participação e formaliza o encerramento da entrevista.

Além das fichas de identificação e das entrevistas, foi realizada, ainda, uma análise documental durante as visitas de campo. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". No contexto desta investigação, a análise documental teve como finalidade complementar as informações obtidas por meio dos demais instrumentos e procedimentos, a

[5] Os modelos das fichas de identificação estão dispostos nos Apêndices A e B.
[6] Os roteiros das entrevistas estão dispostos nos Apêndices C e D.

fim de alcançar uma compreensão mais profunda e contextualizada sobre o trabalho desenvolvido com estudantes surdos nas escolas investigadas.

Consoante Cellard (2012), os documentos de análise podem consistir em uma variedade de materiais, tais como textos escritos, registros iconográficos, objetos do cotidiano, anotações provenientes de observações, entre muitas outras possibilidades. Neste estudo, os documentos analisados consistiram, especificamente, em registros escolares que evidenciassem avanços ou dificuldades das crianças surdas no processo de leitura e escrita, bem como em atividades e produções textuais elaboradas pelas próprias crianças. Ressalta-se, contudo, que não foi possível realizar a análise documental em todas as instituições participantes, tendo-se desenvolvido essas análises apenas nas escolas que demonstraram maior abertura para o compartilhamento desse tipo de material.

Para finalizar este tópico, é importante destacar que tanto as fichas quanto os roteiros de entrevista passaram por ajustes desde sua formulação inicial até a fase de produção de dados, sendo essas modificações motivadas, principalmente, pelas contribuições advindas da realização do estudo-piloto, o qual será descrito nos tópicos subsequentes. Ademais, as visitas ao campo, as entrevistas e a entrega e o recolhimento das fichas de identificação ocorreram em datas, locais e horários previamente acordados com as instituições e com os participantes, sendo os dados, quando autorizado, registrados por meio de gravação em áudio, registros fotográficos e/ou anotações no caderno de campo da pesquisadora.

3.2.1.4 Protocolo de pesquisa

A última atividade da primeira etapa foi a elaboração do protocolo de pesquisa, prática muito comum em estudos do tipo estudo de caso, que constitui uma maneira de aumentar o rigor e a confiabilidade da investigação e que, dependendo da base teórico-metodológica adotada, pode ser considerada fundamental ou dispensável. Yin (2001; 2015), por exemplo, defende a adoção do protocolo em estudos de caso, argumentando que tal ferramenta é importante em todas as circunstâncias, mas é imprescindível quando se trata de um estudo de casos múltiplos.

Segundo Freitas e Jabbour (2011), o protocolo deve fornecer uma visão geral do estudo, contemplando todos os elementos relevantes para a realização do trabalho de campo. Em outras palavras, “o protocolo é mais do que um questionário ou um instrumento. Em primeiro lugar, o protocolo contém o instrumento, mas também contém os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas no uso do protocolo” (Yin, 2015, p. 88).

Em outras palavras, para o autor, o protocolo difere dos instrumentos de produção de dados, uma vez que não se destina aos participantes da pesquisa, mas ao pesquisador, garantindo que este permaneça no caminho correto ao longo da coleta de dados (Yin, 2015). Tal necessidade se justifica pelo fato de que "[...] ao observar as atividades do mundo real, você está invadindo o mundo do caso e dos participantes sendo estudados, não o contrário; sob essas condições, você é quem tem que tomar providências especiais para se tornar um observador." (Yin, 2015, p. 92).

Contudo, embora o protocolo seja uma ferramenta consolidada na literatura da área, as referências que o discutem mais detalhadamente permanecem escassas e fragmentadas. Muitas dessas referências caracterizam de maneira geral o protocolo, apontam sua importância para a pesquisa de estudo de caso, mas não fornecem um modelo para ser utilizado como base e nem orientações mais específicas para a elaboração de um protocolo.

Dentre os autores que compõem a base teórico-metodológica da presente pesquisa, Yin (2015) é aquele que mais oferece exemplos práticos sobre a elaboração do protocolo. O modelo proposto pelo autor organiza-se em quatro seções: (A) uma visão geral do estudo de caso; (B) a apresentação dos procedimentos e instrumentos de produção de dados; (C) o delineamento de questões e apontamentos destinados ao pesquisador que adentrará o campo; e (D) um guia para a elaboração do relatório de pesquisa (Yin, 2015).

Apesar dos avanços importantes propiciados pelas sugestões do autor, algumas seções do protocolo ainda pareciam abstratas, especialmente a última seção, que versava sobre o relatório da pesquisa. Isso porque, ao sugerir tal seção, o autor explica que diferente de outros relatórios de pesquisa, o relatório de estudo de caso não tem uma estrutura pronta a ser seguida sempre, podendo variar de acordo com o público-alvo e com as demais características da pesquisa (Yin, 2015).

Todavia, no caso de pesquisas de mestrado ou doutorado, parte-se de algumas premissas acerca de como a dissertação ou a tese será estruturada, premissas essas definidas, em grande medida, pelas normas acadêmicas estabelecidas. Além disso, as experiências práticas e as evidências coletadas, bem como a base teórica, também exercem forte influência sobre a organização das pesquisas de caráter qualitativo. Em razão disso, além da obra já mencionada, buscaram-se outros trabalhos que haviam utilizado o estudo de caso como estratégia metodológica, com o intuito de encontrar mais exemplos de protocolos.

O protocolo mais interessante encontrado foi elaborado por um pesquisador da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), cujo objeto de estudo se situava em uma área completamente diferente da presente pesquisa, tratando dos desafios gerados pelas funções de

compra de um fabricante de avião (Guerra, 2012). No referido estudo, o autor relata também ter recorrido à literatura para estruturar seu protocolo, enfrentando desafios metodológicos semelhantes aos encontrados na realização desta pesquisa.

Diante disso, tanto as sugestões apresentadas por Yin (2015), quanto o protocolo elaborado por Guerra (2012), forneceram subsídios para a formulação do protocolo desta investigação. O protocolo[7] foi elaborado considerando as especificidades do estudo proposto, sendo organizado em quatro tópicos principais:

- (I) proporciona uma visão geral da investigação, constituindo-se de informações como: a instituição e linha de pesquisa às quais a pesquisa está vinculada; a agência de financiamento; os pesquisadores envolvidos; título, problema, objetivos, relevância e etapa atual da pesquisa; e os critérios para a seleção dos casos;
- (II) volta-se para o trabalho de campo propriamente dito, englobando informações sobre cada participante (nome, contato, instituição, cargo, caso a que pertence, procedimentos de coleta de dados que irá participar e informações logísticas de sua participação) e informações sobre os instrumentos e procedimentos a serem utilizados/realizados em campo, (finalidade desse instrumento ou procedimento, a forma de registro, de que maneira será utilizado/realizado, e os instrumentos propriamente ditos);
- (III) diz respeito a questões importantes acerca do trabalho de campo, as quais requerem atenção especial do pesquisador, tais como: confirmação de detalhes logísticos, revisão de anotações, observação de sinais não-verbais, relação entre evidências e a teoria, flexibilidade no campo, impessoalidade, identificação de padrões e variações nos dados, transcrição fidedigna da pesquisa, registro de informações e ética da pesquisa;
- (IV) apresenta uma lista de documentos e materiais a serem levados para o campo, tais como: autorizações, termos de compromisso e responsabilidade, fichas e roteiros, caderno e caneta, e equipamentos tecnológicos (gravador e câmera). Os documentos listados também estão dispostos neste tópico, seguindo a ordem da lista, organização que foi realizada de modo a facilitar a localização de cada um deles.

3.2.2 Etapa 2: Preparação e coleta

A segunda etapa desta pesquisa dedicou-se ao desenvolvimento de atividades diretamente vinculadas ao trabalho de campo, englobando desde a preparação para esse trabalho

[7] É possível encontrar o protocolo de pesquisa no Apêndice E.

empírico até a ida ao campo propriamente dita e a posterior organização do material coletado. Nos tópicos subsequentes, essas atividades serão devidamente detalhadas.

3.2.2.1 Estudo de caso piloto

A condução do estudo piloto deu início à segunda etapa metodológica, a partir do qual esperava-se identificar os aspectos que precisariam ser ajustados na pesquisa e as possíveis lacunas nos procedimentos e instrumentos metodológicos definidos, de modo a não comprometer a coleta de dados. Ao apresentar uma definição para o estudo-piloto, Yin (2015) observa que o estudo-piloto é uma oportunidade formativa para o pesquisador, a partir da qual ele poderá refletir sobre as questões orientadoras do estudo e obter esclarecimentos conceituais para a pesquisa.

O processo de seleção dos participantes seguiu os mesmos critérios da seleção dos casos previstos na execução da pesquisa (com exceção a localidade), mesmo que os resultados não configurassem na amostra final. Em relação a esta última parte, esse foi um critério adicional, ou seja, os participantes do estudo-piloto não poderiam entrar na amostra oficial da pesquisa. Nesse sentido, foram convidadas a participar da atividade duas professoras, uma como representante dos professores da sala comum e a outra como representante dos professores do AEE, que também atuam como interlocutores de Libras na sala de aula.

A primeira participante do estudo-piloto não reside nem atua no município de Presidente Prudente, mas em um município próximo. O principal motivo de sua participação foi o fato de atuar com estudantes surdos em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola municipal de ensino regular, sendo responsável por trabalhar a língua portuguesa escrita com essas crianças, tal como ocorre com os professores participantes da pesquisa.

A segunda participante, por sua vez, reside e atua no município de Presidente Prudente e, à época de sua participação, trabalhava em uma escola da Rede Estadual de Ensino. No entanto, por um período considerável, atuou em uma escola do município, realizando o Atendimento Educacional Especializado de estudantes surdos e exercendo a função de interlocutora de Libras em sala de aula. Ao ser convidada para participar do estudo-piloto, foi solicitado que respondesse às perguntas com base em sua experiência como professora da rede municipal.

Com ambas as participantes as atividades se deram da seguinte maneira: inicialmente utilizou-se os roteiros de entrevista, os quais continham informações como o título e os objetivos da pesquisa. Em seguida, após a apresentação dos desdobramentos de sua

participação, as colaboradoras foram convidadas a realizar a leitura e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a formalização do consentimento, procedeu-se à realização da entrevista. Concluída essa etapa, as participantes foram orientadas a preencher as fichas de identificação, as quais deveriam ser posteriormente devolvidas.

No que tange aos roteiros de entrevista, os ajustes necessários, identificados a partir da análise das entrevistas e das informações obtidas por meio das fichas, consistiram na reescrita de algumas questões e na complementação de outras com termos adicionais, a fim de torná-las mais claras e compreensíveis. Isso porque, durante o estudo-piloto, observou-se que alguns participantes apresentaram dificuldade na compreensão de determinados enunciados, além de terem sido identificadas limitações em certas perguntas para obter as informações esperadas.

Em relação às fichas de identificação, os ajustes necessários estiveram relacionados ao fato de que algumas questões apresentavam similaridade com aquelas já contempladas nos roteiros de entrevista. Diante disso, optou-se por priorizar os roteiros, tornando as fichas mais objetivas e direcionando-as para aspectos vinculados especificamente à formação e à trajetória profissional dos participantes. Vale salientar que todas as alterações implementadas foram realizadas de modo a preservar a ética e os objetivos do estudo.

O estudo-piloto foi também um momento de autoformação, pois possibilitou praticar a postura de entrevistador e, ainda, obter uma perspectiva inicial sobre como os possíveis resultados se relacionariam com a base conceitual adotada na pesquisa e com o problema proposto. Ademais, constatou-se que, mesmo diante das incertezas e subjetividades próprias do trabalho de campo, a partir da implementação dos ajustes mencionados, os instrumentos e procedimentos estariam aptos a serem utilizados.

3.2.2.2 Produção e organização dos dados

Outra atividade que integrou a segunda etapa da pesquisa foi a produção de dados. Para viabilizar essa etapa, realizaram-se algumas visitas às instituições participantes, com o objetivo de apresentar à equipe gestora e aos professores o tema da pesquisa, seus objetivos e a natureza da participação requerida. Somente após esses esclarecimentos foram agendados os momentos específicos para a realização dos procedimentos. Ressalta-se que o número de visitas e o grau de interação entre a pesquisadora e os participantes não seguiram um padrão fixo, pois foram ajustados conforme as particularidades e demandas de cada contexto.

Dessa forma, retornava-se ao campo quantas vezes fossem necessárias para entregar e recolher as fichas, realizar as entrevistas e, sempre que possível, observar a estrutura escolar e registrar documentos que pudessem contribuir para a análise de cada contexto. O trabalho de campo e a produção de dados ocorreram na segunda metade do primeiro semestre de 2025, especificamente entre os meses de maio, junho e julho. As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços das escolas e tiveram durações variadas, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Local e duração das entrevistas realizadas com cada participante.

Professores participantes	Duração de cada entrevista	Local da entrevista	Instituição escolar
PAI01	1 hora e 10 minutos	Sala de Recursos Multifuncionais	EM01
PC01	21minutos e 55 segundos	Sala de aula	EM01
PAI02	39 minutos e 23 segundos	Biblioteca	EM02
PC02	29 minutos e 6 segundos	Sala de aula	EM02
PAI03	50 minutos e 42 segundos	Sala de Recursos Multifuncionais	EM03
PC03	28 minutos e 5 segundos	Sala de aula	EM03
PI04[8]	-	-	EM04
PC04	27 minutos e 35 segundos	Sala de aula	EM04
PA04	44 minutos e 38 segundos	Sala de Recursos Multifuncionais	EM04

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Os registros e as gravações foram realizados por meio de um gravador digital, visando reduzir os riscos de vazamento de dados. As fichas, entregues impressas aos participantes, eram digitalizadas após cada recolhimento, sendo os originais devidamente arquivados. Além disso, após cada visita ao campo, os registros de áudio e imagem, bem como os documentos digitalizados, eram armazenados em uma pasta no Google Drive de uso exclusivo da pesquisadora, com arquivos nomeados de forma a facilitar sua posterior identificação.

Em relação aos materiais em áudio, estes foram transcritos com o auxílio do software Microsoft Word. No processo de transcrição, optou-se por não realizar correções linguísticas ou alterações no conteúdo do material, de modo a respeitar e manter a autenticidade das falas dos participantes. Ademais, trabalhou-se apenas com as palavras faladas, sem incluir

[8] A participante PI04, apesar de ter preenchido a ficha de identificação e assinado o TCLE, não participou da entrevista.

características paralinguísticas, em razão do grande volume de materiais e da riqueza de seu conteúdo.

3.2.3 Etapa 3: Análise e conclusão

Ao término da coleta de dados, todo o material foi organizado e transcrito, conforme já explicitado, marcando o início da última etapa metodológica da pesquisa, dedicada ao processo de análise e triangulação dos dados, bem como às discussões, reflexões e à finalização da investigação. Tratou-se de uma das etapas mais complexas do estudo proposto, tendo em vista que os dados são fruto de uma pesquisa qualitativa e precisaram ser submetidos à uma análise qualitativa, processo que será descrito a seguir.

3.2.3.1 Análise de dados

Segundo Marconi e Lakatos (2002), a análise em uma pesquisa qualitativa envolve o processo de identificar e relacionar o fenômeno investigado a diferentes fatores. No contexto do estudo de caso, Gil (2002) argumenta que o aspecto principal na análise e interpretação de dados nesse tipo de investigação é a preservação da totalidade da unidade social, isto é, do objeto, do contexto e dos sujeitos sociais envolvidos. Ainda no que se refere à análise na pesquisa qualitativa, Minayo (2012) afirma que:

> O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (Minayo, 2012, p. 623).

O processo analítico neste estudo baseou-se nos princípios da hermenêutica-dialética (Minayo, 2002), desenvolvendo-se em dois movimentos analíticos principais. O primeiro movimento consistiu na análise interna do material, na qual se realizou uma valorização fenomênica e técnica dos dados qualitativos (organização e análise do material bruto), em sua essência. O segundo movimento correspondeu à análise contextualizada e triangulada dos dados, na qual se buscou, ao mesmo tempo, contextualizá-los, criticá-los, compará-los e triangulá-los, por meio da "Interpretação de sentidos" (Gomes *et al*., 2005).

3.2.3.1.1 Análise interna do material

Para iniciar a análise interna do material, adotou-se uma classificação a partir das formas como os dados foram produzidos. A classificação dos materiais resultou em três classes: 1) materiais obtidos a partir da aplicação das fichas: 9 fichas de identificação preenchidas manualmente; 2) materiais obtidos por meio da realização das entrevistas semiestruturadas: 344 minutos de material em áudio e 94 páginas de transcrições; e 3) documentos: 64 registros fotográficos de atividades, produções escritas e/ou avaliações realizados nas escolas EM01 e EM03.

De acordo com Gomes et al. (2005), essa classificação inicial pressupõe preparar e reunir todo o material de cada categoria, avaliar sua qualidade e elaborar estruturas de análise. Nesse sentido, uma vez preparados e reunidos os materiais, iniciou-se o processo de avaliação de sua qualidade, com o intuito de verificar se os dados evidenciariam as múltiplas dimensões da realidade investigada (Minayo, 2004) e se seriam suficientes para responder às questões levantadas pela pesquisa.

Durante a avaliação, percebeu-se que, em meio a um volume significativo de dados, havia dados riquíssimos que, se bem analisados, poderiam responder às questões de pesquisa e possibilitar o cumprimento de seu objetivo. Ademais, no Exame Geral de Qualificação, procurou-se, ao máximo, apresentar à banca os materiais e dados obtidos em campo, com o intuito de obter uma espécie de avaliação "externa" acerca da qualidade desses dados; avaliação essa que corroborou a perspectiva da pesquisadora.

Após a avaliação dos dados, partiu-se para a elaboração de estruturas de análise — ou melhor, para a elaboração e reelaboração dessas estruturas —, as quais constituem uma construção teórica (Gomes *et al*., 2005). Essa estruturação foi realizada por meio de aproximações, envolvendo uma organização baseada em diferentes tipos de agrupamentos. Em outras palavras, organizou-se o conjunto de dados a partir da coexistência de categorias e subcategorias de diferentes naturezas, conforme explicitado no início da seção de resultados, análises e discussões.

3.2.3.1.2 Análise contextualizada e triangulada dos dados

Realizada a análise interna do material, passou-se, então, à etapa de análise contextualizada e triangulação dos dados. Cabe destacar que se adotou uma análise contextual, uma vez que os dados são oriundos de uma realidade culturalmente compartilhada por

diferentes sujeitos, que constroem suas próprias interpretações sobre essa realidade e, portanto, não poderiam ser examinados de maneira isolada. À medida que se buscou analisar e compreender os dados de modo contextualizado, por meio da interpretação dessa realidade, emergiu a necessidade de recorrer à triangulação, a qual se constituiu pelo diálogo entre diferentes métodos, técnicas e fontes, possibilitando a análise do fenômeno sob múltiplas perspectivas (Triviños, 1987; Yin, 2015).

Para isso, como já mencionado, utilizou-se como base a "Interpretação de Sentidos", proposta apresentada por Gomes et al. (2005), que perpassa por três categorias de tratamento de dados qualitativos, isto é, descrição, análise e interpretação. Essas categorias são compreendidas, no âmbito da Interpretação de Sentidos, como complementares: na descrição, preservam-se e apresentam-se as ideias dos atores sociais envolvidos; na análise, avança-se para a composição e decomposição do conjunto de dados descritos, em um processo sistemático que busca estabelecer relações entre as partes que o compõem; por fim, na interpretação, procura-se atribuir sentidos que possibilitem a compreensão ou explicação das ideias descritas e analisadas (Gomes et al., 2005).

Além disso, a Interpretação de Sentidos compreende três etapas interpenetrantes. A primeira etapa consiste na leitura pormenorizada e profunda do material: nessa fase, o pesquisador aprofunda-se no conteúdo dos dados, obtendo uma visão geral do conjunto, ao mesmo tempo em que identifica as especificidades de cada parte em relação à sua totalidade. Paralelamente, essa leitura é ancorada nos pressupostos teórico-conceituais e no contexto em que os atores sociais estão inseridos (Gomes et al., 2005).

A segunda etapa envolve a construção de inferências, isto é, a busca pelas ideias subjacentes aos dados, que deve se dar em cada um dos agrupamentos/categorias que compõe a estrutura de análise elaborada inicialmente. A terceira e última etapa corresponde à interpretação propriamente dita, na qual se realiza uma interpretação sobre a interpretação apresentada pelos dados. Essa etapa não se limita a simples descrição ou explicação dos dados, mas envolve, sobretudo, a síntese e a construção de possíveis significados, em articulação com as demais dimensões da pesquisa: teórica, metodológica, os objetivos e as questões orientadoras (Gomes et al., 2005).

Tendo em vista essas etapas, procedeu-se à leitura e releitura dos materiais, tomando como base o referencial teórico-conceitual da pesquisa e demais recursos que pudessem contribuir para compreender a interpretação dos participantes acerca de suas próprias realidades. Esse momento correspondeu à apresentação e descrição dos dados, funcionando como uma espécie de quebra-cabeça que varia conforme o olhar de quem o monta. Em um

primeiro momento, observaram-se todas as peças que compõem esse quebra-cabeça (o conjunto dos dados) e, após identificar a relevância de cada uma delas para a configuração final (para o cumprimento do objetivo da análise), passou-se a organizá-las em seus devidos lugares (relacionar, organizar, compor e decompor os dados).

Considerando a descrição e a apresentação dos dados, passou-se à construção das inferências. Nesse momento, a estratégia empregada deixou de ser a aceitação dos dados tal como produzidos, característica da etapa anterior, e passou a concentrar-se no questionamento de suas razões e sentidos: Por que o participante tem essa opinião? Por que sua percepção difere (ou se aproxima) da de outro professor? Há elementos que auxiliem na compreensão do que ele quis expressar ou das razões que sustentam sua posição? Entre outras questões. Esse movimento correspondeu à análise dos dados, na qual intentou-se explicá-los a partir das ideias subjacentes a eles, avançando da descrição para a compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos participantes.

Depois de descrever os dados e explicá-los na etapa analítica, passou-se ao momento de interpretá-los. Essa etapa orientou-se pela necessidade de responder às questões centrais da pesquisa: Como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP? Quais são os desafios e as possibilidades de desenvolver esse trabalho em uma perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos? O processo implicou realizar encaminhamentos como: Compreende-se que...? Os dados revelam que...? As explicações apontam que...? Tratou-se de uma interpretação mais ampla em comparação às interpretações implícitas em cada dado, constituindo uma síntese interpretativa articulada aos princípios teóricos da investigação, ao contexto em que os dados foram produzidos e aos objetivos do estudo.

3.2.3.2 Conclusões do estudo de casos múltiplos

Posteriormente às análises, ocorreu a finalização do estudo, última atividade da investigação. Na finalização da investigação, objetivou-se tecer considerações acerca das respostas obtidas para as questões de pesquisa, das lacunas preenchidas e não preenchidas, dos resultados alcançados, dos desafios teórico-metodológicos enfrentados ao longo da investigação e das perspectivas futuras delineadas a partir dos resultados e apresentados.

4 REVISÃO DE LITERATURA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS?

A quarta seção desta dissertação teve como propósito apresentar os dados provenientes da revisão de literatura, cujos procedimentos metodológicos foram descritos na seção anterior. Conforme mencionado, essa revisão foi desenvolvida a partir da análise de teses e dissertações publicadas de 2019 a junho de 2025, com o intuito de investigar como a língua portuguesa escrita vem sendo trabalhada com estudantes surdos em diferentes contextos geográficos e socioculturais do Brasil, identificando os caminhos mais recorrentes, os desafios enfrentados e as estratégias ou ações que têm se mostrado mais eficazes nesse processo.

Foram analisados e incorporados à presente pesquisa, ao todo, sete trabalhos, todos dissertações, selecionados de acordo com os objetivos e os critérios de seleção previamente definidos para a revisão de literatura. Tais trabalhos trouxeram contribuições importantes para esta investigação, sobretudo por evidenciarem as realidades das instituições de educação básica do país, assim como os desafios e as possibilidades que permeiam a educação de surdos contexto de ensino regular. Dessa maneira, apresentar-se-á, a seguir, um panorama das produções analisadas, bem como das realidades retratadas em cada uma delas.

4.1 PANORAMA DOS TRABALHOS ANALISADOS

As dissertações analisadas foram produzidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação situados em mais de uma área do conhecimento e vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), o que evidencia a amplitude do interesse acadêmico pelo tema da educação de surdos. Especificamente, quatro trabalhos foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação da área da Educação, a saber: o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI); e o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Além da área da Educação, também foram identificados trabalhos produzidos em Programas de Pós-Graduação situados na área da Letras, sendo uma dissertação produzida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e uma no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Por fim, uma dissertação foi desenvolvida na

área de Ciência, Tecnologia e Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC).

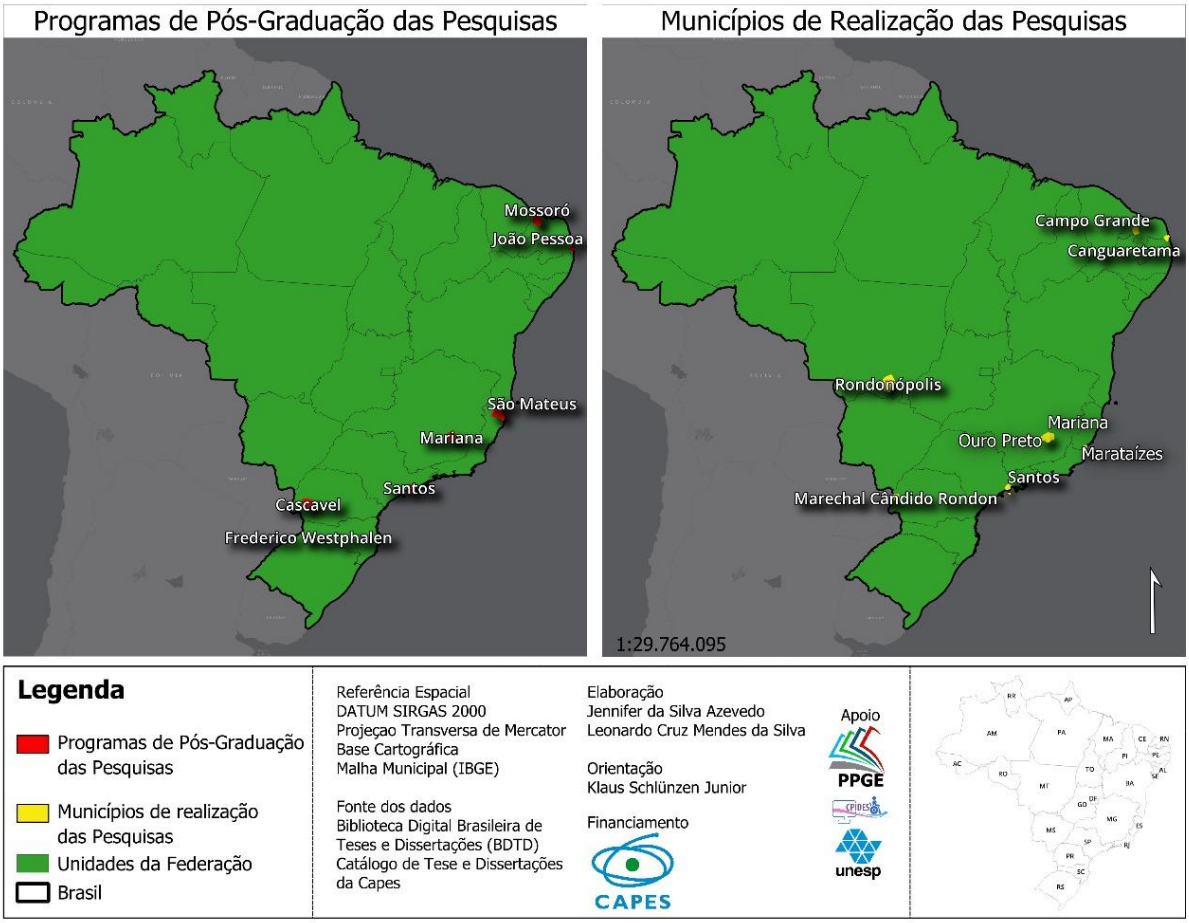
No que diz respeito à área em que os trabalhos estão situados, é importante destacar que, durante as buscas nas bases de dados, foi possível observar que muitas das produções sobre o tema estão sendo desenvolvidas no campo da Letras e em outras áreas correlatas. Verificou-se, ainda, que a maioria dos estudos encontrados nas bases de pesquisa se concentra nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que pode estar relacionado ao ponto mencionado anteriormente, considerando que pesquisadores e professores formados na área de Letras costumam atuar nessas etapas da educação básica.

Ademais, observou-se que grande parte dessas produções tratam de contextos especializados, isto é, são pesquisas realizadas em instituições bilíngues especializadas ou centros de atendimento para as pessoas surdas. Tais fatores tornaram o levantamento de produções mais desafiador, dado que, muitas das vezes, os trabalhos encontrados que tratavam de instituições de ensino regular não se referiam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, os que tratavam desta etapa específica não compreendiam instituições de ensino regular.

Nota-se, assim, uma ausência de trabalhos voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que constitui uma questão a ser problematizada, uma vez que são os professores que atuam nessa etapa os responsáveis pelo processo de alfabetização das crianças e, consequentemente, pelo ensino da língua portuguesa escrita aos estudantes surdos. Torna-se, portanto, necessário ampliar a produção de pesquisas sobre a educação de surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita. Outrossim, faz-se necessário ampliar o número de produções que retratem o contexto da escola de ensino regular, considerando que a maioria das crianças surdas está inserida nessas instituições de ensino.

Além dos Programas de Pós-Graduação e das áreas às quais os trabalhos estão vinculados, é importante analisar também a distribuição geográfica das dissertações selecionadas, de modo a identificar as regiões com maior ou menor número de produções acadêmicas sobre o tema. Ressalta-se, contudo, que essa análise não deve ser generalizada, considerando o tamanho reduzido da amostra selecionada. Na Figura 5, apresentada a seguir, é possível verificar os estados e cidades envolvidos nos estudos analisados, que explicita tanto a localização dos programas de pós-graduação aos quis estão vinculados, como os municípios de realização das pesquisas.

Figura 5 – Distribuição geográfica dos trabalhos analisados.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

De acordo com a Figura 5, as pesquisas analisadas estão distribuídas em diferentes localidades do Brasil. Considerando o contexto das investigações e os Programas de Pós-Graduação aos quais estão vinculadas, as dissertações envolveram os municípios de Santos (SP), Canguaretama (RN), João Pessoa (PB), Marechal Cândido Rondon (PR), Cascavel (PR), Marataízes (ES), São Mateus (ES), um subdistrito de Ouro Preto (MG), um distrito de Mariana (MG), além da sede do mesmo município (Mariana – MG), Rondonópolis (MT), Frederico Westphalen (RS), Campo Grande (RN) e Mossoró (RN). De modo geral, os trabalhos abrangeram instituições básicas e de ensino superior situadas nas regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste do país, havendo, contudo, uma carência de pesquisas na região Norte do país.

Ainda no que se refere ao panorama das dissertações analisadas, cabe apresentar quais foram as produções que compuseram o corpus deste trabalho. Nesse sentido, no Quadro 7, a seguir, serão apresentadas as dissertações incluídas na revisão, seus respectivos autores, ano de publicação, instituição de origem e link de acesso com QR Code. Além disso, o quadro será seguido de uma breve descrição acerca do objeto de estudo de cada trabalho.

Quadro 7 - Trabalhos analisados.

Título do trabalho	Autor	Ano de publicação	Instituição de origem	QRCODE/Link de acesso
Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/português de crianças surdas	Flávia Amorim Rodrigues	2020	Universidade Católica de Santos	https://tede.unisantos.br/handle/tede/6622
A política bilíngue e as práticas docentes para a aquisição das línguas do surdo no Ensino Fundamental I	Francyllayans Karla da Silva Fernandes	2021	Universidade Federal da Paraíba	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21372
Tecnologia no ensino para surdos numa perspectiva bilíngue: gênero discursivo meme	Selma de Morais Kunzler	2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	http://tede.unioeste.br/handle/tede/5421
Alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras: discussões a partir da ótica dos professores	Elisangela Abel Bravo Spínola	2023	Centro Universitário Vale do Cricaré	https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1769
Uso de recursos imagéticos no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos	Vanessa Souza de Paula	2023	Universidade Federal de Ouro Preto	http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/18131
Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Rondonópolis-MT	Tatiane de Souza Gil	2023	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente284/arq_1710358898.pdf
O professor da Sala de Recursos Multifuncionais e os desafios na alfabetização e letramento dos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais	Everton Viana da Silva	2023	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	https://portal.uern.br/propeg/poseduc/wpcontent/uploads/sites/10/2025/03/EVERTON-VIANA-DA-SILVA.pdf

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Rodrigues (2020) investigou as possíveis contribuições da pedagogia freireana para a alfabetização bilíngue de crianças surdas, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola pública localizada em Santos – SP, que atende alunos do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cuja o corpo docente conta com diferentes profissionais. A pesquisa de Rodrigues (2020) centrou-se na atuação de uma professora bilíngue, responsável pelo AEE dos estudantes surdos na instituição.

Fernandes (2021) analisou a implementação da política de ensino bilíngue para surdos em uma escola pública de ensino regular de Canguaretama (RN), buscando compreender como essa política se articula com as práticas docentes e com a política de inclusão. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental I e teve como participantes duas professoras ouvintes, uma coordenadora pedagógica e o gestor da escola.

Kunzler (2021) propôs a elaboração de uma Unidade Didática (UD) fundamentada nos pressupostos dos multiletramentos e na perspectiva da educação bilíngue, por meio do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Inicialmente, a pesquisa de Kunzler (2021) seria desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais para Surdos (SRMS) de uma escola municipal de Marechal Cândido Rondon (PR) que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, contanto com sete estudantes surdos distribuídos entre o 1º, 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Porém, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, a pesquisa foi reajustada para o formato de proposição de uma Unidade Didática[9].

Spinola (2023) analisou, sob a perspectiva docente, o processo de alfabetização de uma estudante surda em uma escola rural do município de Marataízes (ES), que atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e, à época da pesquisa, contava com 65 alunos, dentre eles, uma aluna com surdez profunda. Participaram do estudo de Spinola (2023), a diretora da escola, uma especialista em educação especial e gestão escolar, a professora regente do 1º ano e o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Paula (2023), por sua vez, conduziu uma pesquisa com o objetivo de analisar estratégias baseadas no uso de recursos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por crianças surdas do Ensino Fundamental I, em três escolas de ensino regular localizadas no interior de Minas Gerais: uma escola estadual que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos; uma escola municipal que oferece Creche e Ensino Fundamental I e II; e uma escola estadual que oferta apenas o Ensino Fundamental I.

---

[9] Embora a Unidade Didática não tenha sido efetivamente aplicada, optou-se por trazer essa produção para a pesquisa, uma vez que ela oferece uma descrição de como o trabalho com surdos acontece numa escola regular.

Gil (2023) investigou os desafios enfrentados por professores alfabetizadores no processo de alfabetização de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas de ensino regular situadas no município de Rondonópolis (MT). O estudo de Gil (2023) contou com a participação de oito professores licenciados em Pedagogia, e as discussões e reflexões concentraram-se, especialmente, nos desafios relacionados à formação docente para a atuação com estudantes surdos.

Por fim, Silva (2023) investigou as complexidades inerentes ao trabalho de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de alfabetização e letramento de alunos surdos, atuantes em escolas públicas de Campo Grande (RN). A pesquisa de Silva (2023) envolveu quatro docentes vinculados a SRMs da rede municipal e da Secretaria Estadual de Educação, todos com formação superior e mais de cinco anos de experiência no magistério, embora com menor tempo de atuação específica nas SRMs.

4.2 A REALIDADE RETRATADA NAS PESQUISAS

Diante do panorama apresentado, buscar-se-á, neste tópico, analisar e discutir os desafios, as possibilidades e as estratégias engendradas no trabalho desenvolvido com estudantes surdos nos contextos retratados pelas dissertações examinadas. Para isso, foram organizadas três categorias principais de análise, que emergiram conforme o conteúdo apresentado nos trabalhos, a saber: formação docente e prática pedagógica; materiais, recursos e condições estruturais; e aspectos linguísticos e comunicativos, as quais serão apresentadas a seguir.

4.2.1 Formação docente e prática pedagógica

A primeira categoria que emergiu diz respeito à formação dos professores para atuar com estudantes surdos nas escolas de ensino regular, bem como à prática pedagógica desses profissionais. Tal categoria foi identificada a partir dos trabalhos de Rodrigues (2020), Fernandes (2021), Spínola (2023), Paula (2023), Gil (2023) e Silva (2023). No que se refere à formação, de acordo com Fernandes (2021), os professores envolvidos em sua pesquisa não possuíam formação em Libras ou em educação de surdos e relatavam insegurança quanto às metodologias de ensino a serem adotadas com esses estudantes.

Da mesma maneira, Silva (2023) relata que, nos contextos por ele investigados, muitas dificuldades estavam relacionadas à ausência de formação específica em Libras por parte

dos professores envolvidos no processo educativo dos estudantes surdos. Verifica-se, na maioria dos casos, que grande parte desses profissionais possui pouca ou nenhuma formação em Libras, como também apontado na pesquisa de Gil (2023). Segundo a autora, metade dos profissionais que participaram de seu estudo não teve acesso à disciplina em sua formação inicial, e menos da metade participou de formações continuadas na área (Gil, 2023).

Ademais, em grande parte dos casos apresentados nos estudos, observa-se a presença de apenas um profissional com formação específica, como mostrado na pesquisa de Spínola (2023), que identificou que apenas o professor de educação especial possuía formação em Libras, enquanto os demais profissionais conheciam apenas alguns sinais, aprendidos de maneira informal no cotidiano.

Cabe destacar que essa fragilidade na formação dos profissionais não se refere apenas à formação inicial, mas também à continuada. Segundo Gil (2023), os docentes participantes de sua pesquisa relataram que se sentem despreparados para atuar com estudantes surdos e atribuem essa dificuldade à ausência de oferta de formações específicas por parte dos órgãos educacionais. Somado a isso, a autora constata uma alta rotatividade de professores, o que dificulta a continuidade do trabalho e a consolidação de metodologias de alfabetização com o público surdo (Gil, 2023).

Diante dessa fragilidade formativa, em muitos contextos o que predomina é a oralização ou, como evidenciado no estudo de Fernandes (2021), a utilização de gestos improvisados para se comunicar com os alunos surdos, quando não é possível contar com o apoio de um intérprete de Libras em sala de aula. A autora observa, ainda, que as práticas pedagógicas empregadas eram mais adequadas ao perfil dos estudantes ouvintes, não contemplando as necessidades linguísticas dos surdos (Fernandes, 2021).

Na mesma perspectiva, Spínola (2023) verifica, a partir das práticas observadas em sua pesquisa, dificuldades no processo de ensino da aluna surda e constata, ainda, que a professora regente não planejava atividades adequadas às especificidades linguísticas da estudante (atividades visuais e em Libras). Nesse sentido, vale destacar o que Fernandes (2021) afirma em seu estudo, isto é, que a ausência de articulação entre os proferes regentes e os professores de Libras, somada à falta de formação docente, traz prejuízos ao desenvolvimento dos estudantes surdos.

Não obstante, Paula (2023) problematiza a ausência de parâmetros claros sobre os níveis de alfabetização para estudantes surdos, o que dificulta a análise e o acompanhamento do desenvolvimento da escrita desses alunos. Essa lacuna contribui para o que Gil (2023) evidencia: segundo a autora, os profissionais reconhecem as dificuldades enfrentadas no ensino

da língua portuguesa escrita para crianças surdas e muitos deles consideram, inclusive, que nem mesmo a formação continuada seria suficiente para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Por outro lado, Rodrigues (2020) traz uma perspectiva mais positiva ao relatar a experiência de uma docente cuja prática se orientava pelo respeito à autonomia das crianças surdas, havendo, no contexto analisado pela autora, uma forte parceria entre os profissionais envolvidos nas ações voltadas a esse público. Os dados apresentados mostram que, mesmo diante da ausência de formações e das dificuldades existentes, a postura colaborativa e a parceria entre os profissionais constituem elementos importantes, ainda que não justifiquem nem substituam outras necessidades formativas e estruturais.

4.2.2 Materiais, recursos e condições estruturais

A segunda categoria diz respeito aos materiais, recursos e condições estruturais das instituições educacionais, e emergiu a partir dos trabalhos de Kunzler (2021), Fernandes (2021), Paula (2023), Silva (2023) e Rodrigues (2020). No que tange aos materiais e recursos destinados ao atendimento de estudantes surdos, Silva (2023) identifica em sua pesquisa uma grande escassez de materiais didáticos adequados e a falta de recursos pedagógicos nas escolas. De forma semelhante, Rodrigues (2020) também aponta a ausência de recursos para apoiar o desenvolvimento das atividades, o que fazia com que a professora, muitas vezes, precisasse arcar com os custos do próprio bolso.

Ainda no que se refere aos materiais e recursos utilizados com estudantes surdos nas instituições de ensino regular, outro desafio existente, conforme verificado na pesquisa de Kunzler (2021), é o fato de as atividades desenvolvidas para esse público serem elaboradas por uma única professora bilíngue, sem o apoio de um docente surdo.

Apesar de a problematização apresentada pela autora ser pertinente, é raro existir, mesmo, uma professora bilíngue responsável pela elaboração de materiais para os estudantes surdos dentro do contexto regular de ensino. Na pesquisa de Fernandes (2021), por exemplo, a autora relata que as atividades desenvolvidas eram adaptadas segundo a percepção das professoras da sala regular sobre as possibilidades dos estudantes, não havendo um profissional específico para auxiliar na realização desse trabalho.

Além dos materiais e recursos, questões estruturais também são levantadas nas pesquisas. Na investigação de Paula (2023), por exemplo, a autora menciona o contexto de três alunas surdas, algumas delas enfrentando dificuldades relacionadas à oferta de profissionais e

às condições estruturais: uma estudante do 5º ano era acompanhada por uma tradutora/intérprete de Libras (TILS), pela professora do AEE e, eventualmente, por um instrutor surdo que atuava de forma remota; outra, do 4º ano, não frequentava o AEE, mas contava com o apoio de uma TILS e de um monitor de ensino especial no contraturno; e uma terceira, também do 4º ano, que, por questões de transporte, não tinha acesso ao AEE, sendo acompanhada apenas por uma intérprete durante o turno regular.

Também acerca da infraestrutura das instituições, Silva (2023) aponta que, embora as escolas visitadas, especificamente as SRMs, apresentassem itens básicos e algumas iniciativas de uso de tecnologias digitais, ainda assim a estrutura era precária, marcada por uma grande carência de materiais e de recursos que atendessem, de fato, às necessidades do público surdo. Segundo o autor, para que a alfabetização de alunos surdos nas SRMs seja efetiva, faz-se necessário, dentre outras coisas, o investimento em formação continuada dos docentes e o fortalecimento da infraestrutura das SRMs (Silva, 2023).

De forma diferente, Kunzler (2021) apresenta um cenário mais adequado acerca dos materiais disponíveis. Em relação ao planejamento pedagógico, a autora observa o uso do Plano de Atendimento Individualizado (PAI), a escolha de conteúdos interdisciplinares e a produção de materiais em Libras, os quais levam em consideração as diferenças linguísticas e os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Rodrigues (2020) também traz um ponto positivo ao mostrar que, na escola analisada em sua pesquisa, professores, intérpretes e alunos surdos têm autonomia para usar os espaços e materiais do AEE.

4.2.3 Aspectos linguísticos e comunicativos

A terceira e última categoria diz respeito à realidade linguística e comunicativa dos estudantes surdos dentro das escolas retratadas pelas dissertações, a qual se constituiu a partir dos trabalhos de Fernandes (2021), Gil (2023), Rodrigues (2020), Spilonola (2023), Paula (2023), Kunzler (2021) e Silva (2023). Para introduzi-la, é válido mencionar o estudo de Rodrigues (2020), que evidencia os complexos desdobramentos do encontro entre duas línguas e culturas no contexto escolar regular, ao relatar o caso de uma aluna surda que aceitava utilizar apenas a Libras e o português escrito, rejeitando as tentativas de oralização.

Além disso, um cenário infelizmente comum destacado pelas pesquisas é a inexistência do intérprete de Libras, como mostra Fernandes (2021), ou ainda a dependência da mediação de um profissional específico, como observado por Spinola (2023), situação em que a participação da aluna nas atividades muitas vezes dependia diretamente da atuação do

professor de educação especial. Paula (2023) também explicita um cenário semelhante ao descrito por Spinola (2023): segundo a autora, apenas os Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) estabeleciam vínculos linguísticos mais consistentes em Libras, já que os demais profissionais da escola e familiares não eram usuários da língua.

Diante do fato de que esses vínculos linguísticos muitas vezes ficam sob a responsabilidade de um único profissional, podem ocorrer situações como as constatadas por Gil (2023), em que a responsabilidade pelo ensino dos estudantes surdos era, em alguns casos, transferida ao intérprete de Libras, mesmo não sendo essa sua atribuição. A falta de conhecimento dos profissionais envolvidos também pode resultar no que aponta Silva (2023): a concepção equivocada de que a Libras seria apenas uma ferramenta no processo de alfabetização, e não uma língua.

Retomando a pesquisa de Fernandes (2021), a análise realizada pela autora evidencia que os estudantes surdos permanecem isolados nas salas regulares, sem acesso à Libras e sem o apoio necessário para sua alfabetização em língua portuguesa. A ênfase na oralização, antes mesmo da aquisição da L1 (Libras), reforça um processo excludente, dificultando a aprendizagem e limitando as possibilidades de desenvolvimento desses estudantes.

Dentre os estudos analisados, foi possível observar, ainda, o quanto o contexto familiar das crianças surdas influencia seu desenvolvimento linguístico. No estudo de Paula (2023), por exemplo, são mencionadas a baixa fluência em Libras das crianças, a aquisição tardia da L1 e a falta de contato com a língua fora do ambiente escolar. De modo semelhante, Fernandes (2021) e Spinola (2023) apontam que a participação familiar era limitada, e a ausência de apoio adequado, aliada ao domínio precário da Libras pelas famílias, acabava prejudicando o desenvolvimento da criança.

Por outro lado, o estudo de Kunzler (2021) apresenta uma realidade mais favorável, mesmo em instituições de ensino regular. Segundo a autora, desde os primeiros meses de vida, os alunos surdos passam a frequentar a instituição com o objetivo de adquirir a Libras como primeira língua, o que garante que, ao ingressarem na Educação Infantil, já possuam habilidades comunicativas básicas em Libras. Não obstante, conforme a autora, na rotina escolar, esses estudantes são acompanhados por intérpretes de Libras no ensino regular e, no contraturno, frequentam a SRM, onde desenvolvem atividades específicas voltadas à Libras e à Língua Portuguesa, sendo as aulas nesses espaços organizadas em grupos conforme o nível de alfabetização de cada estudante (Kunzler, 2021).

4.3 UMA ANÁLISE FINAL

A análise conjunta dos estudos evidencia que a educação de surdos, em diferentes contextos, ainda é permeada por inúmeros desafios, entre os quais destacam-se: a falta de formação específica por parte dos professores (Fernandes, 2021; Spinola, 2023; Gil, 2023; Silva, 2023); o sentimento de insegurança desses profissionais e o predomínio de métodos e práticas pouco eficazes para os estudantes surdos (Fernandes, 2021; Gil, 2023); a transferência da responsabilidade pela educação e comunicação de surdos para o intérprete de Libras (Gil, 2023; Paula, 2023); a carência de recursos (Rodrigues, 2020; Gil, 2023); a participação familiar limitada e o domínio precário da Libras pelas famílias (Fernandes, 2021; Spinola, 2023).

E, ainda, a ausência de intérprete em sala de aula (Fernandes, 2021); a escassez de materiais didáticos adequados e/ou a elaboração e adaptação de atividades de forma inadequada (Fernandes, 2021; Spinola, 2023; Silva, 2023); a pouca fluência em Libras, a aquisição tardia da L1 e a falta de contato com a Libras fora do ambiente escolar (Fernandes, 2021; Paula, 2023); a baixa frequência e a reduzida participação dos estudantes (Fernandes, 2021); a infraestrutura precária (Silva, 2023); a ausência de parâmetros claros sobre o domínio da língua portuguesa por estudantes surdos, bem como de apoio para a realização desse trabalho (Paula, 2023; Fernandes, 2021); e a ausência de professores surdos nas instituições (Kunzler, 2021).

Os trabalhos também apresentam ações e estratégias que se configuram como caminhos possíveis para potencializar a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos na escola regular, a saber: o respeito à autonomia da criança surda (Rodrigues, 2020); a parceria entre os profissionais envolvidos (Rodrigues, 2020); o reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos e a adaptação de materiais (Silva, 2023); e a inserção precoce dos estudantes surdos em instituições de ensino, desde os primeiros meses de vida, com o objetivo de adquirir a Libras como primeira língua, de modo a garantir que, ao ingressarem na Educação Infantil, já possuam habilidades comunicativas mínimas na língua de sinais (Kunzler, 2021).

Constata-se, assim, que a consolidação de uma proposta eficaz para o ensino da língua portuguesa escrita a estudantes surdos em escolas regulares constitui um desafio que não se limita a uma região ou a um contexto sociocultural específico do Brasil. Embora compartilhem dificuldades semelhantes, cada um dos contextos retratados apresenta particularidades e adota ações próprias para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar. Por fim, é importante reforçar a necessidade de ampliar a produção de pesquisas voltadas ao ensino e à aprendizagem de estudantes surdos em língua portuguesa, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental e no contexto regular de ensino.

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DICUSSÕES

> *Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos.*
>
> *- Maria Celília de Souza Minayo*

Esta seção tem como propósito apresentar os resultados obtidos na pesquisa, bem como as análises e discussões construídas a partir desses resultados, ações empreendidas com o intuito de estabelecer compreensões acerca de como acontece o ensino da língua portuguesa escrita a crianças surdas no contexto escolar regular da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP. Contudo, conforme a epígrafe proposta para essa seção, toda compreensão é sempre parcial e inacabada. Assim, o que se apresenta a seguir deve ser entendido como um conjunto de tentativas de compreender o fenômeno investigado, e não como uma compreensão absoluta ou definitiva.

Mais especificamente, esta seção apresenta os resultados obtidos por meio da produção de dados em campo, que envolveu quatro instituições escolares (EM01, EM02, EM03 e EM04), quatro professoras da sala comum (PC01, PC02, PC03 e PC04) e cinco professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Interlocutoras de Libras (PAI01, PAI02, PAI03, PI04 e PA04). E, ainda, análises e discussões sobre cada caso e entre os casos.

Para tanto, foram elaboradas estruturas de análise que buscaram seguir a lógica de um estudo de casos múltiplos, no qual se realiza a análise de cada caso e, também, o cruzamento entre eles, a partir da elaboração de categorias de diferentes naturezas. A primeira categoria traz uma contextualização geral dos casos, sendo constituída por subcategorias que versam sobre as quatro instituições envolvidas na pesquisa, bem como sobre a formação, a experiência e as exigências profissionais dos participantes, incluindo, ainda, o cruzamento dessas informações. A segunda categoria apresenta as práticas de ensino da língua portuguesa, sendo composta por subcategorias que abordam os aspectos que influenciam esse ensino em cada caso, além do cruzamento entre os casos em relação a cada um desses aspectos. Por fim, a última categoria traz discussões sobre os desafios e as possibilidades do ensino da língua portuguesa escrita em uma perspectiva inclusiva e em consonância com a Educação Bilíngue de surdos.

5.1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DOS CASOS

Para iniciar a apresentação dos resultados, análises e discussões, convém apresentar, primeiramente, uma contextualização geral dos casos, especialmente por se tratar de um estudo de casos múltiplos, no qual cada um deles apresenta especificidades próprias. Nesse sentido, a seguir serão apresentadas informações relativas às instituições de ensino envolvidas, bem como aos profissionais participantes da pesquisa, considerando que cada caso se refere ao ensino da língua portuguesa escrita a crianças surdas nessas escolas e por esses profissionais.

Cabe salientar, ainda, que para caracterizar as instituições de ensino, utilizaram-se os microdados do Censo Escolar de 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados mais recentes disponíveis. Já para a caracterização dos professores participantes, recorreu-se, principalmente, às informações provenientes das Fichas de Identificação, e a alguns excertos das entrevistas realizadas.

5.1.1 As instituições escolares

A instituição escolar envolvida no Caso 1 é a EM01, uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente que atende ao público da Educação Infantil, especificamente a pré-escola, e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dispondo de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com levantamento de informações do Censo Escolar referente ao ano de 2024, a escola possuía 336 alunos matriculados, sendo 57 na Educação Infantil e 279 no Ensino Fundamental, incluindo uma pequena quantidade de estudantes provenientes da zona rural (8). Os dados indicam, ainda, que, em 2024, a escola contava com 16 professores, distribuídos em 15 turmas. No que se refere à Educação Especial, havia 22 alunos público-alvo dessa modalidade, distribuídos em 12 das 15 turmas comuns da escola (INEP, 2025).

Já no Caso 2, a instituição escolar envolvida é a EM02, instituição que também atende ao público da Educação Infantil, tanto creche como pré-escola, e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuindo uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Censo Escolar de 2024, a escola possuía 352 alunos matriculados, sendo 123 na Educação Infantil e 229 no Ensino Fundamental, englobando 13 alunos da zona rural. Ainda de acordo com os dados, em 2024, a escola possuía 24 professores, distribuídos em 24 turmas,

bem como 20 alunos público-alvo da Educação Especial, distribuídos em 12 das 24 turmas comuns da escola (INEP, 2025).

A EM03, instituição envolvida no Caso 3, atende, igualmente, ao público da Educação Infantil, apenas a pré-escola, e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dispondo de uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Consoante o Censo Escolar de 2024, a escola possuía 409 alunos matriculados, sendo 89 na Educação Infantil e 320 no Ensino Fundamental, incluindo a maior quantidade de estudantes provenientes da zona rural (47), em comparação às outras escolas envolvidas. Os dados apontam que, em 2024, a escola contava com 17 professores, distribuídos em 17 turmas. Já em relação à Educação Especial, havia 20 alunos público-alvo dessa modalidade, distribuídos em 13 das 17 turmas comuns da escola (INEP, 2025).

Por último, a instituição escolar envolvida no Caso 4 é a EM04, a qual também atende ao público da Educação Infantil, porém somente a pré-escola, e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possuindo uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Censo Escolar de 2024 evidencia que em 2024 a escola possuía 417 alunos matriculados, sendo 97 na Educação Infantil e 320 no Ensino Fundamental, englobando a menor quantidade de estudantes oriundos da zona rural (4), em comparação às escolas dos outros Casos. Ademais, os dados indicam que, em 2024, a escola contava com 19 professores, distribuídos em 19 turmas, e, ainda, com 31 alunos público-alvo da Educação Especial, distribuídos em 17 das 19 turmas comuns da escola (INEP, 2025).

5.1.2 Os professores

A professora da sala comum do Caso 1 (PC01) graduou-se em Pedagogia no ano de 2007, tendo cursado a disciplina de Libras como parte da grade curricular obrigatória. No entanto, não possui cursos ou especializações adicionais na área de Libras ou no ensino de surdos. Com aproximadamente 14 a 16 anos de experiência na educação, sua trajetória profissional não se restringe aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo também a Educação Infantil, os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. A PC01 atua na EM01 há cerca de quatro a seis anos, com carga horária semanal de 33 horas, além de lecionar no Ensino Fundamental em uma escola da rede privada.

Em relação à experiência em lecionar para crianças surdas, a PC01 afirma tratar-se de sua primeira vivência:

> *Eu conhecia a aluna da escola, mas assim, como professora dela essa é a primeira experiência, tanto com ela quanto com qualquer outra criança com surdez. (**PC01**).*

Já a professora do AEE – interlocutora de Libras do Caso 1 (PAI01) é graduada em Pedagogia, com especialização em Libras, além de ter realizado e estar realizando formações voltadas a essa área, dentre as quais ela destaca um curso na Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente (ASSPP). Atua como professora do AEE – interlocutora de Libras há aproximadamente quatro a seis anos e possui, ainda, experiência como professora da sala regular. Trabalha na EM01 pelo mesmo período, com carga horária semanal de 40 horas, sendo esta sua única atividade profissional no momento. Considerando sua formação e trajetória, a PAI01 declara possuir nível avançado de conhecimento em Libras.

A PAI01, assim como a PC01, também afirma tratar-se de sua primeira experiência com surdos e com crianças surdas. Segundo seu relato, a professora atuava anteriormente na rede particular de ensino e passou a integrar a rede municipal entre os anos de 2021 e 2022, após aprovação em processo seletivo, ocasião em que foi designada para a EM01 com a atribuição de trabalhar com uma aluna surda que estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. A professora relata, ainda, que, embora a criança já apresentasse algum conhecimento em Libras:

> *[...] foi bem complicado porque no começo ela, ela não aceitava, não tinha muito entendimento de quanto seria importante pra comunicação dela. [...]. Mas nós iniciamos um trabalho árduo lá no primeiro aninho, estamos aí há 4 anos já com a mesma aluna, desenvolvendo esse trabalho. Mas é o meu primeiro trabalho. (**PAI01**).*

A professora da sala comum do Caso 2 (PC02) graduou-se em Pedagogia no ano de 2015, tendo cursado a disciplina de Libras como componente curricular obrigatório. Entretanto, também não possui cursos ou especializações adicionais na área de Libras ou no ensino de surdos. Com experiência estimada entre sete e dez anos na educação, suas atuações concentram-se nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não tendo detalhado outras experiências profissionais na área. A PC02 atua na EM02 há cerca de quatro a seis anos, não informando sua carga horária semanal nem se exerce outras atividades profissionais, na educação ou fora dela.

Acerca de sua experiência como professora de crianças surdas, a PC02 explicita que:

> *É a primeira vez, não tenho muita experiência. É a primeira vez que...eu peguei a aluna no terceiro ano. Ela reprovou, né, o ano passado, e ela está comigo. (**PC02**).*

A professora do AEE – interlocutora de Libras do Caso 2 (PAI02) é graduada em Pedagogia, com especialização em Libras, e realizou ou está realizando formações voltadas para essa área. Atua na função há aproximadamente um a três anos, não possuindo outras experiências profissionais na área da educação. Trabalha na EM02 pelo mesmo período, com carga horária semanal de 40 horas, sendo esta sua única atividade profissional. Ademais, a PAI02 declara possuir nível intermediário de conhecimento em Libras.

Diferentemente das professoras mencionadas anteriormente, a PAI02 afirma que esta é sua segunda experiência com surdos e com crianças surdas. De acordo com seu relato, a PAI02 atuou anteriormente por cerca de seis meses com uma criança surda em outro município, como professora eventual, e passou a integrar a rede municipal de ensino de Presidente Prudente entre 2022 e 2023, sendo designada para trabalhar com uma aluna surda matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental na EM02.

Por conseguinte, a professora da sala comum do Caso 3 (PC03) graduou-se em Pedagogia no ano de 2005 e não cursou a disciplina de Libras como parte da grade curricular obrigatória. Também não possui cursos ou especializações adicionais na área de Libras ou no ensino de surdos. Com aproximadamente 11 a 13 anos de experiência na educação, sua atuação profissional restringe-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A PC03 atua na EM03 há cerca de quatro a seis anos, com carga horária semanal de 28 horas, não exercendo outras atividades profissionais.

No que diz respeito à experiência com crianças surdas, a PC03 revela:

> *Ele é o primeiro, o primeiro aluno que eu tive com surdez. E aí foi tudo novo, né? A Libras também. [...]. Eu sabia que na escola tinha um aluno surdo no pré-1, no pré-2 e aí ele chegou no primeiro ano e veio pra minha sala. Mas eu comecei com ele só esse ano. (**PC03**).*

A professora do AEE – interlocutora de Libras do Caso 3 (PAI03), por sua vez, é graduada em Pedagogia, com especialização em Libras, e não informou se realizou/está realizando formações voltadas para essa área. A profissional atua como professora do AEE – interlocutora de Libras de um a três anos, possuindo outras experiências na área da educação como professora do Ensino Fundamental. Trabalha na instituição escolar (EM03) pelo mesmo período, com carga horária semanal de 40 horas, sendo essa sua única atividade profissional exercida atualmente. Considerando sua formação e experiência, a PAI03 declara possuir nível avançado de conhecimento em Libras.

A PAI03 afirma que esta é sua segunda experiência com surdos, embora seja a primeira com crianças surdas. A profissional explica que atuou anteriormente com surdos na Rede Estadual de Ensino e vinculou-se ao município em agosto de 2023, quando também foi designada para acompanhar um estudante surdo matriculado no Pré-I. Sobre os conhecimentos do aluno no início de seu trabalho, a professora conta que:

> *Esse aluno, quando eu cheguei aqui, ele tava no Pré-1, então ele ficou praticamente sete meses sem ninguém na sala o acompanhando. Então quando eu comecei com ele, não é que ele não sabia nada, nada, nada, ele tinha um conhecimento prévio, mas muita pouca coisa, muito básico. (**PAI03**).*

A Professora da sala comum do Caso 4 (PC04) graduou-se em Pedagogia no ano de 2019, tendo cursado a disciplina de Libras como parte optativa da grade curricular obrigatória. Contudo, não possui cursos ou especializações adicionais na área de Libras ou no ensino de surdos. Com uma experiência de aproximadamente 4 a 6 anos na educação, suas atuações se limitam apenas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com experiência estimada entre quatro e seis anos na educação, sua atuação restringe-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A PC04 atua na EM04 há menos de um ano, com carga horária semanal de 33 horas, não exercendo outras atividades profissionais.

No que se refere a dar aulas para crianças surdas, a PC04 declara ser sua primeira experiência:

> *É o meu primeiro contato. Tem sido um pouquinho desafiador, né? Porque, até então, eu nunca tive contato com a Libras assim, pessoalmente, né. Eu inclusive tô cursando uma pós em Libras, mas a Pós é teoria, né? Eu preciso da prática também. E aí, a minha interlocutora, aqui na sala, ela faz o cursinho lá na associação, né? E ela tá me explicando mais ou menos como que funciona, e eu pretendo também começar, né? (**PC04**).*

A professora Interlocutora de Libras do Caso 4 (PI04)[10], por sua vez, é graduada em Pedagogia, com especialização em Libras, e já realizou/está realizando formações voltadas para essa área. A profissional atua como professora do AEE – interlocutora de Libras há menos de 1 ano, não possuindo outras experiências na área da educação. Trabalha na EM04 pelo mesmo período, com carga horária semanal de 40 horas, além de atuar em outra instituição da rede como professora do Atendimento Educacional Especializado, com carga horária adicional de quatro horas semanais. A PI04 não informou seu nível de conhecimento em Libras.

[10] Não participou da entrevista, por isso, os dados referentes à sua participação aparecerão mais na próxima subseção.

Por fim, a professora do AEE do Caso 4 (PA04),[11]também é graduada em Pedagogia, com especialização em Libras, e informou não ter realizado outras formações específicas na área. Atua como professora do AEE – interlocutora de Libras há aproximadamente quatro a seis anos, possuindo experiência anterior como professora da Educação Infantil. Trabalha atualmente em uma instituição não contemplada nesta pesquisa, há cerca de um a três anos, tendo atuado anteriormente na EM04, com carga horária semanal de 42 horas. No momento, não exerce atividades em outras escolas, mas dedica-se a atividades empresariais. A demais, a PA04 declara possuir um nível avançado de conhecimento em Libras.

A PA04 afirma tratar-se de sua segunda experiência com surdos, mas a primeira com crianças surdas. Conforme seu relato, ela atuou com surdos na Rede Estadual de Ensino, vinculando-se à rede municipal de ensino de Presidente Prudente em 2019. Em relação à sua entrada na rede, a PA04 expõe algumas percepções que teve sobre o olhar da rede para a educação das crianças surdas:

> *Quando eu entrei, em 2019, tinham várias crianças, 11 no total, na época, e a coordenadora me falou "só apenas 2 crianças precisam". E eu não entendi, eu fiquei até um pouco chateada e pensei: "eu tô entrando pra atender 2 crianças", né? E aí, à medida que eu vou conhecendo as crianças, eu achei o ponto de vista dela bem ruim, porque todas as crianças, todas elas precisavam aprender Libras. E também, mas eu entendi o ponto de vista. Porque, por exemplo, meu aluno que eu trabalho hoje, ele fala e escuta, mas ele precisa da Libras também, que é a primeira língua dele. Então eu entendi o porquê. Porque ela não tava imersa no mundo, nesse mundo de surdo e da Libras, né? (**PA04**).*

O cruzamento entre a formação e as exigências profissionais das professoras participantes será realizado na subseção a seguir. Contudo, no que se refere à experiência dessas professoras com crianças surdas, percebe-se que a maioria está vivenciando sua primeira experiência, inclusive as professoras interlocutoras.

5.1.3 Instituições escolares, formação inicial e exigências profissionais: cruzamento entre os casos

Esta subseção tratará do cruzamento entre as informações anteriormente apresentadas acerca das instituições envolvidas na investigação, da formação inicial das professoras participantes e das exigências profissionais inerentes aos seus contextos e funções.

[11] Atualmente não trabalha na EM04, mas trabalhou entre 4-5 anos na instituição como AEE - Interlocutora de Libras da criança e, atualmente, continua realizando seu atendimento, ainda que em outra escola.

Como ponto de partida, propõe-se uma primeira discussão sobre as principais semelhanças e diferenças entre as quatro instituições escolares, empreendidas pelos dados apresentados.

Verifica-se que, de modo semelhante, todas atendem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil, ainda que com variações entre creche e/ou pré-escola, e dispõem de uma sala de AEE, cujo público está matriculado em turmas comuns. Quanto às diferenças, a EM01 apresenta o menor número de matrículas, enquanto a EM04 concentra o maior contingente de alunos, inclusive o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial; a EM02 é a instituição com maior número de alunos da Educação Infantil e a única que atende à creche; e a EM03 compreende a maior quantidade de alunos oriundos da zona rural.

Todas as escolas investigadas orientam-se, também, por uma perspectiva inclusiva, uma vez que atendem a um público escolar diverso, incluindo estudantes público-alvo da Educação Especial, os quais se encontram matriculados em classes comuns. Nesse conjunto, inserem-se os estudantes surdos, que, no ano de 2024, já estavam regularmente matriculados nas respectivas instituições, ainda que distribuídos em turmas diferentes. Contudo, a simples inserção desses estudantes em classes comuns não é suficiente para que se possa afirmar a efetivação de sua inclusão escolar, especialmente ao se considerar que cada escola enfrenta desafios específicos, relacionados à realidade de cada uma, o que evidencia a relevância da pesquisa proposta.

Dentro desse conjunto de realidades, estão os profissionais que atuam nessas instituições. Nesse sentido, ao adentrar as questões formativas e profissionais das participantes desta pesquisa, torna-se pertinente discutir a graduação das professoras da sala comum, as quais, conforme se depreende da função exercida, são formadas em Pedagogia. As informações relativas a essa formação podem ser verificadas no Quadro 8, apresentado a seguir.

Quadro 8 - Graduação em Pedagogia.

Professores da sala comum	Ano de formação	Tipo de curso	Modalidade de curso
PC01	2007	Licenciatura com habilitação em gestão	A distância (EAD)
PC02	2015	Licenciatura	Presencial
PC03	2005	Licenciatura	Presencial
PC04	2019	Licenciatura	Presencial

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

A partir das respostas, observa-se que as professoras participantes concluíram a graduação em períodos distintos, variando entre 2005, correspondente à formação mais antiga, e 2019, a mais recente. Verifica-se, ainda, que três delas (PC02, PC03 e PC04) cursaram licenciatura em Pedagogia, enquanto apenas uma (PC01) realizou licenciatura com habilitação em Gestão. No que se refere à modalidade de formação, três participantes concluíram o curso de forma presencial, ao passo que apenas a PC01 realizou a graduação na modalidade a distância (EAD).

Em relação à habilitação em gestão, apontada pela PC01, cabe esclarecer que formação do pedagogo com habilitação específica em gestão ou administração escolar foi prevista pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969 (Brasil, 1969a; 1969b), sendo esse modelo superado e extinto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006). Nesse sentido, a PC01, que se formou em 2007, adentrou o curso de Pedagogia quando este ainda estava sob as Diretrizes anteriores, e por isso, se formou em Pedagogia com a habilitação em gestão escolar.

Ressalta-se que, embora tais Diretrizes tenham extinguido o modelo de habilitações específicas, universidades como a UNESP mantiveram, no exercício de sua autonomia universitária, a possibilidade de integralização curricular ampliada, com um ano adicional voltado à formação em gestão escolar, até aproximadamente 2015. Isso não configurava, contudo, habilitação nos termos legais, mas uma complementação formativa vinculada ao campo de atuação do pedagogo.

Adicionalmente, sobre a PC01 declarar ter se formado em Pedagogia em 2007 por meio da modalidade a distância, documentos legais revelam que antes mesmo de 2007, já existiam cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância no Brasil, especialmente vinculados a políticas de formação de professores em exercício. Amparados pelo art. 80 da LDB nº 9.394/1996 e pelos Decretos nº 2.494/1998 e nº 2.561/1998, esses cursos operavam sob controle do MEC e exigiam, sobretudo, a presencialidade nas avaliações, apresentação de TCC, além de que ofertavam um número restrito de vagas, configurando uma fase inicial e experimental da EaD no ensino superior (Brasil, 1998).

Em 2005 houve a publicação do Decreto nº 5.622, que revogou o anterior e que trouxe uma nova regulamentação para a educação a distância no Brasil. Segundo o Art. 2º de tal Decreto, a educação a distância poderia ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e educação superior (Brasil, 2005). Dessa maneira, a PC01 pode ter sido uma das poucas pessoas a terem se formado dessa maneira nessa época.

Acerca do curso de Pedagogia realizado pelas professoras da sala comum, investigou-se, ainda, se essas profissionais tiveram acesso à disciplina de Libras em suas respectivas instituições de ensino superior. Trata-se de um questionamento relevante, considerando que os cursos de Licenciatura em Pedagogia formam profissionais para atuar, também, junto a estudantes surdos. Os resultados dessa investigação encontram-se apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Disciplina de Libras no curso de Pedagogia.

Professores da sala comum	Disciplina de Libras na grade curricular	Caráter da disciplina	Cursou a disciplina (em caso de optativa)
PC01	Sim	Obrigatório	-
PC02	Sim	Obrigatório	-
PC03	Não	-	-
PC04	Sim	Optativo	Sim

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Conforme apresentado, duas professoras participantes (PC01 e PC02) indicaram que a disciplina de Libras integrava a grade curricular de seus cursos e, portanto, foi cursada durante a graduação. A participante PC03, por sua vez, relatou não ter cursado a disciplina devido à sua ausência no currículo. Já a participante PC04 informou que a disciplina constava na grade como optativa e que optou por cursá-la.

Diante desses resultados, destacam-se dois pontos principais para discussão. O primeiro refere-se à participante PC03, cujo curso de graduação em Pedagogia não contava com a disciplina de Libras. À luz das questões políticas e legais, infere-se que tal ausência pode estar relacionada ao fato de que o Decreto nº 5.626, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura (Brasil, 2005), ainda não havia sido publicado. Sua promulgação ocorreu apenas em dezembro de 2005, mesmo ano em que a participante concluiu a graduação.

No caso da participante PC04, entretanto, ao analisar a situação não se pôde compreender a ausência da obrigatoriedade da disciplina de Libras em seu curso de licenciatura, uma vez que, no ano de sua formação, 2019, já havia se passado quase quinze anos desde a publicação do referido decreto. Nesse sentido, permanece a incógnita quanto ao motivo de a Instituição de Ensino Superior responsável pela oferta do curso não ter incluído a disciplina como componente obrigatório.

Ainda no que se refere à formação das professoras da sala comum, verificou-se se essas profissionais cursaram ou estão cursando uma segunda graduação. Tal informação é relevante, porque em uma segunda graduação alguma professora que, talvez não tenha tido qualquer experiência ou acessado qualquer informação sobre as pessoas surdas e à Libras em sua primeira graduação, poderia ter tido essa oportunidade na segunda graduação. Seguem os resultados no Quadro 10.

Quadro 10 - Outras graduações além de Pedagogia.

Professor da sala comum	Outro curso de Graduação	Curso/Tipo de curso (em caso afirmativo)
PC01	Sim	Licenciatura em Matemática
PC02	Sim	Não informado
PC03	Não	-
PC04	Sim	Licenciatura em Educação Física

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

De acordo com os resultados, as participantes PC01, PC02 e PC04 cursaram outra graduação, enquanto a participante PC03 não possui outra formação além da Pedagogia. Entre os cursos mencionados, encontra-se Matemática, cursado pela PC01, e Educação Física, cursado pela PC04. A participante PC02, por sua vez, não especificou qual outra graduação realizou. A partir desses dados, observa-se que a PC03, única professora que não teve acesso à disciplina de Libras em seu curso de Pedagogia, tampouco teve essa possibilidade em outra graduação, uma vez que não possui outra formação.

No que se refere às professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, investigou-se a formação inicial dessas profissionais, de modo a verificar se essa formação inicial está em alguma medida relacionada às funções desenvolvidas por essas profissionais atualmente. Os resultados estão apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Curso de graduação dos professores do AEE – Interlocutores de Libras.

AEE/Interlocutores de Libras	Graduação	Tipo de curso	Modalidade de curso
PAI01	Pedagogia	Licenciatura	Semipresencial
PAI02	Pedagogia	Licenciatura	Presencial
PAI03	Pedagogia	Licenciatura	Semipresencial
PI04	Pedagogia	Licenciatura	Presencial

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Verifica-se que todas as professoras do AEE – Interlocutoras de Libras cursaram Licenciatura em Pedagogia, sendo que três delas (PAI02, PI04 e PA04) realizaram o curso na modalidade presencial, enquanto duas (PAI01 e PAI03) cursaram na modalidade semipresencial. Tais resultados podem estar relacionados ao fato de que, conforme os últimos processos de seleção para o exercício da função de AEE – Interlocutor de Libras,[12] a Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP exige que o professor possua Licenciatura Plena em Pedagogia, acrescida de especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou certificação de proficiência em Libras, obtida por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

Não é possível afirmar ao certo os motivos pelos quais o município exige a formação em Pedagogia para as professoras interlocutoras. Todavia, uma das participantes, ao longo das entrevistas, expressou a seguinte perspectiva:

> *[...]na sala comum além de nós usarmos a nossa formação em Libras, a gente usa muito a nossa pedagogia, né? Porque a gente tá envolvido ali, na pedagogia, né? Então, assim, a gente usa muito essa parte de professora mesmo, sem ser só da Libras. Essa visão de professor, por isso que nós não somos intérpretes de Libras no município, nós somos professores interlocutores. Porque nós precisamos ter também a pedagogia, porque o intérprete não precisaria ter a pedagogia, né? No caso, teria que ser ele como um intérprete só e já poderia tá fazendo esse papel só de interpretação. Mas o município, tô falando a minha visão de professora. Eu acredito que o município vê essa importância da pedagogia, porque nós estamos inseridos dentro da sala de aula. Então se você não tiver esse olhar pedagógico mesmo, pro ensino, pro ensino-aprendizagem, acaba que a Libras fica uma coisa muito solta, você não consegue inserir esse contato pra que o surdo aprenda verdadeiramente. [...]. Acaba sendo assim, na sala comum acaba que a gente usa mais essa parte da pedagogia mesmo pra se virar ali e dar nossos pulos. (**PAI01**).*

Em relação ao formato semipresencial, apontado por algumas professoras, faz-se necessário alguns esclarecimentos. A modalidade semipresencial no âmbito dos cursos de graduação foi oficialmente instituída no Brasil em 2004, a partir da publicação da Portaria MEC nº 4.059/2004, a qual autorizou as instituições de ensino superior a introduzirem, na organização pedagógica e curricular de cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas desenvolvidas na modalidade semipresencial, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394/1996.

Para efeitos da referida Portaria, a modalidade semipresencial é caracterizada pela realização de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem, mediadas por recursos didáticos organizados em diferentes suportes

[12] Concurso público n° 001/2024 e Processo Seletivo nº 002/2025.

informacionais e pelo uso de tecnologias de comunicação remota. Tais disciplinas poderiam ser ofertadas de forma integral ou parcial, desde que não ultrapassassem o limite de 20% da carga horária total do curso, permanecendo obrigatória a realização de avaliações presenciais.

Posteriormente, a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, revogou a Portaria MEC nº 4.059/2004 e estabeleceu nova regulamentação para a oferta de disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais. Fundamentada no art. 81 da Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 5.622/2005, a referida Portaria autorizou as instituições de ensino superior que possuíssem ao menos um curso de graduação reconhecido a introduzirem, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais regularmente autorizados, disciplinas ofertadas na modalidade a distância.

Essas disciplinas poderiam ser ofertadas de forma integral ou parcial, desde que não ultrapassassem o limite de 20% da carga horária total do curso, permanecendo obrigatória a realização de avaliações presenciais. A principal diferença em relação à normativa anterior reside na supressão do termo "semipresencial" bem como de sua definição, uma vez que a Portaria de 2016 abandona a noção de modalidade semipresencial e passa a tratar especificamente da inserção de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais.

A partir de 2025, o termo "semipresencial" passou a ser novamente empregado no ordenamento jurídico da educação superior brasileira, no âmbito do novo marco regulatório instituído pelo Decreto nº 12.456/2025. Esse Decreto passou a reconhecer formalmente o formato semipresencial como uma das categorias de oferta dos cursos de graduação no país. Conforme disposto no art. 4º, os cursos de graduação passam a ser organizados em três formatos de oferta: (i) cursos presenciais; (ii) cursos semipresenciais; e (iii) cursos a distância. De acordo com o art. 11, os cursos de graduação semipresenciais deverão ofertar, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e eventual ato do Ministro de Estado da Educação, no mínimo 30% da carga horária total em atividades presenciais e 20% em atividades presenciais ou síncronas mediadas por tecnologias.

Assim, ao indicarem que realizaram um curso de graduação na modalidade semipresencial, as professoras podem estar se referindo a formações realizadas antes da publicação da Portaria MEC nº 1.134/2016 ou, alternativamente, a cursos realizados após essa Portaria, nos quais o termo "semipresencial" tenha sido utilizado de maneira popular ou informal. Nesse segundo caso, é plausível que tenham cursado disciplinas ofertadas a distância dentro de um curso de graduação cuja modalidade era presencial.

Ainda no que diz respeito às professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, buscou-se investigar, nesta pesquisa, como as participantes avaliam seu próprio nível de conhecimento

em Libras. Essa informação é relevante, uma vez que são essas profissionais que atuam diretamente no ensino e na mediação da Libras junto às crianças surdas, tornando pertinente compreender como percebem seu conhecimento linguístico, ainda que se trate de uma autoavaliação. As declarações das participantes serão apresentadas a seguir, na Tabela 1.

Tabela 1 - Nível de conhecimento em Libras declarado pelos professores do AEE – Interlocutores de Libras.

AEE/Interlocutores de Libras	**Conhecimento em Libras**
PAI01	Avançado
PAI02	Intermediário
PAI03	Avançado
PI04	Não informado
PA04	Avançado

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Como é possível observar, três das professoras participantes (PAI01, PAI03 e PA04) avaliaram o próprio nível de conhecimento em Libras como avançado. Já a participante PAI02 avaliou seu conhecimento como intermediário, enquanto a participante PI04 optou por não informar como avalia o próprio conhecimento. De modo geral, os dados relativos à autoavaliação do conhecimento em Libras indicam que a maioria das professoras interlocutoras percebe possuir domínio avançado da língua, especialmente aquelas com maior tempo de atuação na função.

Adicionalmente, destaca-se que, para o ingresso na rede municipal para o exercício dessa função, são exigidos, nos concursos e processos seletivos, além da formação na área, a realização de prova prática em Libras. Assim, compreende-se que essas profissionais possuem um conhecimento significativo da língua.

Por conseguinte, ambos os grupos de profissionais que participaram da pesquisa, isto é, professoras da sala comum e professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, foram questionados à respeito da realização de cursos de especialização na área do ensino de surdos e/ou da Libras, aos quais as participantes poderiam ter realizado para se habilitarem ou recorrido ao longo de sua atuação. As respostas encontram-se sistematizadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Especializações na área do ensino de surdos e/ou Libras.

Professores		Especialização em Libras e/ou ensino de surdos	Curso (em caso afirmativo)	Duração (em caso afirmativo)	Modalidade (em caso afirmativo)
PROFERROR DA SALA COMUM	PC01	Não	-	-	-
	PC02	Não	-	-	-
	PC03	Não	-	-	-
	PC04	Sim	Pós-graduação em Libras	1 ano	À distância (EAD)
AEE - INTERLOCUTOR DE LIBRAS	PAI01	Sim	Pós-graduação em Libras	Não informado	Semipresencial
	PAI02	Sim	Pós-graduação em Libras: Tradutor e Intérprete	1 ano (400h)	À distância (EAD)
	PAI03	Sim	Pós-graduação em Libras	1 ano e meio	Presencial
	PI04	Sim	Pós-graduação em Libras	720 horas	À distância (EAD)
	PA04	Sim	Pós-graduação em Libras	Não informado	Presencial

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Como exposto, a maioria das professoras da sala comum não possui e nem está cursando alguma especialização relacionada à educação de surdos e/ou à Libras. Apenas a participante PC04 informou estar realizando uma especialização em Libras, com duração de um ano e ofertada na modalidade à distância (EAD). Ressalta-se que a realização desse tipo de especialização não é obrigatória para os professores da educação básica que atuam na sala de aula comum, nesse sentido, esses profissionais podem recorrer a essas formações quando demonstram interesse próprio.

Já no caso das professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, verifica-se que todas cursaram especialização na área da Libras. Quanto à duração desses cursos, apenas as participantes PAI02, PAI03 e PI04 forneceram tal informação, sendo, respectivamente, 1 ano (400 horas), 1 ano e meio e 720 horas. As participantes PAI01 e PA04 não informaram a carga horária ou a duração de suas especializações. No que se refere à modalidade de oferta, duas participantes (PAI02 e PI04) realizaram a especialização na modalidade a distância (EAD), duas (PAI03 e PA04) na modalidade presencial e uma (PAI01) na modalidade semipresencial, compreendida conforme já explicitado anteriormente.

Essas profissionais foram, possivelmente, motivadas a cursarem o curso de especialização tanto pelo interesse na área quanto pela necessidade de obter a certificação

exigida para o exercício da função, uma vez que o concurso público e o processo seletivo mais recentes [13] estabelecem que o Professor de Educação Especial – Interlocutor de Libras deve possuir, além de Licenciatura Plena em Pedagogia, especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e/ou certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação.

Investigou-se, ainda, se ambos os grupos de participantes, possuíam ou estavam cursando algum curso relacionado ao ensino de surdos e/ou à Libras sem se restringir a cursos de especialização, mas abrangendo formações de diferentes naturezas, como cursos de extensão, de curta duração, entre outros. Os resultados estão apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 - Possuir ou estar cursando um curso na área do ensino de surdos e/ou Libras.

Professores		Curso de Libras e/ou ensino de surdos	Curso (em caso afirmativo)
PROFERROR DA SALA COMUM	PC01	Não	-
	PC02	Não	-
	PC03	Não	-
	PC04	Não	-
AEE - INTERLOCUTOR DE LIBRAS	PAI01	Sim	Curso de Libras na FL[14]; Curso de Intérprete de Libras na Associação de Surdos e Surdas (ASSPP)
	PAI02	Sim	Curso de Libras na Escola Mundo da Libras. Aulas online e horário flexível.
	PAI03	Não informado	-
	PI04	Sim	Curso de Libras presencial na Associação de Surdos e Surdas (ASSPP)
	PA04	Não	-

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

A partir dos resultados, percebe-se que nenhuma das professoras da sala comum possui ou está cursando cursos, de qualquer natureza, na área do ensino de surdos e/ou de Libras. Por outro lado, três das professoras participantes do AEE – Interlocutoras de Libras informaram ter cursado ou estar cursando algum curso relacionado à Libras e/ou ao ensino de surdos.

Entre essas professoras interlocutoras, a participante PAI01 declarou ter concluído um curso de Libras na instituição FL e estar, atualmente, matriculada em um curso de Intérprete

[13] Concurso público n° 001/2024 e Processo Seletivo nº 002/2025.
[14] Instituição particular criada por um professor surdo da ASSPP e sua esposa, na qual se ofertavam formações sobre Libras.

de Libras na Associação de Surdos e Surdas de Presidente Prudente e Região (ASSPP); a participante PAI02 relatou estar realizando um curso de Libras on-line na Escola Mundo da Libras; e a participante PI04 informou estar realizando um curso de Libras também na ASSPP. Apesar de cursos dessa natureza, diferentemente dos cursos de graduação ou de pós-graduação, geralmente não serem reconhecidos no âmbito profissional, constituem boas oportunidades de aprofundamento do conhecimento.

Todavia, embora seja evidente a importância de uma boa base formativa para o professor, convém sempre ter em mente que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Névoa, 1991, p. 23).

Buscou-se também identificar o tempo aproximado de atuação das participantes dos dois grupos de profissionais em suas respectivas funções e nas instituições às quais estão vinculadas. Entende-se que essa informação é relevante para a pesquisa, pois permite compreender, de forma mais contextualizada, as práticas de ensino e as formas de atendimento desenvolvidas por cada profissional e, ainda, porque, como pontuado na citação acima, a experiência faz diferença. Os resultados estão apresentados no Quadro 14.

Quadro 14 – Tempo de atuação na função e na instituição escolar.

Professores		Tempo aproximado de atuação na função	Tempo aproximado de trabalho na instituição escolar
PROFERROR DA SALA COMUM	PC01	Entre 14 e 16 anos	Entre 4 e 6 anos
	PC02	Entre 7 e 10 anos	Entre 4 e 6 anos
	PC03	Entre 11 e 13 anos	Entre 4 e 6 anos
	PC04	Entre 4 e 6 anos	Menos de 1 ano
AEE – INTERLOCUTOR DE LIBRAS	PAI01	Entre 4 e 6 anos	Entre 4 e 6 anos
	PAI02	Entre 1 e 3 anos	Entre 1 e 3 anos
	PAI03	Entre 1 e 3 anos	Entre 1 e 3 anos
	PI04	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
	PA04	Entre 4 e 6 anos	Entre 1 e 3 anos

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Os resultados indicam que, no grupo das professoras da sala comum, a participante PC01 possui o maior tempo de atuação como professora de Pedagogia, com aproximadamente 14 a 16 anos de experiência. A participante PC03 apresenta entre 11 e 13 anos de atuação,

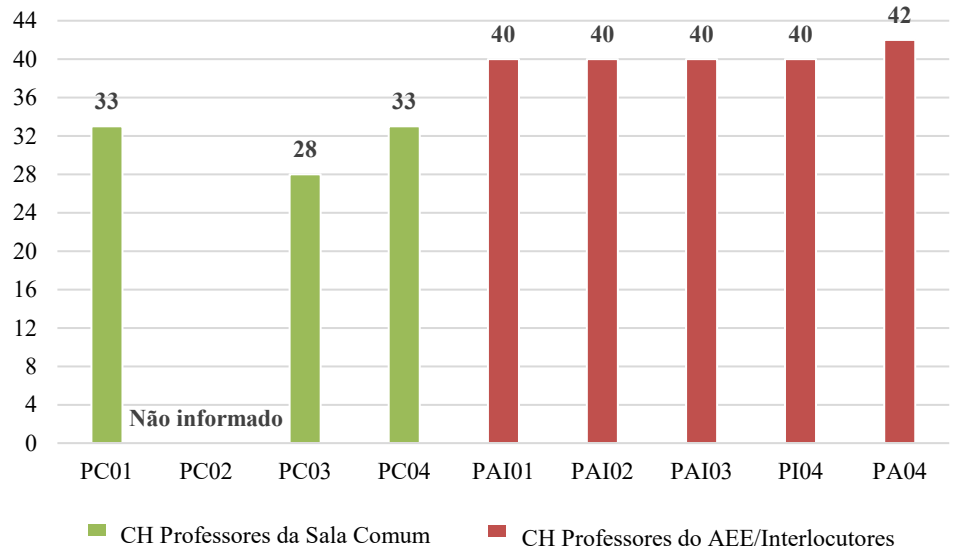
seguida da PC02, com cerca de sete a 10 anos de experiência. A participante PC04 possui o menor tempo de atuação, estimado entre quatro e seis anos. Em relação ao tempo de vínculo com as respectivas instituições, as participantes PC01, PC02 e PC03, atuantes nas escolas EM01, EM02 e EM03, apresentam períodos semelhantes, variando entre quatro e seis anos. Já a participante PC04 possui o menor tempo de atuação em sua respectiva instituição de vínculo, isto é, menos de um ano de vínculo.

No grupo das professoras interlocutoras, as participantes PAI01 e PA04 atuam como AEE – Interlocutoras de Libras há aproximadamente quatro a seis anos, configurando o maior tempo de experiência na função. As participantes PAI02 e PAI03 atuam nessa função há cerca de um a três anos, enquanto a participante PI04 possui menos de um ano de experiência, sendo a que apresenta menor tempo de atuação. Quanto ao tempo de permanência nas instituições escolares, a participante PAI01 atua na mesma escola há aproximadamente quatro a seis anos, sendo a profissional com maior tempo de vínculo. As participantes PAI02, PAI03 e PA04 possuem tempo de atuação institucional estimado entre um e três anos, ao passo que a participante PI04 atua na instituição há menos de um ano, configurando o menor tempo de permanência.

Considerando que PC01 e PC03 são as profissionais com maior tempo de experiência docente, observa-se que, mesmo com uma trajetória profissional consolidada e, possivelmente, tendo atuado em ao menos duas instituições escolares ao longo de suas carreiras, essas professoras da sala comum tiveram contato com crianças surdas pela primeira vez no contexto investigado (dados das entrevistas). Com relação às participantes PAI01 e PA04, professoras do AEE – Interlocutoras de Libras com maior tempo de experiência, observa-se que essa trajetória profissional não se estende por períodos tão longos quanto a das professoras da sala comum. Tal situação se explica pelo fato de que esse cargo foi instituído no quadro do magistério municipal há aproximadamente oito anos, por meio da Lei Complementar nº 210/2017, de 28 de dezembro de 2017 (Presidente Prudente, 2017), ou seja, ainda é um cargo relativamente recente.

Por conseguinte, examinou-se, também, a carga horária semanal de trabalho dos dois grupos de participantes, uma vez que essa informação pode revelar aspectos relevantes relacionados à atuação dessas profissionais junto aos estudantes surdos. Os resultados estão apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Carga horária de trabalho semanal como Professor (a) de Pedagogia e Professor do AEE – Interlocutor de Libras.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Observa-se que a carga horária de trabalho das professoras apresenta variações: as participantes PC01 e PC04 trabalham 33 horas semanais; a participante PC03 trabalha 28 horas semanais; já a participante PC02 não informou sua carga horária de trabalho. De acordo com a Lei Complementar nº 292/2024, de 22 de novembro de 2024, do município de Presidente Prudente, os professores da rede municipal podem ter jornada parcial, composta por 28 horas semanais, ou jornada completa, com 33 horas semanais, ambas distribuídas entre: atividades com alunos, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, Horas de Atividades Pedagógicas na Escola - HTPE e Horas de Tempo Pedagógico de Livre Escolha - HTPL (Presidente Prudente, 2024). Assim, observa-se que as participantes PC01 e PC04 possuem jornada completa, enquanto PC03 apresenta jornada parcial.

No que tange às professoras interlocutoras, os resultados mostram que quatro das cinco professoras de Libras (PAI01, PAI02, PAI03 e PI04) possuem uma carga horária de trabalho semanal de 40 horas, enquanto a participante PA04 apresenta uma carga horária de 42 horas semanais. Essa diferença pode estar relacionada ao fato, mencionado pela própria participante PA04, de que, até então, ela era a única professora do AEE – Interlocutora de Libras concursada na Rede Municipal de Ensino, cumprindo uma jornada de trabalho atualmente extinta.

De acordo com a Lei Complementar nº 292/2024, de 22 de novembro de 2024, os professores que desempenham atualmente a função de AEE – Interlocutores de Libras possuem jornada integral de 40 horas semanais, já os professores com a jornada de trabalho antiga,

possuem uma carga horária de 42 horas semanais. Ambas distribuídas em: atividades semanais com alunos, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, Horas de Atividades Pedagógicas na Escola - HTPE e Horas de Tempo Pedagógico de Livre Escolha - HTPL (Presidente Prudente, 2024).

Verificou-se, ainda, se as participantes possuíam outras experiências profissionais na área da educação, além da atuação como professoras da sala comum nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou no AEE – Interlocução de Libras. Os resultados estão apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 – Outras experiências profissionais na área da educação.

Professores		Outras experiências na área da educação	Quais (em caso afirmativo)
PROFERROR DA SALA COMUM	PC01	Sim	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA
	PC02	Sim	Não informado
	PC03	Não	-
	PC04	Não	-
AEE – INTERLOCUTOR DE LIBRAS	PAI01	Sim	Professora da sala regular
	PAI02	Não	-
	PAI03	Sim	Professora do Ensino Fundamental
	PI04	Não	-
	PA04	Sim	Professora da Educação Infantil

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Os resultados relacionados às professoras da sala comum mostram que metade das participantes possuem outras experiências profissionais na área da educação, enquanto a outra metade declara não possuir. Entre aquelas que afirmaram possuir tais experiências, a participante PC01 revela já ter atuado como professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já a participante PC02, embora tenha declarado ter vivenciado outras experiências, não especificou quais seriam elas.

No grupo das professoras interlocutoras, os resultados evidenciam que três das cinco participantes possuem outras experiências na área da educação. A participante PAI01 já atuou como professora da sala regular; a PAI03, como professora do Ensino Fundamental; e a PA04, como professora da Educação Infantil. As participantes PAI02 e PI04, por sua vez, declararam não possuir outras experiências na área da educação.

Investigou-se, ainda, se as participantes atuam em outras instituições escolares e se desenvolvem outras atividades profissionais, não necessariamente vinculadas à área da educação. Os resultados dessas questões estão apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Atividades profissionais desenvolvidas em outras instituições escolares.

Professores		Atividades profissionais em outras instituições escolares	Detalhes (em caso afirmativo)	Outras atividades profissionais	Detalhes (em caso afirmativo)
PROFERROR DA SALA COMUM	PC01	Sim	Professora de Ensino Fundamental na rede privada	Não	-
	PC02	Não informado	-	Não	-
	PC03	Não	-	Não	-
	PC04	Não informado	-	Não	-
AEE – INTERLOCUTOR DE LIBRAS	PAI01	Não	-	Não	-
	PAI02	Não	-	Não	-
	PAI03	Não	-	Não	-
	PI04	Sim	Professora do AEE em outra escola da Rede	Não	-
	PA04	Não	-	Sim	Atividades empresariais

Fonte: da autora. Org. Azevedo (2025).

No grupo das professoras da sala comum, apenas uma participante atua em outra instituição escolar, isto é, a PC01, que trabalha também em uma instituição da rede privada, como professora do Ensino Fundamental. As participantes PC02 e PC04 não informaram se atuam em outras escolas, enquanto a participante PC03 declarou não trabalhar em outras instituições escolares. Observa-se também, que nenhuma das professoras da sala comum exerce atividades profissionais de outra natureza.

De modo semelhante, no grupo das professoras interlocutoras, apenas uma participante (PI04) atua em outra instituição escolar, exercendo a função de professora do AEE. Essa situação decorre do fato de que o estudante para o qual a participante PI04 realiza a interlocução recebe o Atendimento Educacional Especializado em outra instituição, com acompanhamento de outra profissional (PA04). Dessa forma, para exercer plenamente sua carga de trabalho, a participante PI04 realiza o AEE com outra criança surda e em outra escola da rede. Quanto ao exercício de outras atividades profissionais, apenas uma participante (PA04) declarou atuar em atividades externas à área da educação, especificamente no setor empresarial.

5.2 PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA

A partir da contextualização geral dos casos, passar-se-á à apresentação e à discussão de aspectos mais específicos, de modo a compreender como a língua portuguesa escrita é trabalhada com as crianças surdas em cada uma das instituições e por diferentes profissionais. Para tal, recorrer-se-á, principalmente, a excertos das entrevistas, bem como a alguns registros realizados em campo. Cabe ressaltar, ainda, que, conforme Minayo (2012), um relato coletivo não significa um conto homogêneo, mas uma história na qual diferentes interesses e perspectivas encontram espaço e possibilidade de expressão.

5.2.1 Concepções sobre o papel da Libras e da língua portuguesa escrita

5.2.1.1 Referente ao Caso 1

Na concepção de ambas as professoras, a Libras exerce influência no processo de aprendizagem da criança surda. Para a PC01, a Libras é "*primordial*" para a aprendizagem da criança surda, pois é "*a forma como ela consegue absorver esse conteúdo*", uma vez que não dispõe de outra via de acesso em função da ausência de audição. Para a PAI01, essa influência é "*nítida*", pois, apesar de as crianças surdas possuírem uma percepção visual, é por meio da Libras que elas "*compreendem aquilo que está acontecendo, aquele conteúdo, aquilo que está sendo passado, e conseguem questionar*". Segundo a PAI01, sem a Libras, muitos desses aspectos acabam passando despercebidos.

Sobre a relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela criança surda, as professoras também manifestam compreensões convergentes. Na perspectiva da PAI01, a compreensão dos conteúdos ocorre por meio da Libras, sendo essa língua responsável por atribuir sentido ao português escrito, entendido pela professora como "*uma codificação de sinais, de signos*". Nesse processo, o estudante surdo "*decodifica o português através da Libras*". Para ilustrar essa compreensão, a professora apresenta um exemplo a partir de sua prática pedagógica, conforme descrito a seguir:

> *Tá, ele tá lá, ele vê escrito a palavra "rato", aquilo é um monte de signo e ele só vai saber que é rato se eu fizer o sinal de "rato". E depois que ele memorizar que aquilo lá é um rato, que aquela palavra é rato, e aí ele vai se libertar do sinal. Mas eu acho que até aquilo ser internalizado, eu acho que ele depende da Libras, sim, na minha visão, sim. (**PAI01**).*

Na perspectiva da PC01, "*um vai depender do outro aí pra ela*", indicando que, para ela, a aprendizagem da língua portuguesa escrita está diretamente relacionada à aquisição da Libras. Embora a professora reconheça que a aluna se comunica bem em Libras, ela observa que ainda há muitas dificuldades na parte da escrita, o que, em sua compreensão, reforça a necessidade de que o ensino do português seja mediado pela língua de sinais. No que tange aos benefícios do domínio da língua portuguesa escrita pela criança surda, a PC01 afirma ter dificuldade em identificá-los, apresentando a seguinte justificativa para essa posição:

> *Porque às vezes eu fico pensando que pra ela talvez não tenha tanto benefício. Às vezes eu não vejo, assim, pra ela se comunicar. Então assim, aqui na escola talvez tenha esse benefício de elas poder fazer, desenvolver as atividades. Mas assim, pra ela em si, às vezes eu acho que nesse momento, às vezes eu acho que não sei. Talvez não seja tão atrativo, muitas vezes pra ela. Talvez ela também não visualiza isso como um benefício para ela, nesse momento. (**PC01**).*

5.2.1.2 Referente ao Caso 2

Ao serem questionadas se, em suas concepções, a Libras exerce influência no processo de aprendizagem das crianças surdas, ambas as professoras responderam afirmativamente. Na perspectiva da PAI02, a Libras influencia o aprendizado da criança surda porque é a partir dessa língua que "*ela faz essa aquisição, essa comunicação, essa transição de comunicação, do que ela sabe com o que ela está aprendendo e com o que ela se comunica*". Já a PC02 justifica sua perspectiva ao afirmar que a "*Libras é um meio*", "*a comunicação*" e que, caso a criança não aprenda Libras, sua aprendizagem é prejudicada.

Sobre a existência de relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela criança surda, as professoras do Caso 2 também apresentam perspectivas semelhantes. A PAI02 justifica sua resposta explicando:

> *Sim, está relacionado. Porque quando ela aprende um sinal, de BOLA, por exemplo, a gente introduz o sinal, mostra a imagem e tem a escrita daquela palavra. E com aquela palavra, ela decorando, no caso, que o processo de alfabetização deles é diferente, ela vai. Ela sabe que a gente usa letras para nomear coisas, objeto, pessoas, e aí ela faz relação disso, da Libras com isso. Ela sabe que tem Libras que são sinais, mas que tem o nome daquilo, que é transcrito com letras. (**PAI02**).*

Já a PC02 argumenta que a Libras e o aprendizado do português estão, com certeza, interligados. Conforme suas palavras "*uma amarra a outra, né? Não tem como eu ensinar uma palavra para ela sem ela saber o significado. E, para ela saber o significado, se não for com a*

imagem, tem que ser com a Libras. Eu acho que a comunicação, se não tiver Libras, vai ter totalmente uma barreira". Em relação aos benefícios do domínio da língua portuguesa escrita pela criança surda, a professora da sala comum não explicita detalhadamente sua opinião, mas afirma acreditar que esse domínio beneficia "*em tudo: na leitura, na escrita, na autonomia*".

5.2.1.3 Referente ao Caso 3

Sobre a influência da Libras no processo de aprendizagem das crianças surdas, as professoras apresentam perspectivas semelhantes, isto é, afirmam que ela exerce, sim, influência. De acordo com a PAI03, a Libras "*ajuda bastante, porque é a língua natural dele, né? Então, em qualquer ambiente que ele vá, ele vai conseguir se comunicar com a língua dele, em qualquer outro ambiente diferente*". A PC03 também afirma que a Libras "*ajuda ele, né, a compreender a ideia daquilo que está sendo dito, o conceito. Acredito que ajude muito ele*".

A percepção das professoras sobre a existência de relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela criança surda é a seguinte: a PAI03 argumenta que não há como trabalhar o ensino de português separado da Libras. Ela afirma que é preciso "*trabalhar a primeira língua dele e a escrita da modalidade da língua portuguesa, né? Porque o mundo em que ele vive, a maioria é a língua portuguesa*". Complementa dizendo que é importante que a criança surda aprenda a língua portuguesa, porque "*o mundo lá fora vai exigir dele a língua portuguesa*", mas, para isso, é necessário que a aprendizagem se dê a partir da Libras, sua primeira língua.

A professora da sala comum (PC03), por sua vez, afirma não saber dizer ao certo se existe essa relação direta, mas destaca que percebe que o aluno surdo tem um processo de aprendizagem diferente, justamente porque ele precisa aprender Libras e também o português, mas "*nem sempre é tudo, né, igual*", especialmente no que se refere à construção de frases. Para ela, "*sem a Libras não tem como, porque senão ele fica muito, né, por fora de tudo que tá sendo dito. Porque o aluno, acredito que ele não ouça nada, nada, e aí, sem a Libras, não tem como*".

Sobre os benefícios do domínio da língua portuguesa escrita pela criança surda, a PC03 ressalta que, para qualquer pessoa, é importante saber ler e escrever, conseguir compreender a ideia daquilo que está sendo escrito, entre outras situações, e, no caso de uma criança surda, a professora acredita "*que seja tão importante quanto para as outras pessoas*".

5.2.1.4 Referente ao Caso 4

A concepção das professoras sobre a influência da Libras no processo de aprendizagem das crianças surdas é semelhante, como nos casos 1, 2 e 3. Para a PAI04, a influência da Libras é total, pois, segundo ela, "*se ele não aprender Libras, ele não dá conta, às vezes, de aprender a palavra, ou não dá sentido para aquilo ali. Então, tem que aprender. É obrigatório*". A PC04, com uma perspectiva parecida, afirma que a Libras impacta positivamente o processo de aprendizagem da criança surda e ressalta: "*Creio eu que, se não tivesse, não haveria como eles se comunicarem, né?*".

No que se refere à existência de relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita pela criança surda, a PA04 afirma que a Libras é muito natural para a criança surda: "*Você faz o sinal uma vez, pronto, já sabe, já começa a usar, já entra dentro de um uso dentro do contexto*". Já a língua portuguesa, segundo ela, é muito mais difícil para a criança surda aprender: "*Eles têm que memorizar a palavra escrita, a imagem mental da palavra escrita e associar ela a alguma coisa. [...] Ele tem que memorizar uma fotografia que ele tem que tirar da palavra e guardá-la na mente. É difícil*". Contudo, ela ressalta que:

> *[...] a aquisição do português, depois que a criança já sabe Libras, é muito mais fácil. Mas também vai depender da criança, por exemplo, meu outro aluno, ele escuta e fala, talvez ele aprenda. Agora o esse aluno que a gente tá falando, eu acho que dificilmente ele aprenderia, ia ser muito difícil. Talvez aprenda, né? Eu não sei, eu acho que depende até da capacidade deles. Mas eu acho que aprenderia sim, mas com muito mais dificuldade. (**PA04**).*

Já a PC04 acredita que exista uma relação, mas afirma não saber explicá-la com precisão. No que se refere aos benefícios do domínio da língua portuguesa escrita pela criança surda, a PC04 explicita a perspectiva de que, por meio da língua portuguesa, o aluno poderá se expressar tanto pela língua de sinais quanto pela escrita. Além disso, considera que esse domínio é importante porque "*a maioria das pessoas não sabe Libras. Então é uma forma de ele conseguir se expressar, é escrevendo*".

5.2.1.5 Concepções sobre o papel da Libras e da língua portuguesa escrita: cruzamento entre os Casos

Em um primeiro momento, coloca-se o questionamento acerca de em que medida as concepções sobre o papel da Libras e da língua portuguesa nos processos de ensino e aprendizagem da criança surda convergem ou divergem entre os casos analisados. Tal

questionamento desdobra-se em três aspectos principais: a influência da Libras no processo de aprendizagem da criança surda; a relação estabelecida entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa escrita; e os benefícios atribuídos ao domínio da língua portuguesa para a vida da criança surda. Esses três aspectos permitem examinar, de forma articulada, como as professoras significam o papel de cada língua e a relação que se estabelece entre elas no contexto educacional investigado.

Nos quatro casos analisados, todas as professoras reconhecem a influência da Libras no processo de aprendizagem da criança surda, ainda que mobilizem justificativas distintas para sustentar esse posicionamento. Em algumas falas, ela é definida como o meio pelo qual a criança consegue "absorver" os conteúdos (PC01) e compreender o que está sendo ensinado, possibilitando inclusive a formulação de questionamentos (PAI01). Em outras, a Libras é concebida como língua de aquisição e de mediação entre aquilo que a criança já sabe e o que está aprendendo (PAI02).

Não obstante, a Libras também é concebida como um "meio", a maneira de comunicação da criança surda (PC02). E, ainda, como língua natural da criança surda, capaz de garantir sua comunicação em diferentes contextos (PAI03) e de favorecer a compreensão de ideias e conceitos (PC03). Em perspectivas mais enfáticas, a ausência da Libras é associada à impossibilidade de aprender e atribuir sentido às palavras (PA04), bem como à inviabilidade da comunicação (PC04).

De modo geral, em todos os casos a Libras é compreendida como a principal via de acesso aos conteúdos escolares, à comunicação e à construção de sentidos. Essas concepções parecem estar associadas às percepções do cotidiano escolar, uma vez que, nos próprios relatos, as professoras indicam que, na ausência da Libras ou de recursos visuais, as crianças apresentam maiores dificuldades para compreender os conteúdos, em especial a escrita da língua portuguesa, atribuir sentido ao que está sendo trabalhado, e, se comunicar.

Infere-se que as professoras da sala comum, que, em geral, possuem menor experiência e formação específica na área, apresentam essa perspectiva, justamente porque a influência da Libras no processo de aprendizagem da criança surda torna-se visível na prática.

No que se refere à relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem da língua portuguesa, as professoras dos Casos 1 e 2 e a professora interlocutora do Caso 3 (PC01, PAI01, PC02, PAI02 e PAI03) apresentam perspectivas convergentes, ao afirmarem que existe, sim, uma relação entre as duas línguas. Os argumentos mobilizados, apontam para a compreensão da Libras como língua mediadora da aprendizagem do português escrito: seja por atribuir sentido à escrita e possibilitar a compreensão do português; seja porque o ensino da língua

portuguesa escrita envolve, além da imagem, a apresentação do sinal em Libras; seja por se tratar da primeira língua da criança; seja, ainda, pela impossibilidade de ensinar uma palavra sem que esta tenha significado para a criança, significação, que, segundo as professoras, ocorre por meio da Libras.

O fato de as referidas professoras externalizarem um entendimento de que a Libras é importante para o aprendizado da língua portuguesa, e, por essa razão, o questionamento compreender a palavra "relação", configura-se como um aspecto bastante positivo. Como aponta Pereira (2014, p. 148), "assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua". Dessa maneira, compreender a relação entre essas duas línguas constitui um passo essencial rumo a promoção de oportunidades reais de aprendizagem da língua portuguesa escrita para a criança surda.

Por outro lado, as professoras da sala comum dos Casos 3 e 4 (PC03 e PC04) demonstram certa insegurança sobre a existência dessa relação, não conseguindo expressar com precisão se existe uma relação entre a aquisição da Libras e a aprendizagem do português, ou reconhecendo sua existência sem conseguir explicitá-la claramente. Tal insegurança pode estar relacionada à pouca formação na área, à não compreensão da pergunta realizada ou a outros fatores, mas acende um alerta, uma vez que o professor responsável pelo ensino de uma criança surda precisa conhecer suas especificidades linguísticas e de aprendizagem (Lacerda, 2000).

> [...] da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta influenciará também o desenvolvimento da primeira, pois conhecer uma língua estrangeira possibilita à criança pensar tanto nas formas da língua quanto nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra, de forma mais consciente, como instrumento do pensamento e como expressão de um conceito. Este fato pode ser explicado à medida que se considera que, embora distintos, os processos de apropriação da primeira língua e de aprendizagem da segunda, em essência, se referem a uma classe única de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem (Lodi, 2010, p. 28).

Já a professora interlocutora do Caso 4 (PAI04), embora reconheça que a aprendizagem do português ocorra mais facilmente após a aquisição da Libras, afirma que ela também depende das características individuais da criança. A PA04 traz um ponto relevante ao evidenciar que, para além de reconhecer que a criança é surda e necessita da Libras, precisa-se compreender que no "grupo dos estudantes surdos", existem sujeitos plurais, com singularidades e especificidades que impactam diretamente em seus processos de ensino e de aprendizagem.

Uma dessas especificidades a serem consideradas é apontada pela própria PA04, segundo a qual crianças que apresentam algum resíduo auditivo tendem a ter maior facilidade no aprendizado da língua portuguesa, especialmente quando conseguem desenvolver a oralização e utilizá-la em seu processo de aprendizagem, o que é significativamente mais difícil nos casos de perda auditiva mais severa.

Quanto aos benefícios do domínio da língua portuguesa para a vida da criança surda, questão direcionada especificamente às professoras da sala comum, nos casos 2, 3 e 4 as participantes (PC02, PC03 e PC04) expressam concepções semelhantes, reconhecendo a existência de benefícios associados a essa aprendizagem. O domínio da língua portuguesa é relacionado por elas à ampliação da autonomia, à importância da leitura e da escrita (PC02) e à possibilidade de comunicação em contextos nos quais as pessoas não saibam se comunicar em Libras (PC04), sendo considerada tão importante para a criança surda quanto para as demais pessoas (PC03). Em contrapartida, a PC01 apresenta maior dificuldade em identificar tais benefícios.

Para além do que apontam as professoras dos Casos 2, 3 e 4 acerca dos benefícios do domínio da língua portuguesa escrita pela criança surda, destaca-se que esse domínio é fundamental, sobretudo, para que o sujeito surdo possa exercer plenamente seus direitos em uma sociedade majoritariamente ouvinte (Quadros, 2008). No que tange à PC01, que expressa dificuldade em identificar tais benefícios, infere-se que isso pode ocorrer porque, ao reconhecer o quão fundamental é a Libras para o processo de aprendizagem da criança, a professora acaba não percebendo, a relevância social e funcional da língua portuguesa escrita para além do contexto escolar imediato.

5.2.2. O ambiente escolar

5.2.2.1 Referente ao Caso 1

Acerca do ambiente escolar, a PAI01 relata que, ao adentrar a escola para o exercício de sua função, tudo era muito novo e os profissionais da instituição não sabiam exatamente o que ela iria fazer. Segundo a professora, ela era vista "*como um etzinho aqui dentro da escola mesmo [...]*" e questionavam: "*É, o que que ela vai fazer aqui? Ela tem uma aluna só, mas como assim ela tem uma aluna só? Mas essa aluna precisa de tudo isso? De uma professora, de uma interlocutora, de uma pessoa?*". Ela acrescenta que o professor da sala comum não compreendia o que ela estava fazendo na escola nem o que deveria ser feito com a

aluna. Mesmo que de forma muito gradual, ela firma que com o passar do tempo, as pessoas têm percebido a importância de seu trabalho e da Libras para a comunicação da criança surda. Contudo, a professora alega:

> *Eu ainda passo por situações assim: "não sobe aqui pra fazer o hino nacional não, porque você chama muita atenção. Não sobe aqui pra fazer o hino de Prudente não, porque as crianças não olham pra bandeira, só olham pra você". Então assim, muitas vezes eu faço a interpretação, a interlocução para a aluna lá no cantinho pra não chamar tanta atenção. Então assim, eu ainda passo por isso. Então pra você saber que, assim, mesmo eu estando numa unidade escolar por quatro anos, eu ainda passo por esse tipo de dificuldade. (**PAI01**).*

Para a PAI01, isso acontece devido à falta de entendimento e de imersão das pessoas na cultura surda, pois, segundo ela, "*a Libras não é tão disseminada a ponto de as pessoas entenderem o quanto ela é importante, até por falta de profissional*". A PAI01 também declara que a professora da sala comum se esforça bastante para se comunicar com a aluna em Libras no dia a dia da sala regular: "*Às vezes ela quer falar e eu digo: 'Não, pode mexer a boca. Pode conversar com ela para ela fazer a leitura labial'. Porque às vezes eles ficam meio durões, assim, né? [...]. Mas ela se esforça bastante*".

A professora da sala comum (PC01), por sua vez, afirma que, em algumas situações, percebe o quanto acaba excluindo a aluna. De acordo com ela, ao analisar a própria prática docente, especialmente em momentos como o da leitura de histórias, percebe que deveria estar utilizando a Libras também. Apesar disso, na opinião da PC01, de modo geral, a criança é muito bem acolhida no ambiente escolar, "*por ela já estar na escola há um tempo; talvez o início tenha sido mais difícil*".

Da mesma maneira, a PAI01 acredita que a aluna é bem inserida e acolhida na escola: "*ela não é excluída de nenhuma ação da escola, porque eu não aceito. Então ela vai participar, ela vai entender, ela vai se comportar e ela vai participar*". Como exemplos dessas participações, a professora menciona a festa junina e as aulas de Educação Física. Conforme as professoras, as crianças demonstram grande interesse pela Libras, gostam muito dela e conseguem se comunicar bem com a aluna. Essa boa comunicação entre as crianças também é reflexo das aulas semanais de Libras ministradas pela PAI01, que acontecem uma vez por semana, bem como de seu esforço constante: "*Então, quando eles vêm: 'professora, fala tal coisa', eu falo: 'não, você vai pedir, você vai falar, você vai'*".

No entanto, no que diz respeito à comunicação da aluna com os demais funcionários da escola, esta se revela mais complicada. Para contornar essa situação, a PAI01 utiliza a seguinte estratégia:

> *Mas assim, eu procuro sempre pedir pra minha aluna mandar algum recado curto, sabe? Assim: "Ah, vai lá e pede". Ela já sinalizou a maioria dos funcionários, quase todos ela já deu sinal, então eu falo assim: "Vai lá e fala pro fulano que é na secretaria". Ela sinaliza o sinal. "Vai lá e pede pra ele imprimir pra mim o papel". Eu já tinha mandado mensagem para ele no WhatsApp, é só pra ela até lá pra falar com ele, aí eu falo: "Olha, ela vai ai e você conversa com ela, ein". Pra quebrar isso, e ela fica toda feliz. Então assim, com alguns eu consigo, mas com alguns ainda é meio difícil, parece que eles têm um pouco de medo, sabe? De não entender. Eu falo: "Gente, se não entender, tudo bem! Ela vai lá me chamar e eu venho. Não tem problema, né?" Eu acho que é quebrar mesmo esse medo, porque é bobagem. (**PAI01**).*

Acerca da presença de outros surdos na escola, segundo a PC01 havia uma merendeira surda na instituição, que possivelmente "*veio cobrir alguma falta de alguém e estava na cozinha, e aí foi interessante*". Ademais, consoante a PAI01, recentemente, a escola recebeu um novo aluno surdo no primeiro ano do Ensino Fundamental, o qual, além da surdez, também apresenta nanismo, e que outra interlocutora seria designada para atendê-lo. Ambas as professoras apontaram que não há, ou não houve, a presença de outros profissionais ou adultos surdos na escola, sendo que o contato da aluna com outros surdos ocorre por meio da ASSPP ou na Associação de Apoio aos Fissurados Lábio-Palatais de Presidente Prudente (AFIPP).

5.2.2.2 Referente ao Caso 2

Em relação ao ambiente escolar, a PAI02 afirma que a estudante está incluída no sentido de ser "*acolhida pela professora, pelos professores e pelos amigos de sala*". Ela menciona, também, as aulas bilíngues que ministra uma vez por semana para todos os alunos, as quais, segundo a professora, buscam promover a inclusão da aluna. A PAI02 acrescenta, ainda, que, no que se refere aos recursos visuais, considera que o ambiente apresenta cerca de 50% de elementos visuais e que, sempre que vai à sala regular com a estudante, leva o tablet como forma de suprir essa lacuna que, por vezes, se faz presente.

Consoante a PAI02, as professoras interlocutoras do município estão desenvolvendo um projeto de sinalização das escolas, com o objetivo de manter um padrão, de modo que todas as instituições possuam o mesmo tipo de sinalização. Assim, caso os alunos surdos precisem mudar de escola, poderão "*ver que o sinal de secretaria é o mesmo que ela vai encontrar em outra escola, outra unidade*". Por esse motivo, a professora explica que a escola ainda não está totalmente sinalizada. Ademais, segundo as professoras, não há outros surdos na instituição, nem alunos nem profissionais, e que também nunca houve.

A professora da sala comum (PC02) explicita que todos na escola sabem que a aluna é surda e que todos a respeitam, mas ressalta que ainda falta a Libras. Do ponto de vista da PC02, "*pra ser a Libras, a inclusão, teria que todos saberem. E a gente não sabe*". Em sala de aula, no que se refere à comunicação com a professora, a PAI02 expõe que a aluna "*fala, chama a professora do jeito que ela consegue, oralmente. Mas ela levanta a mão quando precisa*". A estudante também utiliza a sinalização para, por exemplo, pedir para ir ao banheiro, entre outras situações semelhantes.

Com as outras crianças, as professoras relatam que há comunicação por meio da Libras, e que a aluna compreende os sinais que as demais crianças realizam para se comunicar com ela. Segundo a PAI02, as aulas bilíngues têm contribuído para essa comunicação entre as crianças, e afirma que "*principalmente quando tem os amigos que são ouvintes e se comunicam com ela em Libras, ela se sente incluída, principalmente inclusão, né? Sente, falando a mesma língua, se sente compreendida*". Já em relação aos demais funcionários e profissionais da escola, a professora interlocutora explica que, embora às vezes eles perguntem como realizar algum sinal, geralmente ela precisa intervir e mediar a comunicação.

5.2.2.3 Referente ao Caso 3

Ambas as professoras afirmaram que o aluno é o único surdo na escola, mas que ele é bem acolhido. De acordo com a PC03, na escola há funcionários que são mais próximos, como o inspetor e outros que têm contato direto com ele, e o aluno, às vezes, conversa com essas pessoas. Conforme a PC03 "*não com todos, mas tem alguns que são assim mais próximos, sim, que estão sempre ali puxando assunto, cumprimentando*". A PAI03, da mesma maneira, afirma que as pessoas da escola demonstram muito interesse em conhecer e conversar com o aluno: "*Então, quando eles querem conversar com ele, eles vêm até mim e perguntam: 'como que eu faço isso pra falar pra ele?*'". Nesse sentido, a PAI03 sugere:

> *Então, seria interessante até, de repente, todos terem essa oportunidade de aprender a Libras também. Porque é desde o pessoal da cozinha: "Como eu faz isso. Eu quero falar com ele". Ou da gestão também, o pessoal da gestão fica perguntando pra mim, gosta de conversar com ele. Elas ficam maravilhadas* quando *ele fala um bom dia. Então eles têm interesse também em aprender. Eles têm uma boa relação com ele. A escola acolhe bem ele. Ele é bem acolhido aqui na escola, é bem-querido. (**PAI03**).*

Contudo, a PC03 relata que a presença da Libras na escola é escassa, pois apesar de utilizarem sinais em alguns ambientes da escola, como na porta dos banheiros e em cartazes de

atividades que são feitos em sala de aula, a Libras é encontrada mais frequentemente na própria sala de aula. Sobre a sinalização da escola, a professora interlocutora (PAI03) relata que tem se empenhado em sinalizar a parte externa à sala de aula e que atualmente está preparando alguns materiais para sinalizar objetos do cotidiano dentro da sala de aula.

Ademais, a PAI03 menciona as aulas bilíngues que ministra durante uma hora, uma vez por semana, na qual, segundo ela, apresenta "*pra eles os sinais, as imagens, e aí eu trabalho uma atividade com eles*". Ela destaca que os outros alunos gostam muito da Libras e conseguem se comunicar bem com o aluno. Segundo ela, as crianças, por exemplo, dizem para ele: "*Me empresta o lápis amarelo*", e o aluno também vai até as crianças, pede emprestado e depois agradece. Ela relata, ainda: "*quando falo que vai ter aula bilíngue, eles comemoram, né? Eles gostam de aprender, as crianças*".

5.2.2.4 Referente ao Caso 4

A PA04, que trabalhou até o ano anterior (2024) na EM04, revela que, no início de cada ano, a escola é sinalizada; porém, com o passar do tempo, as placas com os sinais vão se descolando e as próprias crianças acabam arrancando-as. Sobre esse mesmo fato, a PC04 relata que, quando chegou à escola, no início do ano, o espaço não estava sinalizado, e que a PI04, interlocutora que assumiu a função na escola no lugar da PA04, precisou realizar a sinalização. Consoante a PC04, foi a PI04 "*que saiu colocando placa de relógio, porta do quarto ano, de banheiro, porque até então não tinha*".

De acordo com a PC04, o aluno é quieto, "*bem na dele*". Ela relata que, quando ele conversa com alguém na escola, chama a professora interlocutora para perguntar ou interpretar o que ele sinaliza, mas que não tem o hábito de puxar assunto com as pessoas da escola: "*ele chega e, na hora de ir embora, já vai embora assim. Então ele não fica, não permanece na escola, a não ser quando acontece no recreio, e é o meu horário em que eu estou tomando café, então eu não percebo*".

Ainda sobre a interação e a comunicação com os funcionários da escola, a PA04 relata que, apesar de o aluno estudar na instituição há um período significativo — iniciou no Pré-1 e já está no quarto ano —, os funcionários ainda "*tentam falar, chamam, gritam a criança*". A PA04 revela, ainda, que muitos desses funcionários já sinalizaram para ela o interesse em aprender Libras, mas que, enquanto isso não acontece, eles "*se comunicam assim, mostram: 'É esse aqui que você quer? É esse?', apontando, sabe? Mas é a forma que eles desenvolveram [...]*".

Em relação à presença de outros surdos na instituição escolar, tanto a PA04 quanto a PC04 afirmam que não há outros alunos nem profissionais surdos, e que nunca houve na escola. A PA04 explica que, apesar disso, o aluno frequenta a ASSPP, onde tem contato com outras pessoas surdas. Ademais, a PA04 revela que já convidou uma pessoa surda para ir à escola:

> *Porque eu ensino Libras num projeto que chama Uma Escola Bilíngue, e as crianças aprenderam Libras e eles queriam muito ter um sinal. E aí eu perguntei pra essa pessoa se ele poderia vir pra dar sinal pra elas, e ele falou que não, que a criança tem que tá inserida na cultura surda pra poder receber um sinal. E aí, não veio. Mas eu não sei até que ponto eu acho que ele poderia ter vindo, de verdade. Assim, porque quanto mais as crianças têm contato, mais elas sabem, mais elas têm interesse em participar da comunidade surda também. (**PA04**).*

5.2.2.5 O ambiente escolar: cruzamento entre os casos

Em relação ao ambiente, de modo geral, os quatro casos apresentam muitas aproximações, embora algumas questões pontuais apareçam em uns e não em outros. As crianças surdas, em geral, estabelecem boa interação com os colegas ouvintes, os quais demonstram interesse em aprender Libras e em se comunicar com elas. Esse movimento tem sido potencializado, nos quatro casos, pela realização de aulas bilíngues semanais ministradas pelas professoras interlocutoras, as quais têm contribuído significativamente para ampliar o interesse dos alunos ouvintes, a participação e a interação das crianças surdas e, até mesmo, para auxiliar as professoras da sala comum a aprenderem alguns sinais, possibilitando a comunicação direta com a criança surda.

Outro aspecto comum aos quatro casos refere-se à inexistência de outros alunos ou profissionais surdos permanentes nas escolas, o que limita o contato cotidiano das crianças com pares linguísticos e culturais. Quando esse contato ocorre, geralmente se dá em espaços externos à escola, como associações de surdos. Adicionalmente, verifica-se que a comunicação das crianças surdas com as professoras da sala comum e com os demais funcionários das escolas é, nos quatro casos, bastante restrita, sobretudo em razão do não domínio da Libras por esses profissionais, o que gera uma dependência às professoras interlocutoras para a mediação comunicativa.

Nesse contexto, Stumpf e Quadros (2025) explicam que a presença de professores surdos, fluentes em Libras, é fundamental para garantir às crianças surdas condições de aquisição natural da língua, em igualdade aos demais estudantes; contudo, quando isso não é possível, esse papel pode ser desempenhado por professores de Libras que atuem como modelos

linguísticos para essas crianças. Nos casos analisados, essa lacuna é suprida pelas professoras interlocutoras, que acumulam também a função de atendimento educacional especializado e se esforçam para mobilizar estratégias que ampliem as possibilidades de interação e comunicação das crianças surdas no espaço escolar.

Em relação à presença da Libras nos quatro ambientes escolares, percebe-se que esta permanece bastante limitada, traduzindo-se, na maioria das vezes, em placas de sinalização nos espaços da sala de aula e da sala de recursos, onde as professoras interlocutoras costumam introduzir materiais visuais e recursos em Libras. E, como já apontado, a comunicação em Libras da criança surda com as demais pessoas depende da mediação das interlocutoras ou de estratégias improvisadas, como gestos, apontamentos e tentativas de oralização.

A análise do Caso 1, em particular, evidencia que, apesar dos anos de atuação da professora interlocutora na instituição e do fato de o acesso à Libras ser previsto legalmente há mais de duas décadas, a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, observa-se um distanciamento dos profissionais da educação não especialistas em relação a essa temática, de modo que a escola e seu ambiente permanecem estagnados quanto ao conhecimento da cultura surda e à compreensão da necessidade da Libras nos diferentes espaços escolares.

5.2.3 Relação com as famílias

5.2.3.1 Referente ao Caso 1

De acordo com a PAI01, a relação com os pais da aluna foi difícil no início, em razão de a criança apresentar um sério problema comportamental. Contudo, atualmente, a professora afirma manter uma boa relação e convivência com a família: "*a gente se dá muito bem, eles confiam no meu trabalho e eu também confio muito na família. Então hoje é muito, muito bom*". Já a PC01 contou que já conhecia a família da aluna, pois havia sido professora de sua irmã no ano anterior. Em suas palavras, afirma que seu contato com a família, especificamente com a mãe, ocorre nos momentos formais de interação escolar, como as reuniões de pais: "*meu contato com a mãe, com a família, é esse, como o das outras famílias também. São os momentos de reunião*".

Consoante a PAI01, quando iniciou o trabalho com a aluna, foi necessário atuar também junto à família dessa criança, passando a dialogar com eles sobre as formas de comunicação utilizadas em casa e sobre a importância da participação na ASSPP, "*e aí eu fui colocando essa ideia da Libras, mas o medo deles era assim: se eu colocar Libras, ela não vai*

falar". Trata-se de um receio bastante comum entre famílias ouvintes que possuem pouco ou nenhum conhecimento acerca da cultura surda e do papel da Libras na vida da pessoa surda. A professora ressalta:

> *E a vontade deles é, assim, até hoje, que ela fale e minha aluna não fala nada. Apesar de ela usar aparelho, ela não consegue, ela não é oralizada, ela não fala, mas a vontade da família até hoje é que ela fala, especialmente do pai, que ela converse; mesmo eles percebendo hoje, depois de 4 anos, que as comunicam super bem usando a Libras. Mas a vontade que ela fale é muito grande. Então assim, apesar de eles estarem inseridos nesse mundo da Libras e da surdez, eu percebo que eles ainda têm uma cabeça de ouvinte assim, um olhar de ouvinte pra ela, sabe? Porque, eu entendo até, porque ela vive no mundo de ouvintes, né? Então acho que eles querem romper um pouco essa barreira aí comunicacional. (**PAI01**).*

Por outro lado, no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, segundo a PC01, a família tem expectativas e demonstra satisfação ao saber que a filha está participando das atividades escolares, mesmo que, às vezes, apresente alguma dificuldade. E ainda, "*fica contente quando a gente faz as adaptações das atividades, do conteúdo de Ciências, de Geografia, que não é o foco da alfabetização, mas que, mesmo assim, ela consegue ter acesso a esse conteúdo*".

5.2.3.2 Referente ao Caso 2

De acordo com a professora interlocutora, a criança provém de uma família ouvinte, e os pais, em casa, não têm a prática de se comunicar em Libras com ela. Dessa forma, acabam utilizando predominantemente a oralidade, e a criança aprende a "*se virar*" na comunicação a partir das experiências que vivencia no contexto familiar. A PAI02 relata que, ao iniciar o trabalho com a aluna, buscou uma aproximação com a família, no intuito de orientá-los acerca da importância da Libras e da relevância de que eles também a aprendessem. No entanto, obteve uma resposta negativa da família, especificamente da mãe:

> *E com essa insistência, acabou tendo um atrito, que foi resistente e não querer. E aí ela veio falando que não era a obrigação dela, que ela tava na escola justamente para prender Libras e inclusive procurou a diretora pra dizer que eu estava pressionando ela, no sentido de tá fazendo isso. Dizendo que a menina, a função da escola era dela prender a Libras, que ela não ia fazer, que ela já tinha demanda de casa ou as demandas dela particulares, que não era a função dela, era da escola, era a escola que deveria fazer isso. (**PAI02**).*

Diante dessa situação, a PAI02 afirma que desenvolve com a aluna tudo o que for necessário; entretanto, não há "*esse contato, ou esse tipo de diálogo, ou apoio da família em*

relação à alfabetização, ou a uma melhora que facilite ou amplie a comunicação dessa criança". A professora explica, ainda, que a professora da sala regular mantém um contato mais direto com a família, informando sobre o que está sendo trabalhado em sala de aula e quais são as dificuldades apresentadas pela aluna. Ela acrescenta que, enquanto professora interlocutora, não possui muita participação nesse diálogo com a família e que, quando se manifesta, é apenas para explicar o que está sendo desenvolvido com a aluna durante os atendimentos realizados no contraturno.

Por sua vez, a professora da sala regular (PC02) afirma que quem mantém maior contato com a família é a professora interlocutora. Segundo ela, "*o contato com a mãe acontece nas reuniões, nos relatórios que a mãe solicita, e pela lição de casa, que é enviada e devolvida feita. Eu não tenho muito contato com a família; quem tem mais contato é a intérprete*". De acordo com a PC02, isso ocorre porque a família leva a criança ao AEE toda semana, o que torna o contato com a professora interlocutora mais frequente, enquanto as reuniões de pais, momento em que ela mais encontra a família, acontecem poucas vezes ao longo do ano.

Em relação ao posicionamento da família sobre o ensino de Libras à criança, a professora interlocutora relata que a família não se opõe, mas compreende que essa responsabilidade cabe apenas à escola, isto é, "*a família se baseia só em que a escola vá fazer isso por ela*". A PAI02 afirma que, embora trabalhe a Libras com a criança e os colegas tentem se comunicar com ela por meio dessa língua, quando a aluna chega em casa os pais utilizam exclusivamente a oralidade, que é a única forma de comunicação que sabem empregar com a filha. Já no que se refere à perspectiva da família sobre o ensino da língua portuguesa, a PC02 afirma que a família demonstra grande expectativa de que a criança aprenda o português.

5.2.3.3 Referente ao Caso 3

Acerca da relação com a família do aluno, de acordo com a professora interlocutora (PAI03), ela mantém uma relação tranquila com os pais da criança e nunca enfrentou problemas com a família. Segundo ela, os pais "*sempre estão presentes nas reuniões aqui, sempre preocupados. Eles olham o caderno dele e questionam se ele tá tendo dificuldade, como que ele tá na outra sala, na regular, como que ele fica. Eles são bastante preocupados*".

A professora da sala comum (PC03) relata que o aluno é muito tranquilo e que o contato com a família acaba acontecendo, principalmente, nas reuniões escolares, sendo um contato menor do que o mantido pela professora interlocutora: "*É esse contato que eu tenho, é bem reduzido mesmo. Porque ele fica mais, a família fica mais em contato com a professora*

interlocutora, que faz atendimento com ele de manhã. Então ela que tem uma relação mais próxima". A PC03 acrescenta que, além das reuniões, quando há necessidade, manda um bilhete no caderno de recados do aluno ou solicita que a direção entre em contato com a família.

Sobre a perspectiva da família em relação ao ensino da Libras para o aluno, a PAI03 relata que:

> *[...] no início eu percebi que eles tinham certa resistência, da Libras, né? Aí veio a lei que tivéssemos um interlocutor na sala. Mas aí quando passou 23 e 24, aí sempre tem as reuniões familiares, né? Aí foi quando ela percebeu o avanço dele, ela percebeu que ele avançou demais. Foi quando eles aceitaram a Libras de fato.* ***(PAI03)****.*

Ela ressalta, ainda, que o maior motivo de a família ter aceitado o trabalho com a Libras foram os avanços que esse trabalho vinha apresentando. Conforme a professora interlocutora (PAI03), a percepção da importância da Libras ultrapassou as paredes da escola, pois, a partir disso, a família decidiu fazer um curso de Libras na ASSPP e levar a criança também, sobretudo com o objetivo de "*melhorar a comunicação em casa*".

Já no que diz respeito à perspectiva da família sobre o ensino da língua portuguesa para a criança, a professora da sala comum não entrou muito no assunto, mas relatou que, no início, era difícil o fato de a criança realizar as tarefas de casa, pois, segundo ela, a família dizia que não conseguia auxiliá-la. Assim, a professora revela que, com a inserção da Libras nas atividades, o aluno tem apresentado maior autonomia e conseguido superar essas dificuldades. Ademais, ela destaca que o aluno é muito inteligente: "*E o aluno é inteligente, é uma criança assim. Na matemática, você não precisa nem falar nada, você dá e ele faz*".

5.2.3.4 Referente ao Caso 4

A PA04 relata que teve o primeiro contato com a família do aluno em 2019, quando ingressou na rede. Segundo ela, o aluno não estava na lista para atribuição de interlocutores e de AEE. Ela o conheceu porque havia ido até a escola para conhecer outros dois alunos que estavam na lista e, assim que viu o aluno, percebeu que "*ele é, de todo mundo, assim, acho que talvez, se fosse qualificar, quem precisa mais é ele. Porque esse aluno não verbaliza nada, ele não escuta nada. Então ele precisa aprender a sinalizar, para poder se comunicar com urgência*". Sobre o fato de o aluno não estar na lista, ela explica:

> *Eu acho que talvez porque, também, ele tava há pouco tempo na escola. Porque ele é um aluno que teve cardiopatia, então os pais foram, seguraram ele pra mandar pra escola. Então quando chegou no maternal 2, ele já tinha, tinha acabado de fazer o implante e ele tava recente na escola. Então, talvez, por isso, que ele não tivesse na lista. (**PA04**).*

Diante dessa situação, a professora do AEE (PA04) relata que marcou uma reunião com a família do aluno para explicar a necessidade de se trabalhar a Libras com a criança. De acordo com a PA04, "*os pais imediatamente foram muito receptivos; eles queriam ensinar a criança, queriam que ele aprendesse, embora com certa ansiedade, mas desejavam que o aluno aprendesse*". A professora complementa, ainda, que toda a família passou a frequentar e participar da ASSPP para aprender Libras e que aceitaram a língua de sinais de forma bastante positiva, passando a utilizá-la para se comunicar com o aluno.

A PA04 relata, ainda, que desde o início, quando ingressou na Rede Municipal de Ensino, percebeu o quão importante é manter contato direto com a família. Segundo ela: "*Minha opinião pessoal é que o contato precisa ser direto; a gente precisa falar pra mãe: 'Olha, tá com dificuldade nisso. Olha, aprendeu isso hoje, ele vai te falar lá na sua casa', sabe? Eu já tive situações em que o aluno fez algumas perguntas pra mim que levantaram um alerta*". Nesse sentido, a professora interlocutora explica que existem situações muito particulares que precisam ser tratadas diretamente com a família da criança, seja por telefone, seja pessoalmente.

De acordo com a PA04, semestralmente é realizada uma reunião com as famílias cujos filhos são atendidos no AEE da Rede, na qual são convidadas as famílias, a professora da sala regular e profissionais que atendem a criança fora da escola, como fonoaudiólogos e outros. Quando algum desses profissionais, ou até mesmo a família, não pode comparecer, é enviado um relatório semestral em relação ao aluno e, no caso da família, as informações necessárias são enviadas e recebidas por mensagem. Especificamente sobre a participação da família do aluno, a PA04 relata que, no primeiro semestre de 2025, a mãe, que costuma comparecer, não pôde estar presente.

> *Mas ela me mandou, porque a gente mandou um questionário bem simples: "Quais avanços foram observados nesse semestre? Quais as dificuldades foram observadas nesse semestre? O que se espera que o aluno aprenda e se desenvolva no próximo semestre". E aí, a mãe dele me respondeu por mensagem e eu anexei. Então, mas normalmente as famílias comparecem. É raro não vir. (**PA04**).*

Já a PC04 conta que tem mais contato com a mãe do aluno, pois "*é a mãe que o traz, que o busca, e é a mãe que também vem às reuniões*". Segundo a PA04, a família do aluno é uma família muito tranquila, e a mãe não costuma falar muito nas reuniões: "*Ele já é*

alfabético, ela vê as provinhas dele. É tudo adaptado, é tudo com imagem, né? Então a mãe dele é uma mãe bem tranquila".

5.2.3.5 Relação com as famílias: cruzamento entre os casos

Aparentemente, todas as crianças dos casos analisados são filhas de pais ouvintes. O contato com as famílias, de modo geral, estabelece-se principalmente entre elas e as professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, em razão da interlocução todos os dias em sala de aula e dos atendimentos realizados no contraturno, duas vezes por semana, nos quais as famílias levam e buscam as crianças e mantêm um contato mais direto com essas profissionais. Já a relação das professoras da sala comum com as famílias tende a limitar-se às reuniões de pais.

Em três dos Casos (1, 3 e 4), a relação com as famílias é descrita como positiva. Nos Casos 1 e 3, embora tenha havido, inicialmente, certa resistência das famílias em relação à Libras, especialmente por expectativas das famílias sobre a oralização das crianças, essa postura foi sendo gradualmente ressignificada à medida que os avanços das crianças se tornaram perceptíveis, levando, inclusive, à maior aproximação das famílias com a língua de sinais e com espaços de convivência da comunidade surda, como as associações de surdos.

Conforme observam Rocha, Rodrigues e Silva (2013, p. 2358):

> [...] percebe-se ainda a resistência por parte dos familiares em relação à língua de sinais, onde esta não é aceita. [...] a relação da família com o surdo passa a ser diferenciada desde o princípio, pois o surdo na maioria das vezes tem como sua primeira língua a Libras e sua família a Língua Portuguesa. Neste sentido a surdez já é encarada com diferença. O surdo necessita a todo o momento de sua família, como qualquer outro indivíduo e há grande necessidade de haver comunicação entre estes membros da família para que não haja no surdo o sentimento de isolamento por parte de seus familiares, já que estes lhes são importantes (Rocha, Rodrigues e Silva, 2013, p. 2358).

Já no Caso 4, a família demonstrou, desde o início, receptividade à Libras e à diferença linguística da criança, mostrando-se disponível para o diálogo com a professora interlocutora. Além disso, a família de imediato demonstrou abertura para aprender Libras, com o objetivo de ampliar as possibilidades de comunicação e de desenvolvimento da criança, passando a utilizá-la como principal meio de comunicação e interação no contexto familiar.

Em contraste, no Caso 2, a relação com a família mostra-se mais fragilizada e complexa. Embora a família não se oponha diretamente ao ensino da Libras, compreende que essa responsabilidade deve recair exclusivamente sobre a escola, recusando-se a aprender ou a

utilizar a Libras em casa com a criança. Nesse cenário, observa-se, inclusive, divergência na percepção das professoras: enquanto a professora interlocutora afirma que a família mantém maior contato com a professora da sala comum, esta, por sua vez, aponta o contrário.

De acordo com Campos (2012), o nascimento de uma criança surda em uma família ouvinte exige uma reorganização desse grupo, que precisará se reconstituir diante da chegada do novo membro. Nesse processo, a família necessitará de orientação, uma vez que as escolhas que fizer, tais como implantar ou não, oralizar ou não, aprender Libras e participar da comunidade surda, impactarão permanentemente a vida da criança (Campos, 2012). Dessa maneira, como afirma Lodi (2012), a escola deverá ser um espaço que possibilitará à criança surda o acesso aos elementos constitutivos de sua cultura e de sua língua e de orientação e acolhimento para essas famílias. Todavia, considerando o cenário do Caso 2, verifica-se a inexistência de uma proximidade efetiva com essa família, o que torna a situação ainda mais complexa.

Em relação à língua portuguesa, as famílias demonstram grande interesse e expectativas quanto à aprendizagem da língua portuguesa escrita pelas crianças, ainda que, em alguns casos, tais expectativas se sobreponham ou entrem em conflito com a compreensão do papel da Libras como primeira língua da criança surda. Tal cenário reforça a importância e a necessidade de ações de orientação junto às famílias, de modo a promover o esclarecimento acerca das necessidades e especificidades linguísticas dessas crianças, considerando que a Libras constitui a língua de organização do pensamento e que é por meio dela que se ampliam as possibilidades de aprendizagem da língua portuguesa escrita.

5.2.4 Aulas, materiais e a comunicação em sala de aula

5.2.4.1 Referente ao Caso 1

Pelo relato das professoras, a dinâmica das aulas, no que se refere à criança surda, ocorre por meio da atuação conjunta de ambas as docentes. As aulas acontecem diariamente no período da manhã, e a professora interlocutora acompanha a aluna em todas as aulas, exceto no intervalo. Em sala de aula, a PAI01 realiza "*a interlocução entre a professora, o conteúdo e a aluna*" em todas as disciplinas. De acordo com a PAI01, a PC01, sempre que possível, compartilha semanalmente o planejamento das aulas que serão desenvolvidas em sala. A partir disso, a PAI01 utiliza os livros didáticos, tanto em versão digital (Drive) quanto impressa, realizando as adaptações necessárias para que a aluna compreenda os conteúdos.

Segundo a professora interlocutora (PAI01), esse trabalho considera não apenas o que a aluna deveria aprender, mas também seus limites e possibilidades de aprendizagem, isto é, leva "*em conta, não só o que ela deveria aprender, quanto o que ela, o que eu sei até onde ela vai ali*". Essa adaptação em relação ao conteúdo da sala de aula, além da inserção de elementos visuais, de sinais e de recursos próprios da Libras, engloba ainda:

> *Então eu dou uma enxugada no conteúdo pra tirar um pouco às vezes de tanto do português pra que ela possa entender melhor o conteúdo. Isso a gente faz em geografia, em história, em ciências, agora no português não, né? Português, não tem como a gente enxugar o conteúdo de português, porque é uma das habilidades que eu tenho que alcançar com ela, que é o aprendizado do português. Então eu não posso tirar essa parte, mas em geografia, em ciências, então eu dou uma enxugada ali no conteúdo pra que ela possa pegar bem. E aí a gente faz as adaptações necessárias na interlocução. (**PAI01**).*

Para a PAI01, esse é um processo muito demorado para a dinâmica de uma sala de aula, e a preparação antecipada do conteúdo, para que a criança surda possa participar efetivamente das aulas, traduz-se também como uma das maiores dificuldades no ensino em sala comum. Nas palavras da professora: "*às vezes a gente acaba chegando lá na sala e a aula já tá preparada pela professora e, como ela não tem esse feeling, essa preparação, acaba passando até despercebido, sabe? Às vezes eu falo: 'Pro?' E ela fala: 'Nossa, eu não tinha me atentado a isso'. Porque, às vezes, é uma coisa tão sutil que pode ser feita e que não é feita, e o surdo acaba perdendo aquele conteúdo por causa disso*".

No mesmo sentido, a PC01 relata que uma grande dificuldade diz respeito à inclusão da aluna nas atividades e nos conteúdos, os quais têm sido trabalhados com o apoio da professora interlocutora, mas que ainda assim permanecem difíceis, configurando-se como um desafio e uma barreira. Em suas palavras: "*Eu já trabalho como professora já há algum tempo, mas às vezes a gente pensa que sabe, que já sabe mais ou menos como lidar e, de repente, surge uma situação que você fala: isso aqui é novo pra mim. Então, assim, em várias situações, eu me pego*".

Como exemplo dessas situações, a professora menciona o costume de realizar leituras no início da aula, prática que, antes da presença da aluna, ela considerava positiva e recorrente, mas que passou a perceber que, em muitos momentos, acaba excluindo a estudante surda, assim como ocorre em determinadas explicações em sala de aula.

Em relação aos materiais, a PAI01 afirma que esse é outro grande problema, pois "*o material didático não é preparado para uma criança bilíngue, ele é preparado para uma criança ouvinte*". A professora da sala comum confirma essa afirmação ao relatar que não há

um material diferenciado destinado à aluna; os materiais utilizados são os livros didáticos que compõem o currículo da rede, acrescidos de adaptações ou complementações realizadas pela professora interlocutora, para que a aluna possa compreender o conteúdo. A PC01 detalha melhor essa questão do material ao afirmar que:

> *Então, por exemplo, a gente está trabalhando sobre misturas em ciências. Então tá lá, ela tem o acompanhamento do livro, algumas atividades do livro ela consegue fazer no próprio livro, agora outras ela precisa de um material mais de apoio, com visual, pra ela poder fazer compreensão dos conteúdos. E assim como de todos os outros. Mas o material, não vem nenhum material diferente pra ela, só nessa adaptação mesmo da interlocutora. [...]. Mas assim, tem o material de apoio que a gente que traz relacionado ao conteúdo. Então não só o livro, mas sempre o da aluna tem sempre apoio, mais o apoio visual, concreto, quando possível, então assim, de tudo pra ajudar. (**PC01**).*

Contudo, diante da ausência de materiais específicos para utilização com estudantes surdos, a responsabilidade pela adaptação dos materiais da sala comum acaba recaindo sobre a PAI01, a qual argumenta que por atuar diretamente com a criança surda, consegue perceber com maior clareza suas necessidades e formas de aprendizagem, enquanto a professora da sala comum apresenta maiores dificuldades para ter essa percepção e para adaptar adequadamente os materiais e os conteúdos. De acordo com a PAI01, as adaptações são realizadas "*sem interferir, claro, na prática pedagógica da professora, porque a sala é dela, o conteúdo é dela e é o que ela quer aplicar. Eu só dou o meu parecer como profissional*". Diante disso, a professora desabafa:

> *Então assim, tudo é muito complexo pro surdo, né, no português, né, as escolas a meu ver, não estão preparadas pra atender uma criança surda. Então assim, o trabalho do interlocutor e da professora da sala comum é muito árduo pra você adaptar todo esse material, porque você vai soltar um livro numa mão de uma criança surda sem uma adaptação em Libras, aquilo ali pra ele não tem significado nenhum. **(PAI01).***

Ainda falando sobre a dinâmica das aulas na sala comum, PC01 aponta como outra grande dificuldade a comunicação com a aluna, especialmente no que se refere a pensar em como explicar os conteúdos em Libras e em exemplos que ela consiga compreender: "*[...] aí eu falo que, assim, esse é o meu desafio, né? Porque tem sido desafiador e também, assim, tenho aprendido muito. Mas, assim, é desafiador. Às vezes eu quero falar alguma coisa e fico assim. Ainda bem que tem a interlocutora para mediar a nossa conversa. Cada vez eu vejo que eu tenho que aprender muito mais*". Como exemplo, a professora menciona:

> *Por exemplo, a geografia. Esses dias a gente estava falando sobre os poderes executivos e legislativos, e aí eu pude dar exemplos, falar da escola, trazer isso mais próximo da realidade pra eles. Mas como é que eu poderia fazer isso pra ela? Como é que eu poderia, entendeu? Então assim, é nesse impasse que eu, às vezes, me vejo de mãos atadas, sem poder. (**PC01**).*

Por outro lado, a comunicação da aluna com as outras crianças, como já mencionado, desenvolve-se muito bem na sala de aula regular. Conforme a PC01: "*[...] as crianças também a têm acolhido; as crianças a procuram e, algumas vezes, querem saber como falar, procurando a interlocutora para conversar com ela*" (PC01).

5.2.4.2 Referente ao Caso 2

As aulas acontecem no período vespertino, nas quais a aluna conta com a atuação da professora da sala comum e da professora interlocutora. A professora interlocutora relata que sua função em sala de aula é traduzir o que a professora da sala comum ensina, mas ressalta que essa atuação não é suficiente caso a criança não tenha domínio da Libras. Diante disso, no contraturno, desenvolve um trabalho complementar, no qual insere e trabalha os sinais em Libras, de modo a possibilitar que a aluna compreenda os conteúdos abordados na sala de aula regular.

No que se refere aos materiais utilizados em sala de aula, as professoras relatam que não existem materiais adaptados especificamente para a criança e que a responsabilidade pela adaptação desses materiais fica a cargo da professora interlocutora, que insere imagens, sinais e utiliza o tablet como recurso de apoio. A PAI02 explica que:

> *Tipo assim, o livro que ela utiliza em sala de aula não tem adaptado ou próprio pra criança surda, a gente não encontra isso na rede. Isso também é muito defasado. Então a gente acaba tendo que produzir material, é muito, a gente usa muito os dicionários de Libras e pega ali o sinal e mostra pra criança junto com a imagem. Então a gente, a maioria dos interlocutores tem muito trabalho nessa parte de adaptar materiais pra que a gente possa trabalhar com eles, principalmente isso. (**PAI02**).*

A PC02 exemplifica que, durante as aulas, ela introduz o tema a ser trabalhado e a professora interlocutora desenvolve o conteúdo com a aluna por meio do uso de imagens, sinais em Libras e do tablet. Nas atividades que exigem produção escrita, a professora da sala comum afirma que registra o conteúdo na lousa para que a aluna copie, uma vez que, embora compreenda o significado explicado pela intérprete em Libras, a estudante apresenta dificuldades na escrita da língua portuguesa. A docente ressalta, ainda, que busca, sempre que

possível, utilizar materiais concretos, como o material dourado, bem como recursos lúdicos, como estratégia pedagógica.

Não obstante, a professora afirma que, quando trabalha com atividades impressas e com o livro didático, a aluna utiliza o mesmo material que os demais alunos da turma, porém faz uso do livro articulado a outros recursos levados pela professora intérprete. A docente explica melhor a dinâmica das aulas:

> *Vamos supor que eu trabalhe calendário. O calendário, ela tem o calendário dela, com todos os sinais, eu tentei colocar uns sinaizinhos ali lá em cima (na parede da sala). Só que ela tem o dela próprio com o sinal. A minha lista de chamada é essa, a dela é aquela lá, que tem a foto pra identificar o amigo. E cada amigo já tem um sinal. A gente trabalhou sinal com ela. Aí tem uma que anda com laço, aí ela coloca. Todos têm seu sinal. Aí, o dia do ajudante, ela é ajudante. Aí, eu vou lá aí, eu leio pra ela, aí eu faço o sinal e ela entrega bem animada. Inclusão aqui é total. (**PC02**).*

Ainda no que se refere às aulas, a PC02 relata que procura se comunicar diretamente com a aluna, ainda que de forma limitada, afirmando que, quando a estudante lhe apresenta uma atividade, ela sinaliza elogios, como "*parabéns*", indica que está correto e tenta realizar alguma sinalização. A professora reconhece, contudo, que não possui domínio da Libras, razão pela qual solicita constantemente o apoio da professora intérprete para mediar a comunicação.

A docente aponta que a falta de conhecimento em Libras constitui uma de suas principais dificuldades enfrentadas em sala de aula. Segundo seu relato, essa limitação gera um sentimento de insegurança, pois teme não conseguir se comunicar adequadamente com a aluna ou utilizar palavras que não façam sentido para ela: "*a gente se sente meio, ah, vou falar palavra inútil, assim, sabe?*". A professora destaca ainda seu desejo de manter uma comunicação constante com a estudante, o que a leva a recorrer frequentemente à intérprete para esclarecer sinais e situações cotidianas, como, por exemplo, a compreensão de sinais relacionados a necessidades básicas, como o uso do banheiro.

Os demais alunos, segundo as professoras, demonstram grande empenho em se comunicar com a aluna surda e em aprender Libras em sala de aula. De acordo com a PC02, durante as aulas de Libras, quando a aluna percebe que os colegas aprenderam determinados conteúdos, como as cores, ela se posiciona à frente da turma, realiza o sinal correspondente a uma cor e os demais alunos tentam adivinhar. Em outras situações, ela solicita que os colegas façam o sinal de uma cor específica, como, por exemplo: "*Agora faz para mim a cor vermelha. Que sinal é esse?*".

5.2.4.3 Referente ao Caso 3

As aulas acontecem no período da tarde, nas quais a PAI03 realiza a interlocução do aluno de segunda a sexta-feira, "*seja na aula de educação física ou em qualquer outro ambiente em que a gente saia da sala de aula. Eu estou sempre acompanhando ele*". Segundo a professora interlocutora, no trabalho que desenvolve com o aluno em sala de aula há uma priorização da Libras, sua primeira língua. Ela afirma que "*não tem como trabalhar sozinho, só uma língua; a gente trabalha as duas*".

A PAI03 relata que, devido a essa priorização da Libras no trabalho desenvolvido com a criança, tem havido uma evolução significativa do aluno, ainda que esses avanços estejam mais avançados na Libras do que na língua portuguesa. No que tange a essa evolução, a professora interlocutora afirma que:

> *[...] é muito visual assim, as pessoas, desde a parte da gestão, os amigos, o pessoal que trabalha, todo mundo percebe o avanço que ele teve. Desde a parte da interação com os colegas, de questionar alguma coisa que antes ele sempre ficava quietinho e não sabia como questionar. Porque ele não tinha a língua dele. Então agora ele questiona, ele pergunta, ele é uma criança muito curiosa. Então ele fica perguntando o que que é aquilo, pra que é aquilo. (**PAI03**).*

Para a preparação das aulas, a professora da sala comum conta que, antes de passar qualquer atividade em sala ou tarefas de casa, ela tenta enviá-las previamente à professora interlocutora, no domingo, a qual faz a adaptação das atividades: "*Ela coloca lá os sinais pra ele escrever as palavras, pra escrever o nome dele. E é complicado. É difícil*". Ademais, a professora da sala comum aponta que a maior dificuldade do aluno em relação ao conteúdo é a língua portuguesa, já que "*na matemática ele vai muito bem, em ciências ele vai muito bem, na geografia, história, ele faz desenho, ele é supercaprichoso. E aí, chega na língua portuguesa e é bem diferente*". Ela detalha:

> *Pra ele escrever uma frase, pra fazer a concordância, ali as coisas, é tudo é diferente. A gente, espera que ele vá, que ele consiga, que ele melhore a cada dia. Mas é bem difícil pra trabalhar assim com ele. E aí, a interlocutora vai fazendo a tradução o tempo todo, né? Ela fica na sala o tempo todo. Então tudo o que eu falo ela vai ajudando. É a leitura da história, é a atividade, é a explicação do livro, pra ele acompanhando. (**PC03**).*

A PC03 menciona, ainda, a aula bilíngue que a PAI03 ministra: "*A gente tá aprendendo as letrinhas, e a interlocutora faz, na sexta-feira, uma aula de Libras, e é pra todo mundo. Aí todo mundo trabalha o alfabeto, e a gente vai trabalhando animais*". Conforme a

professora, ela tem aprendido junto com as crianças os sinais em Libras e que também utiliza a internet para procurar informações sobre "*o que poderia ser feito de diferente, apesar de ele ter a tutora*".

Sobre os materiais utilizados nas aulas, a PC03 esclarece que o material é o mesmo para todos, isto é, o livro do Currículo Paulista, atividades impressas de alfabetização e de outros conteúdos e o caderno, e que, com exceção das atividades adaptadas pela interlocutora, os materiais não têm Libras, apenas ilustrações. Ela também conta que o aluno consegue copiar da lousa, e a professora interlocutora vai explicando o conteúdo para ele durante as aulas, o que está sendo trabalhado e lido. Ela explica:

> *Mas, por exemplo, na prova: aí eu mando pra interlocutora e ela acrescenta ali uma ilustração, alguma outra coisa que ela acha que vai ajudar ele ali melhor. Por exemplo, na frase: "escreva uma frase que a professora vai ditar", para as crianças está assim. Aí ela me pergunta qual é a frase e eu respondo: "O menino comeu bolo". Aí ela coloca o menino, coloca o bolo, pra ele conseguir chegar, né? O sinal do comeu, pra ele conseguir chegar ali no que que a Prô ditou. Aí se ele lembrar da palavra, o livro tem ilustração, mas aí ela fica mais ali com ele. E tudo o que for necessário, que ela achar que precisa de uma ilustração, uma coisa diferente ali, ela vai colocando. (**PC03**).*

Já nas tarefas de casa, como não há a professora de Libras, a PC03 afirma que a professora interlocutora adiciona a Libras para que "ele consiga ter mais autonomia para estar fazendo". Diante desse constante movimento de adaptação, a PAI03 aponta que a adaptação é uma das grandes chaves do trabalho com uma criança surda, pois, segundo ela, "*a gente não tem material pronto, é diferente da língua portuguesa, que já vem um livro didático, que já vem tudo prontinho. Ah, na Libras não. Você tem que se basear naquilo, você tem que pensar naquilo que vai dar para a criança. Mas você tem que ir atrás daquilo, você tem que fazer uma grande adaptação por trás*".

Por conseguinte, acerca da comunicação do aluno dentro da sala de aula, a PC03 afirma ser uma mistura de tentativas de sinalização, fala e apontar: "*Eu tento falar em Libras pra ele, aí dou um sinalzinho, né? Faço um joinha, que tá tudo certo, que tá bom. É assim. É pouca coisa*". Ela relata que, quando a professora interlocutora precisa faltar, fica bem difícil: "*a gente vai tentando falar com ele pra mostrar. Aí eu vejo na internet alguma coisa, um símbolo que possa ajudar, uma imagem. Mas a dificuldade é grande, assim. Porque é difícil a comunicação com ele*". Já com as demais crianças, a professora conta:

> *[...] tem as crianças que são mais próximas. Mas aí essas, elas já aprenderam mais do que os outros, né? E eles também, é uma é uma turma assim, são 2 turmas, e essas 2 turmas estavam no Pré-1, aí dá uma misturada. Então tem crianças que tá com ele*

> *desde o Pré-1. Fez o Pré-1, fez o Pré-2 e aí tá tendo a aula com a professora de Libras. Então tem aqueles que são mais próximos e ele e ele puxa assunto. Esse ano ele tá bem, assim, ele puxa assunto com as outras crianças. Lá fora tem algum funcionário ou outro, que você vê que ele cumprimenta, que ele conta alguma coisa: "aí, o colega empurrou". Então ele tá se soltando bem, assim, nesse lado pra se relacionar com as outras pessoas. (**PC03**).*

5.2.4.4 Referente ao Caso 4

As aulas acontecem todos os dias no período vespertino. Conforme a PA04, na sala regular o papel do professor interlocutor é "*ajudar a criança a entender o conteúdo que é dado pela professora*". A PA04 explica que uma das formas de ajudar a criança a entender o conteúdo é a adaptação, que segundo ela deveria ser feito pela professora da sala regular, com o apoio dos professores do AEE – interlocutores de Libras. Para saber quais conteúdos serão trabalhados em sala de aula, a PA04 relata que tem acesso aos livros utilizados em sala "*Então, sempre que eu pego um livro, eu dou uma folhada: "Nossa, vai cair isso aqui. Nossa, planetas*".

No que se refere aos materiais, a PC04 explica que os materiais utilizados com o aluno são os mesmos dos outros alunos e que apenas as avaliações são adaptadas. Todavia, acrescenta que a professora interlocutora sempre busca trabalhar com recursos visuais com o aluno: "*Tanto é que, se você olhar na sala, né, tem ali, lá no cantinho, o mapa do Brasil com as regiões; daí tem os bonequinhos; ali tem o nome dos amigos, também embaixo está com a Libras. E ela usa, assim, vários recursos para trabalhar com ele, para conseguir explicar melhor para ele*". Conforme a PC04, fora o que a professora interlocutora leva, ela não trabalha com materiais diferentes com o aluno, pois, segundo ela, "ele acompanha tudo: o livro didático, o caderno", e, quando se trata de um assunto mais complicado, a interlocutora intervém com o auxílio de imagens para que ele compreenda.

Em relação à comunicação na sala regular, a PC04 relata que apresenta certa dificuldade, pois, embora o aluno veja seu rosto, as expressões faciais e compreenda parte do que é dito, em algumas situações ela precisa recorrer à professora interlocutora: "*Mas, assim, o que eu sei? Eu me enrolo toda. Tem coisas que eu confundo, tem coisas que eu não sei. Mas, na maioria das vezes, a interlocutora sempre está aqui do lado, né?*". Por outro lado, a PC04 afirma que o aluno se comunica bem com todas as crianças da sala, por meio da Libras e de gestos.

> *[...] já estão com ele desde o primeiro ano, nós estamos no quarto ano, então é uma progressão, né, de convivência com ele. [...]. Tem crianças novas, esse ano eles mesclaram os terceiros anos do ano passado, mas a maioria já conhece ele. Porque sempre que tem a apresentação na sala que ele está, a gente inclui Libras. Então as*

> *crianças, eles sabem bastante, né? E agora com a interlocutora, essas crianças que não tiveram contato com ele desde o primeiro ano, ela dá uma aula por semana e ensina, sabe, é bem interessante. Até eu também tô aprendendo. (**PC04**).*

5.2.4.5 Aulas, materiais e comunicação em sala de aula: cruzamento entre os casos

No que se refere às aulas, em todos os casos as professoras interlocutoras acompanham todas as atividades em sala. Embora as aulas envolvam tanto as professoras da sala comum quanto as interlocutoras, estas acabam realizando uma atuação mais intensa junto às crianças surdas. De acordo com o relato dessas profissionais, o papel desempenhado durante as aulas envolve a mediação entre a professora, o conteúdo e a criança surda (PAI01), a tradução do que é ensinado pela professora da sala comum (PAI02), a interlocução em diferentes espaços escolares (PAI03), bem como o auxílio para que a criança compreenda os conteúdos trabalhados em sala de aula (PA04).

Por outro lado, a atuação das professoras da sala comum durante as aulas, na maioria dos casos, é marcada por dificuldades em incluir efetivamente as crianças surdas nas atividades e nos conteúdos trabalhados, sobretudo aqueles relacionados à língua portuguesa escrita. Mesmo com a presença das professoras interlocutoras, observa-se, em todos os casos, um sentimento de insegurança por parte dessas professoras quanto a isso.

Ainda sobre a atuação das professoras da sala comum, verifica-se que o planejamento, que fica a cargo dessas profissionais, é pensado considerando apenas o público majoritário das salas, ou seja, as crianças ouvintes. Essa situação torna-se muito evidente no Caso 1; contudo, relatos mais gerais dos demais casos indicam que essa prática ocorre de forma semelhante em todos eles. Ainda que as professoras da sala comum busquem apoio das professoras interlocutoras, esse auxílio, em geral, não se destina à construção conjunta de um planejamento pensado para todos os alunos, mas sim ao envio de um planejamento já pronto, para que as interlocutoras realizem adaptações ou complementações, sendo que, muitas vezes, quando esse envio acontece, ele é feito de forma tardia. Para Lodi (2010, p. 29):

> A implementação de processos de educação bilíngue implica ainda a necessidade de realização de adaptações curriculares, de forma a contemplar a diversidade sociocultural existente. Assim, aspectos específicos da educação de surdos, sua forma peculiar de significação de mundo e o ensino sistematizado de LIBRAS (como disciplina) devem ser garantidos a todos. Desse processo decorre a necessidade de desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas, pensadas a partir da língua de ensino – no caso, LIBRAS. (Lodi, 2010, p. 29).

Não obstante, consoante a Lacerda (2000), é importante que o professor compreenda as especificidades da criança surda e considere que, em termos linguísticos, elas enfrentam demandas adicionais, dada a utilização limitada da língua portuguesa por elas, que, geralmente, é a única língua utilizada nas atividades escolares (Lacerda, 2000). Não obstante, conforme o Marco Referencial de Equidade na Educação Básica sobre Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, na perspectiva da Educação Bilíngue, a Libras não exerce apenas a função comunicativa, mas constitui também a base para a organização do processo pedagógico, devendo, portanto, permear todas as dimensões do ensino (Brasil, 2025).

Em relação aos materiais, em todos os casos são utilizados os mesmos materiais para todos os alunos, tais como livros didáticos, apostilas e atividades impressas. Esses materiais, a princípio, não apresentam elementos em Libras nem consideram aspectos da cultura surda, o que torna necessárias adaptações e complementações, sobretudo de natureza visual, que são realizadas pelas professoras interlocutoras, por meio da inserção de sinais da Libras e de imagens, da exibição fotos e de vídeos e da apresentação de objetos concretos, entre outras estratégias.

Infere-se que a responsabilização pelas adaptações dos conteúdos e dos materiais da sala de aula recaia sobre as professoras interlocutoras, uma vez que, por conhecerem mais de perto as dificuldades e as possibilidades de aprendizagem das crianças surdas, conseguem perceber com maior clareza suas necessidades e formas de aprendizagem, o que se mostra mais distante da prática das professoras da sala comum.

Ressalta-se que no contexto regular é fundamental que professor e intérprete atuem de forma articulada, construindo uma parceria que possibilite ao aluno surdo aprender, ser instruído em, e recorrer à sua língua natural, a Libras, para compreender e superar os desafios impostos pela aprendizagem da língua portuguesa escrita. Deve-se, portanto, abandonar a prática de responsabilizar somente o intérprete de Libras pelo ensino do aluno surdo, a qual dificulta a efetivação de uma parceria entre esses profissionais, que devem ser igualmente responsáveis por tal ensino, cada um cumprindo sua função específica (Barberian, Guarinello e Eyng, 2012).

Quanto à comunicação, conforme já mencionado nos tópicos anteriores, em todos os casos as crianças ouvintes conseguem se comunicar em Libras e estabelecer interações com as crianças surdas em sala de aula, especialmente em decorrência das aulas bilíngues semanais. Em contrapartida, a comunicação com as professoras da sala comum, em todos os casos, apresenta-se de maneira mais problemática, uma vez que o não domínio da Libras, declarado por essas profissionais, acaba limitando as interações e a comunicação com as crianças surdas.

Assim, essa comunicação ocorre, em geral, por meio de apontamentos, leitura labial ou interpretação de expressões faciais das professoras, sendo constantemente necessária a mediação das professoras interlocutoras.

Diante dos dados, constata-se uma ausência de envolvimento da Libras no que diz respeito ao planejamento das professoras da sala comum, da comunicação dessas profissionais com as crianças surdas, e dos materiais. Como apontam Quadros e Schmiedt (2006), para a consolidação de uma educação bilíngue, é necessário garantir a coexistência da Libras e da língua portuguesa escrita no contexto escolar, reconhecendo e valorizando os aspectos linguísticos e culturais de ambas, não apenas da língua majoritária.

5.2.5 Atendimento, materiais e comunicação na sala de recursos

5.2.5.1 Referente ao Caso 1

Os atendimentos realizados com a aluna acontecem no contraturno, ou seja, no período da tarde, duas vezes por semana, com duração de quatro horas em cada dia, nos quais a mesma professora interlocutora realiza um trabalho mais individualizado com a aluna. Segundo a PAI01, nesses atendimentos, ela busca fugir um pouco do que já é trabalhado em sala de aula, explorando outras habilidades: "*E aí eu faço Libras e português direto com ela*".

A PAI01 relata que procura conduzir o atendimento educacional especializado de forma mais tranquila e prazerosa. Em suas palavras: "*Eu não gosto de fazer o atendimento muito maçante, porque eu já fico com ela cinco horas na parte da manhã na sala comum e acaba sendo muito maçante pra eles, né? Então, na parte do AEE, eu procuro levar de uma forma mais leve, para que o aprendizado seja mais tranquilo, mais prazeroso e também para que eles participem, né?*". A professora ressalta ainda que o trabalho simultâneo com duas línguas exige um grande esforço cognitivo, o que pode gerar cansaço. Por essa razão, ela prioriza a participação ativa da aluna, organizando as atividades de modo mais leve.

De acordo com a PAI01, há um conjunto de habilidades pelas quais ela se torna responsável nos atendimentos realizados com a aluna; entretanto, muitas dessas habilidades, conforme sua avaliação, não fazem sentido quando se trata do trabalho com uma criança surda. Essa percepção é explicitada no relato a seguir:

> *Esses dias eu até tava com uma dúvida, tem uma habilidade no quarto que é trava-línguas. E como que eu vou ensinar o trava-línguas pra um surdo? Não tem como, ainda mais a minha surda que não fala nada e aí eu tenho que passar essa habilidade*

> *pra ela porque faz parte do português e faz parte do currículo, e aí vai ser cobrado. [...]. Então, deveria? Não deveria! Mas ainda é cobrado. Por isso que eu disse pra você lá no começo da nossa entrevista, a escola não está preparada pra alfabetizar um surdo, porque existe conteúdos que não faz sentido nenhum pro surdo e eu tenho que passar, porque faz parte do currículo. E aí dá pena de perder um tempo danado, passando aquele conteúdo que não vai fazer diferença nenhuma pra ele, quando ele poderia tá aprendendo uma coisa que seria muito mais significativa pra vida dele e eu tenho que passar aquele conteúdo. (**PAI01**).*

Para a realização dos atendimentos, a PAI01 afirma utilizar diferentes tipos de materiais, como jogos em Libras, ressaltando, contudo, que a aluna demonstra preferência por recursos que envolvem movimento, em detrimento daqueles mais estáticos. Nesse sentido, a professora destaca a frequente utilização de vídeos ilustrativos, afirmando que: "*sempre que eu vou apresentar algo novo, eu procuro vídeos na internet, mesmo que não tenham Libras*", empregando-os como estratégia inicial para introdução dos conteúdos, antes de inserir atividades mais densas, como materiais impressos. Conforme a professora, considerando que os surdos são muito visuais, ela busca privilegiar materiais ilustrativos e lúdicos.

A PAI01 explica que trabalha com materiais manuais, de construção, inserindo os sinais correspondentes as conteúdo abordado. Para isso, a própria professora idealiza e confecciona os materiais, relatando que: "*Eu pesquiso muito na internet, aí eu reviso os sinais, aí eu monto o material, como um quebra-cabeça, um jogo da memória. Essas coisas a gente acaba fazendo, o professor faz sempre, né? [...]*". Ela revela, ainda, que, para o AEE, até o momento, não foi disponibilizado nenhum tipo de material específico; contudo, afirma que, caso solicite e especifique quais materiais necessita, o município consegue adquiri-los.

Em relação à comunicação nos atendimentos, a professora afirma que ela ocorre em Libras: "*Como a gente já tá assim há muito tempo, há quatro anos juntas, né? Então, assim, às vezes eu só olho pra ela e ela já sabe o que eu quero, né? Mas, assim, a comunicação dela é efetiva em Libras*". Por utilizar exclusivamente a Libras para se comunicar com a aluna, a professora relata que, ao ensinar a língua portuguesa escrita, acaba enfrentando muitas dificuldades, pois, como faz Libras pura com ela, no momento de passar para o português a aluna se confunde bastante sobre como deve escrever. Nesse sentido, a PAI01 explica que, muitas vezes, acaba "*fazendo um português sinalizado com ela pra ela ter essa aquisição, essa memorização, de palavra, palavra, sinal, e aí agora ela já tá escolhendo o que ela pode usar, sabe?*".

Para se preparar para a realização desse trabalho, a professora diz que participa do HTPC semanal, no qual encontra todas as profissionais que fazem a interlocução em Libras na rede e discute temas, promovendo uma troca de experiências. Segundo ela, a preparação se dá

principalmente no HTPC, com os orientadores pedagógicos, por meio das formações que eles oferecem, além da busca por iniciativa própria, procurando profissionais que têm mais experiência com surdos, como os da ASSPP.

No que se refere à sua atuação nos atendimentos e na interlocução, a PAI01 expõe que se trata de um trabalho muito solitário e que ainda é encarada como diferente:

> Eu, como profissional, eu ainda vejo muito isso de a gente ser visto como uma pessoa diferente: "Por que você faz isso?" Não, gente, eu faço isso porque meu trabalho, eu sou apaixonada por isso, eu quero fazer isso, eu quero fazer a diferença na vida de alguém. Mas é muito visto como uma coisa estranha, ainda. E dentro das escolas, a gente, não sou só eu, com a troca que a gente tem com as meninas, a gente ainda sofre muito com isso é o de fazer: 'Faz o hino ali embaixo, por favor". É visto como uma coisa diferente, você tem só um aluno, sua vida é muito fácil, o que você faz não tem necessidade, você ganha pra fazer só isso. A gente ainda passa por isso muito. (**PAI01**).

5.2.5.2 Referente ao Caso 2

Os atendimentos ocorrem no contraturno, no período da manhã, totalizando dois atendimentos semanais, com duração de duas horas e vinte minutos cada, realizados, atualmente, às quintas e sextas-feiras. A PAI02 relata que, no início do ano, tentou, em algumas ocasiões, redistribuir esses horários, de modo a organizá-los em três atendimentos semanais, por considerar que essa configuração poderia ser mais proveitosa para a aluna. Segundo a professora "*o horário de atendimento, o tempo de atendimento de duas horas e vinte, acaba sendo cansativos e, por ser cansativo, não tão aproveitados*".

Apesar da tentativa, a professora revela que precisou realizar alterações, pois a mãe da aluna solicitou a mudança dos dias de atendimento em razão de outros compromissos no período da manhã, principalmente relacionados ao atendimento de fonoaudiologia da criança. Em suas palavras: "*eu tive que, pra não perder o atendimento, ou ter esse atendimento, eu tive que fazer alteração de datas e horários desse atendimento contraturno*".

Conforme a professora, nesses atendimentos, sua função consiste em "*manter essa comunicação, fazer com que ela tenha essa comunicação facilitada e realmente aprendida, garantindo que compreenda e saiba que aquele sinal é o único, que é para aquilo, que não muda e que possui uma estrutura*". Para o planejamento desses atendimentos, a professora explica que leva em consideração os conteúdos desenvolvidos na sala de aula regular, atendendo às necessidades da aluna, de modo que ela compreenda o que a professora da classe comum está trabalhando e consiga se comunicar e entender os temas abordados em sala.

No contexto atual da aluna, a professora interlocutora afirma que, considerando que ela está no terceiro ano, tem trabalhado, na grade de Língua Portuguesa, a aquisição de sinais para que a aluna compreenda a escrita e o nome correspondente a cada sinal. Segundo a professora, o principal é o sinal, que a aluna precisa aprender, uma vez que sua primeira língua é a Libras. Por esse motivo, na grade de Língua Portuguesa, "*insere a Libras com ela, juntamente com a escrita da palavra*". A professora destaca, ainda, que os conteúdos trabalhados em sala de aula, nos quais a aluna apresenta dificuldades, são levados para a sala de recursos, "*para que ela adquira, compreenda e construa essa compreensão do conteúdo*".

No que se refere aos materiais utilizados nos atendimentos, a PAI02 aponta que não há materiais-base disponíveis na rede que possam orientar o trabalho ou indicar caminhos a serem seguidos. Segundo a professora, "*a maioria, a maior parte dos nossos materiais ou trabalhos que a gente tem que fornecer pra eles são adaptados. A gente tem que adaptar. A gente não encontra na rede livros, materiais que a gente consiga trabalhar isso*". Diante dessa lacuna, a docente relata que a base de seu trabalho é o uso de dicionários de Libras e, quando não encontra determinados sinais, recorre à internet ou à troca de experiências com outras professoras interlocutoras.

Ademais, a professora afirma que, apesar da rede ter fornecido alguns materiais impressos com maior quantidade de imagens e jogos, como jogos da memória que articulam sinal, imagem e palavra, ou jogos de dominó, não existem materiais prontos para a realização do trabalho com crianças surdas, sendo necessário criá-los. Para os atendimentos, ela utiliza:

> *Mais atividades impressas e atividades elaboradas, voltadas no caso pra Libras. A gente tem que produzir o material. Mas é mais atividade impressa. A gente vai montando ali a atividade impressa ou faz materiais, pra poder compreender, mais materiais táticos na maioria das vezes. Como, por exemplo, pequeno e grande, faz uma comparação pra ela compreender o que que é, porque eles são muito visuais. Então tem que ter os materiais, tem material impresso, os visuais que eu uso, também eu tenho tablet na escola pra ela. Então eu uso impresso, que são as imagens, o tablet, às vezes celular e o computador, e materiais físicos, como blocos, nesse tipo de contexto para que ela compreenda. (**PAI02**).*

Durante os atendimentos, a PAI02 afirma comunicar-se com a aluna prioritariamente em Libras, mas relata que, em alguns momentos, utiliza também a oralização, considerando que, em seu contexto familiar, há apenas o uso da oralidade, que constitui a realidade vivenciada pela criança em casa. "*Então, às vezes, eu faço o sinal e falo o nome, pra que ela internalize isso, que é o nome ou a fala, a oralidade junto com o sinal que ela tá aprendendo*".

Para a professora, um dos principais desafios na realização de seu trabalho é a solidão e a falta de apoio, tendo que desenvolver esse processo com a criança sem um conhecimento específico consolidado, sem uma base estruturada. Ela complementa afirmando que, apesar das formações oferecidas, não há uma preparação específica para o trabalho com a criança surda: "*A nossa formação lá é mais voltada para o atendimento de outros tipos de deficiências, mas não dos surdos*". Nesse sentido, relata que acaba construindo sua prática a partir da experiência cotidiana e do compartilhamento de experiências entre as professoras interlocutoras.

5.2.5.3 Referente ao Caso 3

Os atendimentos com o aluno acontecem duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, no período da manhã, nos quais a professora interlocutora trabalha "*a Libras, primeiramente, e o paralelo com a língua portuguesa*". Segundo a PAI03, para desenvolver o trabalho com o aluno na sala de recursos, ela busca sempre associar imagens, a palavra da língua portuguesa e o sinal: "*Então eu sempre trabalho essas três associações de referência. Eu pesquiso, procuro atividades. Aí eu faço sempre um vocabulário antes e apresento pra ele*".

A professora relata que, nos atendimentos, ela preenche uma ficha que fica sob a responsabilidade do professor do AEE e, ao mesmo tempo, tenta trabalhar também o conteúdo do currículo. Conforme a PAI03, como o aluno está no primeiro ano, ela tem trabalhado o alfabeto, as vogais, as sílabas e as palavras: "*Agora ele já está começando a produzir textos pequenos. É, números também. Ele já consegue fazer números de um a 80, sem olhar pra nada, fazer no português*".

A PAI03 revela que, nessa ficha, existem vários conceitos elencados para serem trabalhados com a criança, mas, segundo ela, muitas vezes esses conceitos não se alinham ao conteúdo do currículo da sala de aula. Para a professora, essa falta de alinhamento constitui uma grande dificuldade:

> *E a gente fica pensando: "Aí como que vou trabalhar isso. Como vou trabalhar aquilo". A dificuldade que eu tenho maior é em fazer um alinhamento com o currículo da sala regular, com o que a SEDUC pede pra gente fazer. Existe uma ficha de avaliação que eles querem que a gente segue, que são os conceitos. Concordo que gente tem que trabalhar os conceitos, partir dos conceitos, né? Mas muitas vezes aí que chega lá na sala, aí tem outra coisa que eu não trabalhei com ele aqui, porque não está naquela ficha. Aí ele fica com dificuldade de fazer, porque eu não consegui trabalhar aqui antes. (**PAI03**).*

Para montar as atividades, a professora confessa desenvolver várias estratégias, para que o aluno possa, de fato, compreender o conceito e o conteúdo. Segundo ela, é um processo que leva tempo, pois vai adotando diversas estratégias, tais como a utilização de material concreto, de tecnologia assistiva e, em alguns momentos, também o trabalho com vídeos e outros recursos de apoio visual.

No que se refere aos materiais utilizados nos atendimentos, a professora explica que o material base para o ensino de Libras é o dicionário de Capovilla e que, quando há necessidade de verificar se um sinal mudou, ela e as outras interlocutoras recorrem a um profissional da ASSPP. Por outro lado, ela relata que não existem materiais para trabalhar diretamente com a criança: "*Quando eu cheguei aqui, não tinha nada, nada. Então, para não dizer que não tinha nada, havia aqueles joguinhos pedagógicos em Libras, que eu pedi. Mas a grande maioria aqui é tudo eu que criei e, conforme a necessidade, vou adaptando*".

A professora revela que, até mesmo pesquisando na internet, é difícil encontrar bons materiais para utilizar nos atendimentos. Nesse sentido, ela afirma que a falta de materiais é, também, uma grande dificuldade enfrentada na realização de seu trabalho:

> *A gente, tem assim, a maior parte do nosso tempo a gente fica elaborando materiais, porque a gente tem muita falta. Eu, praticamente, tem coisas que eu tiro do meu bolso pra conseguir fazer. Às vezes eu tenho umas ideias, mas aí eu penso: não vai ter isso aí, eu vou ter que comprar". Então a gente sente muita falta, de materiais mesmo em Libras. Quando eles compram aqui pra rede, não é pensando muito no surdo, pensa nas outras deficiências. Então, eles não pensam. Por exemplo, livros. A gente não tem livros em Libras. Eu que faço adaptação. (**PAI03**).*

Por falar em Libras, a PAI03 relata que a principal forma de comunicação com o aluno durante os atendimentos é sempre em Libras. Segundo a professora, no começo ele utilizava alguns sinais caseiros, aos quais estava acostumado a recorrer em casa. Diante disso, ela revela que: *"Aí eu comecei a ensinar em Libras pra ele, a falar: 'Oh, assim tá errado, não pode. O certo é assim'. Aí agora é só Libras, desde o bom dia, se tá certo, se tá errado, só em Libras".*

Para se preparar para desenvolver todo o trabalho com o aluno e para tirar dúvidas, a professora revela que recorre ao grupo de interlocutoras da rede:

> *Porque tem umas que tá com aluno que já tá no terceiro ano, outras tá no quarto, outras tá no pré. Então, às vezes, o que eu estou tendo dificuldade, a outra já passou. Aí a gente vai perguntando: "como que você faz isso? como que você trabalhou com o seu aluno nessa parte? Aí ela passa a experiência dela pra mim e eu adapto à realidade de hoje, do meu aluno. Então a gente vai fazer essa troca de ideias entre nós mesmos. Porque a gente não tem assim, vamos se dizer, uma coisa pronta, né? Então a gente troca muita experiência uma com a outra e tem dado, certo. (**PAI03**).*

A PAI03 revela, ainda, que o maior desafio para ela é a própria consciência das pessoas, pois percebe que, às vezes, elas não acreditam na capacidade do surdo e ficam em dúvida quanto ao potencial da criança surda. *"Então, às vezes, eu sinto que as pessoas não é que excluem ele, sabe, mas, tipo assim, duvidam da capacidade dele. Então, eu acho que a própria consciência das pessoas precisa ser trabalhada, né?"*.

5.2.5.4 Referente ao Caso 4

Os atendimentos acontecem no período da manhã, na sala de recursos de outra escola, pois, conforme já explicado, o aluno permanece recebendo o Atendimento Educacional Especializado com a antiga professora do AEE – interlocutora de Libras, que atualmente atua em outra unidade escolar. Durante esses atendimentos, a PA04 relata que se comunica com o aluno exclusivamente por meio da Libras e destaca que ele não é oralizado.

Na sala de recursos, a PA04 afirma que ensina Libras e língua portuguesa escrita, além de outros conteúdos que são trabalhados de acordo com as dificuldades do aluno. Segundo ela, o planejamento dos atendimentos é construído tomando como base uma tabela de avaliação disponibilizada pela Secretaria de Educação, na qual são elencadas as habilidades que a criança ainda não desenvolveu. A partir dessa tabela, a professora trabalha de forma articulada o ensino de Libras, o ensino da língua portuguesa escrita e os conteúdos que serão abordados com o aluno na sala regular.

A professora relata também que precisa ensinar alguns conceitos por meio da Libras:

> *Então, por exemplo, outro dia eu estava ensinando o aluno o conceito de "contrário", que é o antônimo né? E aí, eu tenho que fazer exemplos daquilo, fazer várias vezes, pensar numa estratégia pra ensinar uma coisa que, às vezes, não é propriamente vista, né, como um objeto. Porque se eu fosse ensinar "copo", ok, tem o objeto. Agora, e se eu ensinar o sinal de equivalência? Porque eles aprendem equivalência, agora, um pouquinho de equivalência, agora no segundo ano, depois do terceiro ano. E aí, como que você faz isso? Porque é uma coisa que você não vê como que você, né? Então, um objetivo da sala de recursos é ensinar alguns conceitos também. (**PA04**).*

A PA04 explica, ainda, que mantém uma rotina nos atendimentos, a qual, segundo ela, está prevista em documentos que orientam o trabalho das professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, conforme explicado a seguir. Essa rotina é organizada de forma visual, permanecendo afixada na parede da sala. No momento em que o aluno chega, a professora

inicia o atendimento trabalhando os cumprimentos, como BOM DIA e TUDO BEM?, uma vez que observa que, em função da idade e do contexto familiar, a criança surda nem sempre apresenta o hábito de cumprimentar espontaneamente.

Em seguida, a professora trabalha com a criança as noções de tempo, o alfabeto e o calendário, contemplando conceitos como “HOJE”, “ONTEM” e “AMANHÃ”, bem como os dias da semana e os meses do ano. Após a realização dessas atividades em Libras, os alunos registram as informações por escrito, em um formato semelhante ao de um cabeçalho. Posteriormente, ocorre a denominada “hora da conversa”, momento em que a professora apresenta o tema da aula. Nesse momento, a PA04 recorre a diferentes recursos imagéticos e materiais com o objetivo de estimular a imaginação dos alunos. Segundo a professora, quanto maior é a compreensão do contexto da imagem por parte do aluno, mais elaborada tende a ser a sua produção escrita.

Na sequência, são propostas atividades impressas, geralmente voltadas à identificação de palavras no texto. A PA04 explica que inicia a sequência didática a partir de um texto-base e que, antes de apresentá-lo por escrito, trabalha o vocabulário relacionado à história. A seleção das palavras varia conforme o nível de conhecimento do aluno:

> [...] *por exemplo, coloquei o cachorro no parque. E aí, eu vou ensinar todo o vocabulário que tá dentro de um texto. Então, antes de apresentar o texto, eu vou mostrar o cachorro, o parque, bola, árvore, todas as palavras que estão relacionadas, de acordo com o conhecimento da criança. (**PA04**).*

Após o trabalho com o vocabulário, o texto é apresentado em Libras e, depois, em língua portuguesa escrita:

> *Aí, quando chega no texto em português, vamos procurar as palavras que nós falamos no texto em português. Então a gente vai lendo lá com o dedinho, vai procurando. Vou sinalizando todo o texto, porque tem palavras que não entrou no nosso vocabulário. Então, eu vou sinalizando também essas palavras, embora não seja o foco. Mas, por exemplo: “descansou embaixo da árvore” ou “embaixo”. Eu não coloquei nas palavras-chave, mas eu tenho que fazer que é embaixo da árvore. Aí, nesse planejamento, por exemplo, eu coloquei para ensinar classificador pra ele: “descansar embaixo da árvore”. Eu ia fazer o sinal de descansar ali embaixo da árvore? Não. Eu ia fazer o classificador do cachorro brincando e depois chegou na árvore, ele deitou. (**PA04**).*

Por fim, são desenvolvidas atividades de escrita que envolvem o reconhecimento das letras iniciais e finais das palavras, a memorização de sua forma escrita e a compreensão da ordem das letras. Conforme relata a PA04, esse trabalho acontece ao longo de vários atendimentos, de modo que um mesmo planejamento pode precisar ser trabalhado em vários

encontros. Ademais, a professora revela manter o vocabulário trabalhado exposto na sala de recursos, tanto para consulta quanto para eventuais retomadas de aspectos já explorados, considerando as necessidades específicas de cada aluno diante das atividades propostas.

No que se refere aos materiais utilizados nos atendimentos, a PA04 afirma utilizar materiais impressos, o computador, imagens, vídeos e materiais manuais. Ela explica que, dependendo da proposta da aula, faz uso de diferentes recursos, como no caso de apresentar uma história, quando utiliza vídeos para introduzir o conteúdo e, posteriormente, produz materiais para serem utilizados nas atividades. A professora exemplifica: "*Eu fiz um dos dinossauros, que eu usei as peças de dinossauros, sabe? Os bichinhos, mesmo. Então a gente acaba usando várias, várias coisas pra ajudar*".

Ainda sobre os materiais utilizados nos atendimentos, a PA04 relata que o material pedagógico não é disponibilizado pela secretaria, afirmando que "*não vem nada da secretaria, é tudo da nossa cabeça que a gente tira*". Segundo a professora, os materiais que produz são sempre coloridos, com imagens e sinais. Ela destaca que o sinal utilizado nos materiais não é pequeno, mas colocado, aproximadamente, no mesmo tamanho da imagem, pois não é utilizado como um adendo, e sim como objeto de estudo. A PA04 revela, ainda, que anteriormente realizava as impressões em sua própria casa, mas que, atualmente, dependendo da escola, há a possibilidade de imprimir os materiais em cores.

Para realizar esse trabalho, a PA04 explica que essa preparação ocorre de forma colaborativa, por meio do grupo de professoras interlocutoras da Rede, no qual compartilham dúvidas, pesquisam sinais e discutem os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar: "*a gente tem um grupo bom, e aí a gente acaba trocando bastante nesse grupo*". A professora afirma que procura basear seu planejamento, sempre que possível, nos sinais registrados no Dicionário Capovilla e, quando não encontra determinados sinais, recorre a colegas e a pessoas surdas da ASSPP e/ou ao grupo de interlocutoras.

Sobre as maiores dificuldades e desafios enfrentados no desenvolvimento de seu trabalho, a PA04 aponta que, na escola, ainda predomina a expectativa de que a criança surda "*escute*" e "*entenda*" nos mesmos moldes dos alunos ouvintes. Ela destaca que a professora da sala regular precisa realizar adaptações no material, o que nem sempre acontece, além de encaminhar o planejamento semanal com antecedência, algo que, segundo a PA04, ocorre raramente, prevalecendo a lógica de que "*na hora a gente improvisa*".

A professora também menciona a pouca efetividade da gestão escolar no sentido de cobrar e organizar esse fluxo de informações, especialmente no que se refere ao envio do planejamento para a professora de Libras. Por fim, a PA04 ressalta que, em algumas situações,

o trabalho desenvolvido pelas interlocutoras é desvalorizado, sendo frequentemente reduzido à ideia de que se trata "*apenas de um aluno*", como se essa atuação não tivesse impacto significativo no processo educativo da criança.

5.2.5.5 Atendimento, materiais e comunicação na sala de recursos: cruzamento entre os casos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com surdez na escola comum, conforme Damázio (2007), deve organizar-se em três momentos didático-pedagógicos igualmente importantes: a explicação dos conteúdos curriculares em Libras, preferencialmente realizada por professor surdo; o ensino de Libras, voltado ao desenvolvimento linguístico e à ampliação do vocabulário, especialmente de termos científicos, preferencialmente, realizado por instrutor de Libras surdo; e o ensino da Língua Portuguesa, considerando as especificidades de seu ensino para pessoas surdas.

Em todos os casos analisados, os atendimentos, bem como esses três momentos, são realizados somente pelas professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, duas vezes por semana, no contraturno. Com base no relato das profissionais, trata-se de um espaço no qual se trabalha: o ensino da Libras e por meio da Libras; os conteúdos desenvolvidos na sala de aula regular; a língua portuguesa escrita, além de outros conteúdos, que são trabalhados de acordo com as dificuldades dos alunos.

No que se refere à comunicação durante os atendimentos, em todos os casos utiliza-se a Libras, embora no Caso 2, a professora interlocutora recorra também à oralização, em razão do contexto familiar da criança.

A preparação para os atendimentos também se mostra semelhante nos quatro casos, isto é, as professoras utilizam, como principais referências, o Dicionário Capovilla, as formações realizadas em HTPC, momento em que trocam experiências entre si, além de pesquisas na internet. Ademais, recorrem a pessoas da ASSPP, quando necessário. Segundo Damázio (2007), o planejamento do Atendimento Educacional Especializado deve ser elaborado e desenvolvido de forma articulada entre os professores que ministram aulas em Libras, o professor da classe comum e o professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. Todavia, nos contextos analisados, não há menção à elaboração conjunta desses planos com a professora da sala regular

Existem alguns documentos que orientam esses atendimentos, entre eles, um documento que define a rotina, uma tabela de avaliação disponibilizada pela Secretaria de

Educação, na qual são elencadas habilidades que a criança ainda não desenvolveu e que precisa desenvolver, e uma ficha contendo conceitos a serem trabalhados com a criança surda. Contudo, dois desses documentos são problematizados pelas professoras: a PAI01, por exemplo, aponta que algumas das habilidades previstas não fazem sentido quando se trata do trabalho com crianças surdas; já a PAI03 ressalta que a ficha de conceitos, muitas vezes, é distante dos conteúdos do currículo desenvolvidos na sala de aula comum.

De acordo Damázio (2007), os materiais e recursos destinados aos atendimentos devem estar presentes na sala de AEE e atender às necessidades didático-pedagógicas dos conteúdos e do ensino das línguas, dentre os quais é importante a presença de materiais visuais e imagéticos que favoreçam a abstração dos significados dos elementos mórficos das línguas, bem como de um acervo textual diversificado em Língua Portuguesa, capaz de proporcionar aos alunos contato com diferentes gêneros textuais e variadas situações de enunciação.

Conforme os quatro casos analisados, os materiais a serem trabalhados com as crianças não são disponibilizados pela rede de ensino, existem apenas alguns materiais mais como jogos em Libras que articulam sinal, imagem e palavra; entretanto, de modo geral, os materiais utilizados nos atendimentos são construídos pelas próprias professoras do AEE, processo que demanda tempo e, em alguns casos, implica custos financeiros arcados pelas próprias profissionais.

Os materiais utilizados nos quatro casos mostram-se bastante semelhantes: recursos de apoio visual, como imagens e vídeos; jogos em Libras; atividades impressas; recursos tecnológicos, a exemplo do tablet disponibilizado pela escola, do computador e, ocasionalmente e, do celular; além de materiais concretos, como blocos e outros objetos manipuláveis.

Quanto às dificuldades e aos desafios na realização desse trabalho, as profissionais mencionam sentimentos de solidão e falta de apoio, além de serem frequentemente encaradas como “diferentes” no contexto escolar. Apontam, ainda, a falta de compreensão das pessoas em relação à criança surda, a dúvida quanto ao seu potencial e a expectativa de que ela “escute” e “entenda” nos mesmos moldes dos alunos ouvintes. Soma-se a isso a não adaptação dos conteúdos pelas professoras da sala regular, o encaminhamento do planejamento semanal em cima da hora, a ausência de cobrança da gestão quanto às responsabilidades dos professores da sala comum em relação à criança surda e a desvalorização do trabalho desenvolvido pelas profissionais do AEE, muitas vezes pelo fato de esse atendimento ser direcionado a apenas um aluno.

5.2.6 Ensino e aprendizagem

5.2.6.1 Referente ao Caso 1

No que se refere ao ensino, a PAI01 explica que não consegue dissociar o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino de língua portuguesa. Segundo ela, quando ingressou na rede, foi orientada de que deveria trabalhar essas três dimensões separadamente; no entanto, afirma que não há como ensinar português a uma criança surda sem recorrer à Libras, uma vez que é necessário associar a palavra ao sinal. Para exemplificar, a professora relata:

> *Por exemplo, eu vou contar um livro, a história da Chapeuzinho Vermelho. Como que eu vou fazer só português com ele se eu não fizer Libras? Eu vou ficar com as minhas mãos paradas e vou ficar falando com ele, lendo o livro? Eu tô fazendo português. Eu tô fazendo leitura. Como que isso acontece, não existe isso pra surdo. Então essa dissociação eu não vejo sentido. Eu como profissional. De ser cobrado pra nós como profissional, porque não é trabalhado separado. Então assim, no papel a gente coloca separado? Coloca! A gente faz separado? Não! Porque não tem como. Não existe. (**PAI01**).*

Ela utiliza o que denomina "*português sinalizado*" como recurso para explicitar a estrutura frasal da língua portuguesa, com o objetivo de possibilitar que a aluna compreenda que uma frase é composta por unidades menores e que a articulação de várias frases pode resultar em um pequeno texto ou em uma narrativa. A partir desse processo, a PAI01 relata que tem observado avanços no desenvolvimento comunicativo da estudante, que passou a utilizar inclusive conjunções como "*mas*" e "*porque*", as quais passaram a aparecer tanto na sinalização quanto na escrita da aluna.

A professora também utiliza jogos de formação de frases, os quais combinam imagens, sinais em Libras e palavras escritas. Nessas atividades, a aluna é convidada a escolher personagens e temas para a construção de histórias e, conforme explica, "*essa história com imagem, depois a gente insere palavras, e aí a gente vai colocando os sinais, para que ela identifique aqueles que não sabe e reconheça os que já sabe, realizando essa troca*". A utilização de elementos visuais e concretos na prática de ensino da professora também se estende ao ensino de outros componentes curriculares, como a Matemática:

> *Vamos supor, que nem, vou te dar um exemplo de matemática. A ordem crescente e a ordem decrescente. Como que eu vou ensinar isso pra ela? Eu vou jogar o sinal de crescente e decrescente, tá, mas e aí, que crescente e decrescente? E aí, eu fazia tudo no concreto. Fazendo concreto com ela, pegava lá, fazia uma escadinha, desenhava uma escadinha, colocava lá as crianças crescendo: "Olha, os menorzinhos aqui, ó é crescente pra cima". Colocava vídeo na internet: "Oh, acrescente". Aí, "Vamos*

> *pegar os numerais? Oh, o número um, ele está aqui embaixo da escadinha, o primeiro. Vamos fazer na ordem crescente". (**PAI01**).*

A PAI01 destaca que essa necessidade de concretização constitui uma das principais dificuldades no ensino de alunos surdos, especialmente no que se refere a conteúdos abstratos. Ela exemplifica essa limitação ao mencionar o trabalho com poemas e figuras de linguagem no Ensino Fundamental I: "*Quando ele vai falar que o coração sangrou de amor. Aí, como que você joga esse conceito?*". Nesses casos, a professora relata a necessidade de "*desconstruir*" o texto em língua portuguesa, reinterpretando metáforas e expressões figuradas em termos mais concretos e presentes no cotidiano, como sentimentos de tristeza ou paixão, ainda que reconheça as limitações desse processo para alunos em faixas etárias iniciais.

Para a PAI01, a aprendizagem do português por alunos surdos exige um processo contínuo de fazer, refazer e memorizar, ainda que reconheça o caráter cansativo e, por vezes, pouco significativo que esse ensino pode assumir para a criança. A professora relata que utilizava atividades de formação de palavras a partir da segmentação silábica associada a imagens, avançando, posteriormente, para a construção de frases e pequenos textos, mas afirma que deixou de trabalhar dessa forma.

Atualmente, tem priorizado o incentivo à leitura como estratégia para promover o interesse pela escrita: "*Porque assim, antes eu até tentava fazer o processo inverso. Eu percebo agora que ela, aprendendo a ler, aprende pelo contexto daquilo; ela, lendo com autonomia, se interessa mais pela escrita das palavras*". De acordo com a PAI01, quando a aluna aprende a ler determinadas palavras, como casa ou sol, passa também a memorizar a forma como essas palavras são escritas, estabelecendo uma relação direta entre leitura e escrita.

Ela relata que essa constatação emergiu da prática cotidiana, assim como as estratégias adotadas em seu trabalho, como mostrado a seguir:

> *[...] as estratégias a gente vai vendo no dia a dia. Que nem, destacar palavras no texto. Eu às vezes pego um pequeno texto e falo pra ela: "Olha, vamos, vamos fazer uma leitura e você vai destacar pra mim todas as palavras que você sabe". Eu dou esse comando em Libras pra ela e ela vai lá com o dedinho, palavra por palavra, ela destaca todas as palavras que ela sabe. Aí eu falo "Ah, você sabe essa? Qual que é o sinal?". Pra ver se realmente ela sabe. E ela vai me dando o sinal de todas as palavras que ela destacou, e aí depois a gente retoma de novo aquele texto, aí eu vou junto com ela fazendo a leitura e a sinalização. [...]. Costuma ser um pouco, às vezes, cansativo, maçante. Mas é uma forma que tem dado certo pra que ela se interesse pelo português. (**PAI01**).*

Conforme a PAI01, a principal estratégia é a utilização constante de imagens coloridas, aspecto que, por vezes, a professora da sala comum não consegue perceber, levando

para a sala regular atividades sem apoio visual ou em preto e branco. Outra estratégia é o uso do sinal para despertar o interesse da aluna pela palavra escrita, pois, quando há apenas a palavra, sem o sinal, a aluna sequer se interessa, uma vez que não compreende seu significado.

Apesar das dificuldades, a professora da sala comum (PC01) afirma que o ensino da aluna é trabalhado de forma um pouco diferente em relação aos demais estudantes, uma vez que todas as atividades precisam passar por adaptações. Segundo a professora, no caso da língua portuguesa, o trabalho concentra-se, sobretudo, na leitura e na escrita, e a aluna ainda se encontra em processo de aquisição dessas habilidades. Nesse sentido, torna-se necessário "trabalhar de forma bem visual com ela mesmo. Então assim, embora seja com o mesmo objetivo, com a mesma matemática, mas é diferente". Ela explica:

> *Em alguns momentos são feitas atividades só com ela mesmo de alfabetização. Mas assim, na língua portuguesa o que a gente trabalha, por exemplo, leitura e interpretação. Então assim, nem sempre, às vezes o texto a gente consegue... Por exemplo: a gente tá falando sobre um texto informativo sobre lagartixa. Então ah, talvez o texto dos alunos seja um pouco mais elaborado e o da aluna um pouco mais visual, que vai falar sobre o mesmo assunto. Sempre pelo objetivo. Se o objetivo daquele texto era fazer uma leitura ou interpretação, ela também vai fazer, só que às vezes um pouco menos, um pouco mais sucinto esse texto, pra ela pra ela poder fazer as atividades. E, às vezes, alguma atividade de gramática, alguma coisa também, mas às vezes nem todas as atividades que os alunos conseguem fazer, ela faz. Mas assim, sempre com a mesma temática, com o mesmo objetivo. (**PC01**).*

A PC01 declara, ainda, que não possui muita experiência com a alfabetização de alunos mais novos, uma vez que, em geral, atua com turmas em fase de pós-alfabetização. Ainda assim, afirma compreender que o processo de alfabetização de crianças ouvintes se baseia, em grande medida, na relação entre som e escrita: "*eu sei essa questão mesmo, do som lá 'PATO', 'PA', 'PA' [...] tem muito essa questão do som para associar com a escrita*". No caso da aluna surda, a professora reconhece que é necessária uma forma específica de ensino, pautada no concreto e no visual, embora admita não saber exatamente como realizá-la.

Da mesma maneira, a PC01 explica a dificuldade em compreender em que fase do processo de alfabetização a aluna se encontra. Segundo a professora, "*[...] quando ela faz a escrita dela espontânea, assim, por vezes ela ainda não está na fase, ela não é alfabética*". Contudo, a aluna consegue escrever palavras que foram trabalhadas previamente, isto é, palavras que ela conhece e com as quais já teve contato. Diante disso, a professora afirma que, ao analisar a escrita da criança, busca verificar se ela de fato consegue escrever as palavras que foram trabalhadas com ela, mas reconhece que, nesses casos, não sabe se essa escrita pode ser considerada "*realmente espontânea*".

Ademais, a PC01 afirma acreditar que a aluna apresenta dificuldades próprias em seu processo de aprendizagem da escrita, quando comparadas às dificuldades das outras crianças:

> *Não, né? Acredito que não, porque, assim, as dificuldades dos meus outros alunos, de repente já é numa estruturação de um texto, na parte da pontuação, alguns erros da ortografia e o dela, ela ainda tá nessa parte toda, ela não teve ainda aquisição da língua, da escrita alfabética. Então assim, é difícil comparar esses dois, porque fosse numa sala de alfabetização, talvez eu pudesse ver que tá semelhante ali. Mas no caso, os alunos já têm o domínio da escrita. Claro, eles vão aperfeiçoar nas séries finais na questão de produção de textos, interpretação, e ela ainda tá ali nessa questão. (**PC01**).*

5.2.6.2 Referente ao Caso 2

Ao explicitar como desenvolve o trabalho com a Libras, a PAI02 relata que, de modo geral, inicia a atividade a partir da apresentação do objeto, seja em sua forma concreta ou por meio de imagens. Em seguida, realiza a contextualização utilizando os sinais correspondentes em Libras e, apenas posteriormente, introduz a palavra escrita referente àquele objeto. Ela exemplifica: "*no caso mostrar a mesa, o que é mesa, outros tipos de mesa e o sinal que é usado pra falar sobre aquilo, né? Sinaliza a mesa e depois, por último, o nomeá-lo. Mas, geralmente, a imagem e mostrar o que é, do que se está falando, com imagens*". No que se refere ao ensino da língua portuguesa escrita para a aluna, a PAI02 explica que o trabalho ocorre da seguinte forma:

> *A gente pega, mostra, né, o que tá sendo e vai ser trabalhado. No caso do alfabeto, a gente mostra e tenta fazer com que a criança compreenda que aquilo, letras é usado para nomear e números é pra trabalhar com quantidade, essas coisas. E aí, mostra todo o alfabeto, as letras e o processo deles são diferentes, né? No caso, eles não trabalham sílabas, né, não juntam sílabas. No caso deles é a palavra inteira, geralmente. Então a gente mostra. Então assim, é um processo lento que ele vai compreendendo a diferenciar sinais, ou símbolos pra nomear, de letras, né? A gente utiliza letras pra nomear coisas, palavras, pessoas. E assim é feito o processo de alfabetização em português. Imagem, sinal e palavra e letras. (**PAI02**).*

Contudo, a professora interlocutora salienta que, em alguns momentos, não é possível utilizar essa metodologia de ensino, uma vez que existem conteúdos da língua portuguesa que se mostram mais complexos de serem trabalhados com uma criança surda. Um desses conteúdos, segundo a professora, é a rima, que faz parte da grade curricular do terceiro ano. Diante dessa situação, a PAI02 relata utilizar a seguinte estratégia: "*mostrar pra ela que o*

final das palavras tem letras iguais, parecidas. O som ela não compreende, então falo assim que o final das palavras tem letras iguais. As palavras terminadas em letras iguais são rimas".

Outra estratégia que a professora afirma empregar, em alguns momentos, com a aluna consiste em explorar o som que a letra ou a palavra emite por meio da vibração das cordas vocais. Segundo a PAI02, "*como ela faz acompanhamento com a fonoaudióloga, ela compreende isso e, então, tenta também verbalizar e compreender que aquela letra, por exemplo, as letras do alfabeto ou determinadas palavras, produzem uma vibração específica*".

No caso da professora da sala comum, esta relata ter enfrentado diversos desafios ao tentar trabalhar a alfabetização da aluna. Segundo a PC02, pelo fato de a criança oralizar algumas palavras e sons, havia dúvidas quanto à melhor forma de conduzir o processo, não sabendo ao certo se deveria trabalhar com sílabas ou com palavras codificadas. Diante desse contexto, a professora afirma que passou a adotar outra estratégia a partir de orientações recebidas: "*Aí eu recebi um texto da direção, do AEE, e comecei a trabalhar com ela com palavras codificadas*".

Mais especificamente, a professora explica que, por exemplo, apresenta à aluna a imagem de uma casa acompanhada da palavra escrita "CASA", com o objetivo de que a criança memorize tanto o significado quanto a forma gráfica da palavra. Segundo a PC02 "*são palavras codificadas, não tem outro jeito de trabalhar com ela*". A professora afirma que a criança decora a palavra, processo que considera lento, e a partir dessa memorização, explora a palavra em diferentes atividades, como, por exemplo:

> *Que nem, eu trabalho com ela a palavra "Boneca". [...] Aí eu falo pra ela: "Escreve boneca. Agora vamos brincar, vamos decorar a palavra "Brincar". Aí ela já sabe "Brincar" e "Boneca". Aí ela chama a amiga pra brincar de boneca. Aí ela escreve: "Amiga brincar boneca", e entrega pra amiga. Aí e falo: "Agora bola". Aí ela escreve "Amiga brincar de bola". É assim, com palavras codificadas. É o que que é muito lento, muito, muito. (**PC02**).*

A professora também explica que, nos materiais que utiliza com a aluna, não insere os sinais em Libras, trabalhando apenas com a imagem e a palavra escrita:

> *Porque a gente tem que incluí-la. A gente tem que entrar no mundo dela, né? A gente tem que saber pra incluí-la. Só que eu tô aqui pra alfabetizar, então Libras é com a professora de Libras. Eu preciso, eu estou aqui só pra alfabetizar. Então ela precisa aprender a ler e escrever. Então se eu ficar usando Libras, e ela vai acomodar Libras. Ela vai se sentir acomodada. Então se eu colocar a imagem e a escrita, ela vai sentir desafiada. Ela vai ter que saber, né? (**PC02**).*

A PC02 justifica esse posicionamento dizendo que, na hora em que a aluna for ler um livro, não vai ter Libras, não vai ter o sinal; se ela for ao supermercado, não vai ter o sinal. Por isso, a professora afirma que, para buscar o letramento, fazer com que ela se torne autônoma e letrada para o mundo, é preciso considerar que esse mundo não vai ter Libras. Nas palavras da PC02: "*Então é assim pra mim, eu não sei se eu tô certa. Mas eu acho que ou o mundo inclui ela ou a gente, o professor, tenta incluí-la, né?*".

De acordo com a PC02, o ensino do português para a aluna é muito diferente em relação às outras crianças, porque as outras crianças "*elas conhecem o som. Se você for escrever dado, cadeado, com as sílabas, as crianças sabem processar*". Já a aluna, conforme a professora, tem mais dificuldade, pois ela não tem o som, e ela ainda não chegou na produção de textos, apenas de frases. Pontuação e artigos ela também não usa. No entanto, a PC02 ressalta:

> *Mas assim, cada caso é um caso. As crianças, cada uma tem o seu processo. Cada uma tem uma família. Cada uma tem um apoio. Uns são participativos, os outros não. Você pode pegar uma criança da idade dela e ser alfabética já no terceiro ano. Você pode ter os pais que pensam: "minha filha é surda, eu vou me dedicar a aprender Libras e vou ajudar", e tem outros pais que não. Se você perguntar: os pais sabem Libras? A resposta é não. O que ela aprendeu foi aqui na escola, com a intérprete, na aula do AEE no período oposto. (**PC02**).*

Adicionalmente, a professora da sala comum relata que a ausência de preparação e de formação tem afetado seu trabalho e gostaria que houvesse um curso de Libras para os professores da sala comum: "*Se falar: 'Oh, professora, você tem uma aluna surda, vem aqui que tem um curso pra você', eu vou mergulhar, eu vou de cabeça, assim*". Conforme a PC02, não dá para apenas colocar uma criança surda em uma sala de aula na qual o professor não tem preparação e questiona: "*como eu vou alfabetizar uma criança surda, sendo que entre eu e ela tem uma barreira?*".

5.2.6.3 Referente ao Caso 3

Para ensinar Libras à criança, a PAI03 explica que trabalha com materiais concretos e visuais, para que a criança compreenda a que ela está se referindo e, ao mesmo tempo, ensina os sinais em Libras. Ela exemplifica: "*Eu trabalhei conceitos espaciais: em cima, embaixo, dentro, fora, frente, atrás. Então eu fui ensinando para ele o sinal, depois eu trabalho vídeos, para ele ver. E aí, com o próprio corpo dele, trabalhando no próprio corpo dele, registrando*

em foto, eu peço para ele fazer o sinal. Aí, depois, eu trabalho imagem". Por fim, a professora revela que introduz a palavra em português.

A professora interlocutora explica que, embora o livro utilizado em sala tenha ilustrações, ela sempre leva o celular e outros recursos imagéticos para a sala de aula, devido à importância da visualidade para a criança surda. A profissional, inclusive, menciona um exemplo que retrata a importância da utilização de recursos visuais com o aluno:

> *Que nem ontem, ela escreveu uma musiquinha na lousa, uma quadrinha, na verdade. E ele não sabia o que que era pó, pó de café. Aí eu falei: "Ai, meu Deus, como que eu vou explicar pra ele. Eu posso até fazer sinal, mas o que que é pó de café?". Aí eu peguei o celular e pesquisei "pó de café" e aí eu falei: "Oh, é esse aqui, é o pó pra fazer café". Aí ele entendeu. Então eu uso muito o recurso do celular, a imagem e na hora ali. Eu pesquiso e mostro pra ele. (**PAI03**).*

A PAI03 ressalta que, mesmo estando na sala regular, na qual o trabalho maior é com a língua portuguesa, ela sempre utiliza a Libras para se comunicar, fazer apontamentos e dar exemplos para o aluno. Quando são propostas atividades de circular alguma palavra, a professora interlocutora relata que primeiro interpreta o texto em Libras e, posteriormente, orienta, também em Libras, para que ele procure a palavra no texto.

Na sala de recursos, na qual a professora interlocutora precisa trabalhar os conceitos da ficha com o aluno, ela explica que o ensino se dá da seguinte forma: em um primeiro momento, apresenta um vocabulário ao aluno, com imagem, a palavra escrita e o sinal em Libras. Em seguida, ela faz questionamentos, como: "*E o sinal disso aqui? Agora faz a palavra*". E, por fim, explica o que é aquilo e apresenta o texto contendo aquele vocabulário, no qual ela faz a mediação.

> *[...] linha por linha, vou mostrando com o dedo uma palavra que termina com a letra igual. Aí ele vai olhando linha por linha, vai acompanhando com o dedinho e ele consegue visualizar sem dificuldade. Ele tem uma percepção visual muito boa. Então a gente vai trabalhando dessa forma: vocabulário, textos, pega as palavras-chave, trabalha sílabas, o que é letra, o que é consoante, quais são as vogais e aí a gente vai trabalhando atividades. Às vezes demora dois, três, dependendo do que eu vou trabalhar, até três ou quatro atendimentos pra trabalhar só esse tema aí, rimas. (**PAI03**).*

A professora da sala comum, no que tange especificamente ao ensino e à aprendizagem do aluno, relata que percebe que a forma como ele aprende difere da das outras crianças, pois, segundo ela, "*ele tem que ir numa aprendizagem mais visual e decorar a palavra por palavra. Já tem até algumas que ele conhece. Mas, no primeiro, acredito que vão ficar muitas palavras aí que ele não vai reconhecer*". Ademais, ela complementa que, enquanto as

outras crianças se apoiam na fala para aprender, no som das sílabas, a criança surda depende "*dessa memória visual pra estar lembrando ali como que é a palavra escrita*".

De acordo com a professora, em razão dessas diferenças, o aluno apresenta maiores dificuldades no aprendizado da língua portuguesa.

> *[...] quando a gente apresenta uma palavra muito nova, o nome de um animal muito diferente, a criança que ouve, ela vai ali reproduzindo, ela vai falando, mesmo que saia com alguns erros, ela consegue escrever. Já esse aluno, ele fica resistente, ele fala "não sei, não sei, nunca vi", não sabe. E ai ele fica preso, assim, nisso. Na hora de tentar algo novo. (**PC03**).*

Ainda sobre a dificuldade do aluno no português, a PC03 explica que as outras crianças já conseguem escrever frases, mas ele não. Segundo ela, o aluno consegue escrever frases bem simples, como "a bola é amarela", porém apresenta dificuldade em utilizar o verbo "é". A PAI03 afirma que há palavras que ele também tem dificuldade em empregar, especialmente aquelas semanticamente próximas, como "bonito", "lindo" e "maravilhoso". Não obstante, a professora menciona que, por a Libras possuir uma construção frasal diferente da língua portuguesa, pode ser mais difícil para o aluno escrever frases de acordo com a estrutura do português.

Por outro lado, a professora da sala comum destaca que, apesar das dificuldades, o aluno é muito inteligente:

> *Ele é bem esperto. Qualquer frase, qualquer palavra que eu colocar na atividade que esteja aqui, ele é o primeiro que vai conseguir. Ele já sabe ali, ele faz, assim, uma expressão de felicidade. Ele já sabe onde tem, onde procurar e, às vezes, o outro ainda tá lá, tá pensando. Mas é um desafio mesmo pra ele e pra gente também. (**PC03**).*

5.2.6.4 Referente ao Caso 4

Sobre o ensino e a aprendizagem do aluno, a PA04 explica que, de acordo com sua experiência, embora apresentem algumas dificuldades diferentes, as crianças surdas aprendem mais ou menos da mesma maneira, ou seja, por meio do sinal, da imagem e da escrita. Dessa maneira ela afirma: "*eu vou trazer a história do cachorro, então eu vou trazer a foto do cachorro, a imagem e o sinal do cachorro. Tudo pra ele poder fazer essa associação*".

Nesse sentido, a PA04 explica que trabalha a Libras e a língua portuguesa de forma articulada, pois, segundo ela: "*Porque se eu fizer o sinal, ele repete e não sabe o que é. Se eu mostrar só a imagem, também ele está vendo ali a imagem, mas não tem como sinalizar. Então*

acaba sendo junto". Embora trabalhe tudo articuladamente, a PC04 explica que o processo de ensino da Libras envolve ensinar o sinal e apresentar a imagem ou o objeto. Não obstante, ela afirma que "*para ensinar o português tem que ensinar Libras primeiro e depois a gente passa para o reconhecimento das palavras*".

A PA04 explica que esse trabalho articulado se inicia com um vocabulário inicial, a partir do qual a criança aprende os sinais, as palavras e os demais conceitos envolvidos. Especificamente em relação ao ensino da língua portuguesa escrita, ela esclarece que, após a criança aprender os sinais e as palavras em Libras, passa-se

> *Então, reconhecimento das palavras dentro do texto; reconhecimento dentro de um caça-palavras; escrita da palavra faltando letra inicial, letra final ou uma letra no meio, ou só as vogais, ou só as consoantes; sempre usando a imagem dessa palavra junto, sempre usando, pra criança poder saber o que ela está escrevendo, né? Porque, por exemplo, "Mala" e "Sala", só muda a consoante. Então tem que ter o sinal, porque senão ele pensa: "Ué, vou escrever o quê aqui?". Então a gente precisa sempre colocar assim. Mas no geral é o que eu já coloquei. (**PA04**).*

Ainda sobre a língua portuguesa, a PC04 explica que, na produção textual realizada na sala regular, o aluno utiliza bastante apoio visual para elaborar suas produções escritas. Contudo, ressalta que percebe que ele "*não usa conectivo, ele não conjuga verbo. Então, fica um texto assim, as palavras meio soltas. Mas a gente entende, né? Você lê e você entende. Só que elas não têm tanta conexão, assim, entre os parágrafos e tudo mais*". No que se refere ao processo de aprendizagem da língua portuguesa, a PC04 relata que percebe diferenças em relação aos demais alunos, uma vez que, embora cada criança apresente suas próprias dificuldades, no caso do aluno surdo esse processo ocorre de forma distinta, justamente pelo fato de ele não ser ouvinte.

A professora da sala regular também revela que o aluno já se encontra no nível alfabético e que, por esse motivo, não identificou a necessidade de preparar conteúdos específicos voltados à alfabetização. Segundo ela, o trabalho desenvolvido com o aluno concentra-se em outros aspectos da língua portuguesa, como a conjugação verbal, especialmente no que se refere às noções de passado, presente e futuro, sendo esse um ponto em que a professora interlocutora busca auxiliá-lo com maior frequência. A PC04 destaca, ainda, que o trabalho realizado na sala regular ocorre de forma articulada com a família, uma vez que os materiais são levados para estudo em casa e os pais também acompanham e contribuem no processo de aprendizagem do aluno.

Ela afirma também que a Libras é utilizada de forma constante no processo de ensino da criança:

> *Por exemplo: uma fábula, a gente tem que escrever o reconto dessa fábula. Ela sempre fica com uma cópia, ela também vai contando pra ele, aí vai tentando resgatar as ideias pra ele, e ele vai escrevendo. Então, é assim que a gente faz. E ele, sozinho também ele escreve, só que tem um pouco mais de dificuldade. Então ele necessita de alguém junto. Quando não é a interlocutora, quando ela precisa faltar, aqui tem uma outra criança que a mãe também trabalha na associação, e, também ela frequenta, ela sabe bastante de Libras. Ela sempre tá ajudando também. E é assim que a gente faz. [...]. (**PC04**).*

Sobre trabalhar o ensino de língua portuguesa da mesma forma com todas as crianças, a PC04 explica que sim, porém ressalta que, no caso do aluno surdo, o processo demanda um pouco mais de tempo e atividades mais objetivas, não podendo ser excessivamente complexas. Contudo, ela destaca que o aluno acompanha os conteúdos, lê e interpreta de forma autônoma. Segundo a professora, as maiores dificuldades aparecem em questões dissertativas muito longas, nas quais ele acaba se perdendo, mas, de modo geral, não apresenta grandes dificuldades de compreensão. Ela enfatiza, ainda, que o aluno lê e interpreta bem, especialmente situações-problema de matemática, área na qual o considera bastante inteligente.

5.2.6.5 Ensino e aprendizagem: cruzamento entre os casos

Acerca do ensino e da aprendizagem da Libras e da língua portuguesa nos quatro casos analisados, é possível tecer algumas considerações. Esse processo ocorre em dois contextos distintos: a sala de aula comum e a sala de recursos. Na sala comum, as professoras regentes são responsáveis pela proposição dos conteúdos e das atividades pedagógicas, cabendo às professoras interlocutoras realizar a mediação entre a docente, a criança surda e os conteúdos trabalhados. Já na sala de recursos, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvem o ensino da Libras, o ensino em Libras e o ensino da língua portuguesa escrita.

De modo geral, há um reconhecimento de que o ensino de estudantes surdos demanda estratégias diferenciadas, que variam conforme as necessidades das crianças. Há também convergência quanto ao reconhecimento de que o ensino da língua portuguesa para a criança surda não ocorre da mesma forma que para a criança ouvinte. As professoras da sala comum demonstram compreender que seus alunos surdos não se apoiam na oralidade ou na consciência fonológica e que, portanto, necessitam de maior tempo, de mediações constantes em Libras e de estratégias específicas para avançar no processo de leitura e escrita.

Contudo, mesmo diante desse reconhecimento, há nos relatos a utilização de terminologias próprias do ensino para ouvintes, inclusive nas falas das professoras interlocutoras. Embora todas afirmem compreender que a aprendizagem da criança surda ocorra por meio da memorização da palavra, e não pela decomposição em unidades menores, aparecem em suas falas referências a práticas que envolvem o trabalho com sílabas e outros elementos que pressupõem a relação entre som e grafia. É importante lembrar que para ensinar a língua portuguesa escrita às pessoas surdas, os métodos alfabético/fônico/silábico não são eficientes (Fernandes, 2006; Damázio e Alves, 2016).

No que se refere ao ensino propriamente dito, nos quatro casos analisados, evidencia-se que os conteúdos trabalhados são os mesmos para todos os alunos e que as práticas de ensino das professoras da sala comum pouco se diferenciam daquelas utilizadas com as crianças ouvintes. As professoras da sala comum não detalham especificamente como ensinam a língua portuguesa para as crianças surdas, apresentando descrições mais gerais de suas práticas, o que evidencia que o ensino da língua portuguesa dentro e fora da sala comum, fica sob responsabilidade das professoras interlocutoras.

As formas de ensino utilizadas pelas professoras do AEE/Interlocutoras de Libras apresentam semelhanças, na medida em que todas relatam trabalhar a Libras e a língua portuguesa de forma articulada, recorrendo a imagens ou objetos concretos, aos sinais em Libras e à apresentação da palavra e do texto. As professoras afirmam não conseguir dissociar o ensino da Libras, o ensino em Libras e o ensino da língua portuguesa.

Embora esses conhecimentos se inter-relacionem, cada conhecimento demanda momentos específicos de trabalho pedagógico, uma vez que, na ausência dessa organização, há o risco de um deles se sobrepor ao outro. Além disso, como afirma Lodi (2010), a preocupação, principalmente com as crianças menores, deve ser de possibilitar seu pleno desenvolvimento de linguagem em Libras, e, mediante a esse conhecimento que será construído em sua primeira língua, seguir para o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Quanto a aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita, nos quatro casos, aparece menções a desafios relacionados à compreensão de metáforas, figuras de linguagem, rimas, conectivos, conjugação verbal e à organização sintática do português escrito. Essas dificuldades são atribuídas, em grande medida, às diferenças estruturais entre a Libras e a língua portuguesa, bem como à ausência da relação som–grafema no processo de alfabetização da criança surda. Diante disso, as professoras relatam a necessidade constante de reformular os conteúdos, torná-los mais concretos e contextualizados e “traduzir” conceitos do português para uma lógica mais visual e acessível.

5.2.7 Práticas avaliativas

5.2.7.1 Referente ao Caso 1

Ao falar sobre sua maneira de avaliar a aluna, a PAI01 afirma que a estudante apresenta bom desempenho em Libras, comunicando-se de forma eficaz e demonstrando compreender os sinais e os conceitos que lhe são ensinados nessa língua. Todavia, quando a avaliação precisa ser realizada em língua portuguesa escrita, a professora relata que não consegue classificá-la como alfabética, pois, segundo ela, "*ela entendeu o conceito, só que não consegue registrar, porque o português é uma aquisição muito lenta para o surdo*".

A professora problematiza o fato de que a Libras não é considerada nos processos avaliativos da escrita que precisam ser formalmente registrados, mesmo quando a aluna responde corretamente por meio da Libras. Nesse sentido, afirma: "*então ela sempre vai ficar lá atrás e eu tenho que deixá-la lá atrás por conta do português*". Para avaliar a aprendizagem da aluna em Libras, a PAI01 relata que procede da seguinte maneira:

> *[...] eu explico, eu passo os vídeos, tudo que eu já falei. Aí, eu aplico uma atividade, e aí ela fez aquela atividade bem bonita. Eu sempre retomo aquele conteúdo, pra saber se realmente ela internalizou aquilo lá. Porque às vezes no dia, ali, fica tudo muito fresco, fica tudo muito fácil e ela fez. Então sempre eu retomo, e eu peço pra ela me explicar de novo sem papel, sem vídeo, sem nada. Eu falo: "Então, me explica de novo o que aconteceu. Fala de novo, eu não entendi, eu esqueci. Aí ela vai explicar de novo e eu vou entender se ela realmente ela internalizou aquele conceito. (**PAI01**).*

A aluna é avaliada por ambas as professoras de maneira processual e também por meio de atividades específicas, como avaliações externas, sondagens escritas e avaliações de conteúdo, utilizadas para verificar a fase de escrita em que se encontra e seus avanços ao longo do processo. De acordo com a PC01, na sala de aula regular não há nenhuma avaliação realizada exclusivamente para a aluna ou apenas para os demais estudantes; todas as avaliações são aplicadas a todos, inclusive a avaliação externa, que, segundo a professora, já veio adaptada para a aluna.

Especificamente, a avaliação em língua portuguesa, conforme a PAI01, acontece "*repetindo de novo aquela frase, repetindo de novo aquele texto*". A professora relata que, por exemplo, na sondagem escrita da aluna existem campos semânticos a serem avaliados e que, no início do ano, as professoras optaram por realizar a datilologia das palavras para que a aluna as escrevesse. Contudo, explica que perceberam que a aluna não havia memorizado as palavras,

mas estava apenas copiando. Diante disso, decidiram mudar a forma de realizar a avaliação: a professora da sala comum passou a encaminhar antecipadamente à professora interlocutora as palavras que seriam cobradas, para que esta pudesse trabalhar essas palavras "*com imagens, com frases, com contexto*" durante um período anterior à avaliação.

A PAI01 explicou que ficou uma semana trabalhando as palavras relacionadas à festa junina: bandeirinha, som, pipoca e doce. Inicialmente, apresentou a imagem, o sinal e a palavra escrita; em seguida, retirava um dos elementos e mantinha os outros, retirava mais um, até que, por fim, deixou apenas a imagem para que a aluna realizasse a escrita da palavra, o que ela conseguiu fazer. A partir disso, a PAI01 passou a trabalhar a formação de frases com a aluna:

> *Aí depois eu falei: "Vamos montar uma frase? Escolhe uma palavra". Ela escolheu uma palavra, a palavra doce. E eu falei: "Vamos fazer uma frase? O que você quer falar do doce? O doce o quê?". Aí ela quis falar que o doce é gostoso, e aí eu falei: "Então como que a gente sinaliza essa palavra? Ela sinalizou, ela sinalizou pra mim: "DOCE É GOSTOSO". Aí ela até faz o "É", ela faz assim, sabe, que ela já internalizou que tem o "E" ali no meio. Ai falava: "Então vamos escrever agora?". Aí eu vinha pra lousa junto com ela escrever: "O doce é gostoso". Aí sinalizei, sinalizei, sinalizei, até que eu tirei tudo e falei: "Agora você vai escrever sozinha". Aí ela escreveu. Aí ela memorizou isso. (**PAI01**).*

Contudo, ambas as professoras ressaltam que, mesmo a aluna tendo conseguido escrever as palavras e até formar frases, é importante retomar essas palavras para verificar se, de fato, ela as aprendeu e internalizou. A PAI01 afirma que isso se faz necessário porque "*ela repetir uma coisa que foi trabalhada exaustivamente é tranquilo. Agora você repetir uma coisa daqui a um mês, que você aprendeu hoje, aí você aprendeu efetivamente, né*?". Assim, as professoras explicam que estão realizando testes para verificar se a aluna está, de fato, internalizando o português.

5.2.7.2 Referente ao Caso 2

Sobre as práticas avaliativas adotadas no contexto do caso 2, começando pela avaliação referente à Libras, a professora interlocutora explica que avalia a aluna no dia a dia. Especificamente, a PAI02 relata que a aluna vai sinalizando no contexto, uma vez que a professora produz um contexto ou uma frase para que determinada palavra ou sinal seja utilizado. Nesse processo, a aluna repete, e, segundo a professora, "*quando ela tá sinalizando, sem mostrar, ou sinaliza e mostra a imagem do que que ela está falando, a gente compreende que foi adquirido. É com a prática mesmo*".

Já a avaliação do aprendizado da aluna em português, a professora interlocutora afirma ser processual e também realizada por meio de repetição: "*A gente vai repetindo atividades parecidas, iguais às que já foram aplicadas. A gente volta, só modifica as palavras para ver se ela compreendeu, ou volta fazendo a mesma palavra para verificar se foi compreendido, se foi aprendido ou apreendido*".

Ainda no que se refere à avaliação da aluna na língua portuguesa, a professora da sala comum revela que finaliza sempre a atividade com uma avaliação direta, sem imagem e sem a palavra escrita; é passado apenas o sinal da palavra para a aluna, que deve escrever. Porém, destaca que a aluna "*não consegue escrever nem frase ainda. Ela consegue escrever apenas a frase que foi trabalhada. Tem frases que ela não tem a mínima ideia*". Não obstante, a PC02 explica que há dificuldade tanto na escrita da aluna, como na tentativa de avaliar essa escrita; ela questiona a cobrança para avaliar o nível de escrita de uma criança surda:

> *Por quê? Porque vai ser trabalho em sílabas. As palavras que vêm na sondagem, pode ser do conhecimento dela pra trabalhar e pode ser que não. Só que se eu falar pra ela "pipoca", ela vai repetir "pi-po-ca". Por isso que ela está no nível silábico com valor. Porque ela já tem noção que são três sílabas. Mas como com eles não pode ser trabalhado de sílaba, pois sílabas é som. (**PC02**).*

A PC02 também explica que a mesma avaliação é aplicada a todas as crianças, sendo que há um espaço específico para indicar que a aluna é surda. Ela complementa, ainda, que, apesar do conteúdo ser o mesmo, a prova da aluna tem sido diferenciada, no sentido de conter menos texto, mais ilustrações e menos questões: "*na prova das crianças foram 20, dela vieram oito questões*".

5.2.7.3 Referente ao Caso 3

A avaliação do aprendizado do aluno acerca dos conceitos trabalhados, segundo a professora, na maioria das vezes é realizada no cotidiano. Ela explica que avalia o aluno conforme as oportunidades vão surgindo, seja em uma conversa com um colega, seja em outros ambientes da escola, por exemplo:

> *Às vezes eu pergunto assim: "Pega tal coisa que tá embaixo". Aí ele vai lá e pega pra mim. Às vezes nem tá aqui na sala, tá lá no pátio. Ai eu falo: "oh, vai lá, tá em cima da mesa, pega lá pra mim". Eu faço o sinal e ele vai lá e pega. Aí eu vejo que ele entendeu o que que é em cima. Na sala de aula também, eu falo: "oh, a garrafa de água tá embaixo da mesa". Aí ele vai lá e pega. Aí eu vejo que ele entendeu o que é embaixo. (**PAI03**).*

Já em língua portuguesa, a professora interlocutora explica que, primeiramente, faz o sinal em Libras para que o aluno escreva ou faça a datilologia e, em seguida, escreva. Em outros momentos, realiza o procedimento inverso, isto é, escreve a palavra e depois pergunta qual é aquela palavra e a que sinal ela corresponde. Segundo ela: "*Se eu fiz o sinal e ele escreveu, é porque ele sabe escrever a língua portuguesa, é porque ele aprendeu. E se eu escrevo a palavra e ele faz o sinal, é porque ele aprendeu o sinal daquela palavra*".

O aluno também realiza as provas junto com os outros alunos, conforme a PC03, porém com a professora interlocutora ao lado, explicando o que deve ser feito. De acordo com a professora da sala comum, na prova de língua portuguesa ele foi muito bem, assim como na sondagem de escrita. Para isso, ela explica que a professora interlocutora trabalhou previamente com ele as palavras da sondagem de escrita, para depois ela desenvolver o trabalho em sala de aula. Ela justifica: "*Porque é complicado, né? Você fala 'ah, escreve' e ninguém nunca trabalhou com ele. Aí ele lembrou do balão, da pipoca, começou ali a bandeirinha*".

Todavia, no que tange aos níveis atribuídos às crianças em relação à escrita, a PC03 questiona se não deveria ser algo diferente, pois não lhe parece compatível com o processo de aprendizagem da criança surda: "*Acredito que, para ele, falar sobre silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, pra ele não é como. Esse conceito pra ele teria que ser algo diferente, pra avaliar essa alfabetização dele*". Da mesma maneira, a professora interlocutora também questiona a utilização desse padrão de avaliação para uma criança surda. Segundo a PAI03, ela e a orientadora estão discutindo sobre como avaliar esse aluno:

> *Então a gente está discutindo, porque assim, como ele é muito memória visual, quanto mais contato ele tem com as palavras, mais ele vai guardar com a memória dele. Então eu tenho sempre que tá ativando a memória dele. Aí eu falei pra ela: "pode ser que algumas palavras ele vai esquecer no ano que vem, pode ser que ele vai guardar na memória dele, pode ser que ele vai oscilar". Hoje ele escreve leão perfeitamente, pode ser que daqui uns dias ele esqueça alguma letrinha. Então tudo é memória visual. Aí ela falou assim: "mas como a gente vai colocar se ele não tem o som? Como a gente vai colocar 'com valor sonoro'? A gente não pode colocar dessa forma, porque ele não tem som". Aí a gente ainda tá discutindo como colocar o nível dele da escrita da língua portuguesa. (**PAI03**).*

5.2.7.4 Referente ao Caso 4

Em relação à avaliação, a PA04 explica que ela ocorre principalmente ao longo do processo de ensino, e não apenas ao final das atividades. Em Libras a avaliação ocorre da seguinte maneira: após trabalhar o texto e ensinar os sinais em Libras, a professora solicita que o aluno reconte a história ou relacione o conteúdo com situações de sua própria vida, como

experiências pessoais semelhantes às abordadas no texto. Para a professora, a aprendizagem é evidenciada quando o aluno consegue utilizar os sinais ensinados de forma adequada dentro de um contexto: "*a minha avaliação é, se ele usou o sinal ensinado dentro de um contexto certo, ele conseguiu aprender o sinal".*

Já em língua portuguesa escrita, a avaliação envolve atividades como ditado em Libras, em que o aluno deve escrever as palavras, ou o reconhecimento de palavras escritas, solicitando que o aluno produza o sinal correspondente em Libras. Segundo a PA04:

> *Então, assim, ao final eu vou mostrar o sinal, e verificar se a criança consegue escrever aquela palavra. É, à medida que a gente vai passando, eles vão conseguindo escrever, com apoio, sem apoio. Quando que já consegue escrever sem o apoio, por exemplo? palavra dentro daquilo que a gente já aprendeu. Mas é processual, é uma atividade seguida da outra. Mas, ao final eu sempre faço, por exemplo, mostro o sinal e eles têm que escrever a palavra, ou mostro uma imagem e eles têm que escrever um texto, um pequeno texto em relação àquela imagem. (**PA04**).*

A PC04, por sua vez, explica que a avaliação do aluno ocorre de forma processual. Contudo, destaca que também são realizadas a sondagem da escrita e as avaliações externas. Em relação à sondagem da escrita, a PC04 relata que a mais recente evidencia avanços no desenvolvimento do aluno, uma vez que "*ele expressa mais ideias, ele consegue formar pequenos textos, mais ricos em detalhes, diferente da primeira*". Ademais, ela esclarece que a sondagem possui caráter oficial e é utilizada, inclusive, para o registro da hipótese de escrita da criança, como, por exemplo, a escrita alfabética.

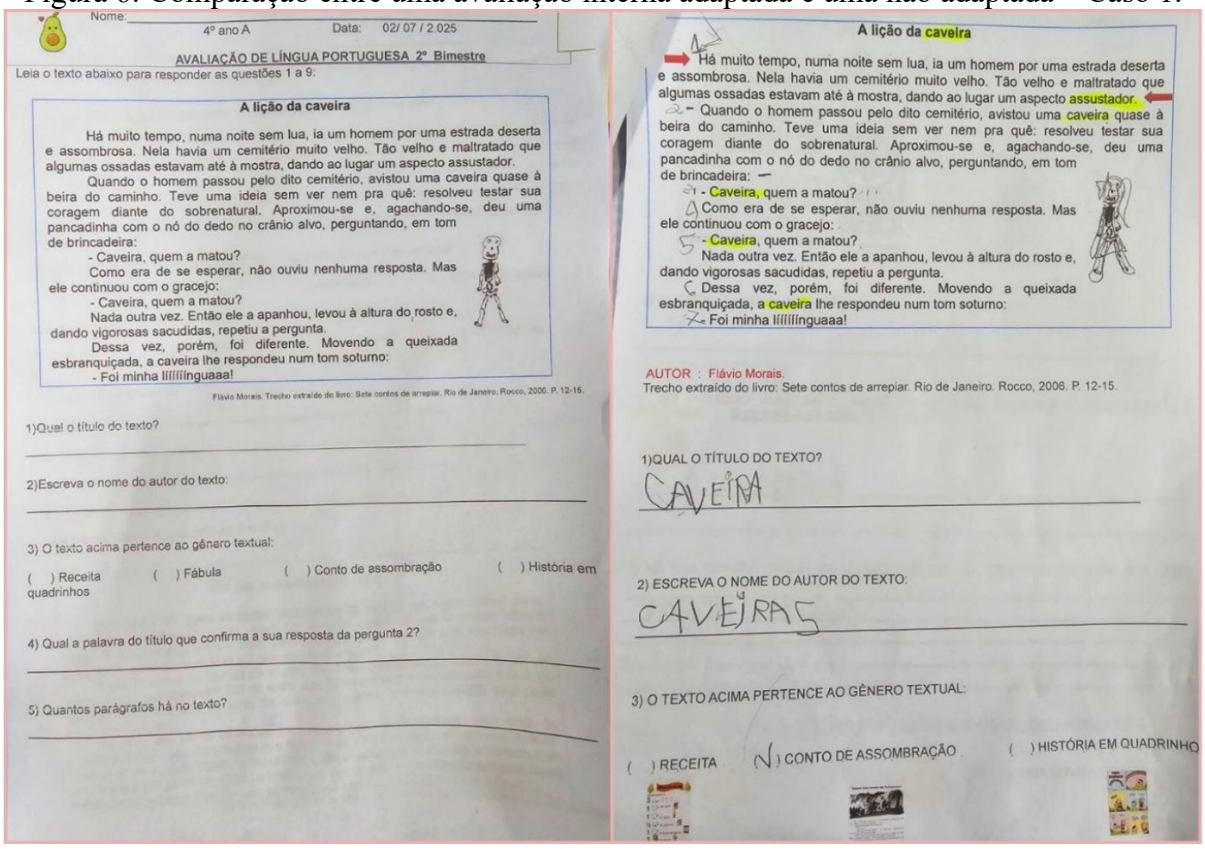
Além da avaliação realizada em sala, a PC04 relata que as avaliações externas, como o SAREM, já chegam adaptadas para o aluno surdo. No que se refere às avaliações internas, elaboradas pela própria professora de forma bimestral, o planejamento é feito pela docente da sala regular, enquanto a interlocutora é responsável por realizar as adaptações e intervenções necessárias.

5.2.7.5 Práticas avaliativas: cruzamento entre os casos

No que tange às práticas avaliativas, em todos os casos, as avaliações realizadas na sala regular são as mesmas para todos os alunos. Essas avaliações compreendem avaliações internas, provas externas e sondagens de escrita. No que se refere às avaliações internas, há aquelas de caráter processual e as avaliações elaboradas bimestralmente pela própria professora da sala regular, sendo estas últimas, em geral, adaptadas pelas professoras interlocutoras. A

seguir, apresenta-se um exemplo (Figura 6), na forma de registro de campo, de uma avaliação interna adaptada ao lado de uma não adaptada de língua portuguesa referente ao Caso 1.

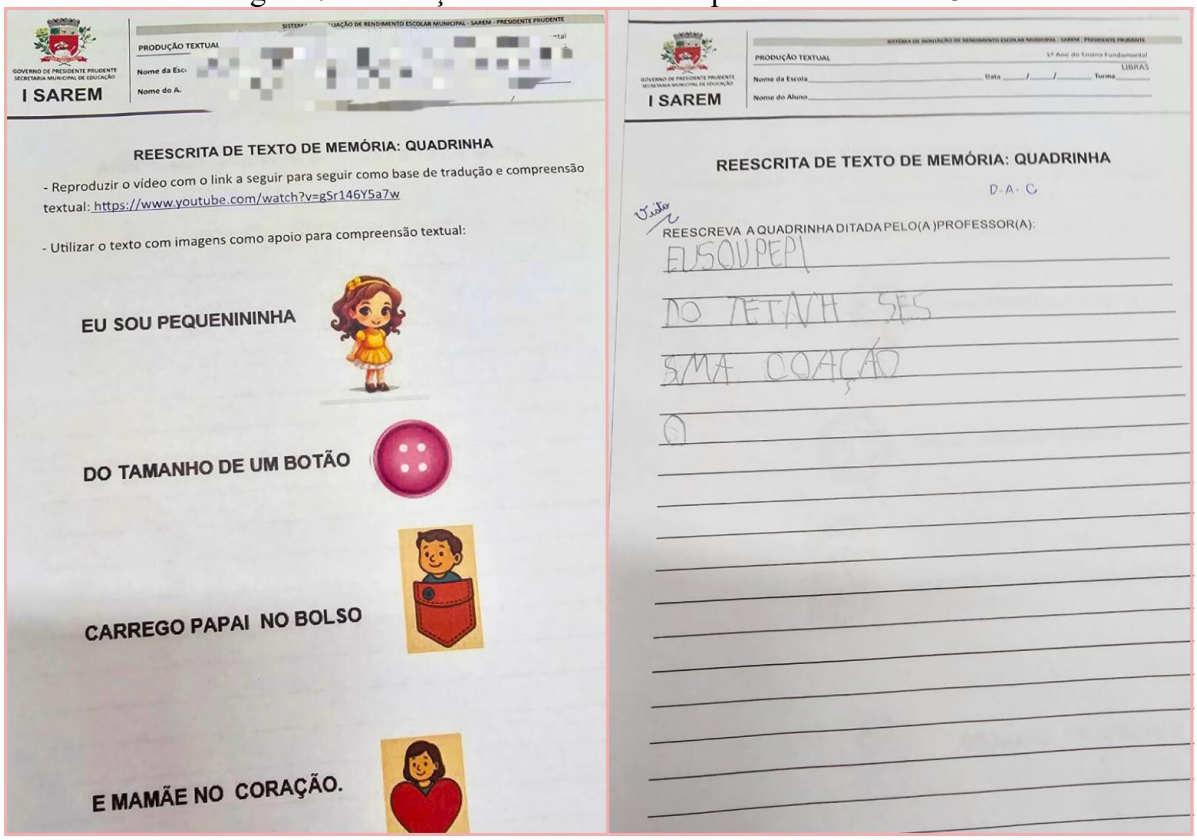
Figura 6: Comparação entre uma avaliação interna adaptada e uma não adaptada – Caso 1.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Há também as avaliações externas, isto é, aquelas encaminhadas pela Secretaria de Educação às instituições escolares. Essas avaliações são mencionadas em todos os casos, embora apareçam de forma mais evidente nos Casos 1, 2 e 4. De acordo com os relatos, as avaliações externas já chegam às escolas com adaptações destinadas às crianças surdas, as quais incluem, principalmente, a inserção de imagens e a diminuição do número de questões. A seguir, apresenta-se um registro realizado em campo (Figura 7) referente à reescrita a ser produzida por uma criança surda no Sistema de Avaliação Municipal (SAREM), relativo ao Caso 3.

Figura 7: Avaliação externa realizada pelo aluno – Caso 3.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Cabe questionar, ainda, como se dá a avaliação em Libras. Essa avaliação é realizada pelas professoras interlocutoras, que são as responsáveis por trabalhar o ensino de Libras e em Libras com as crianças surdas nas escolas. De modo geral, todas as professoras interlocutoras dos quatro casos descrevem considerar o processo de aprendizagem das crianças no dia a dia. No Caso 2, a interlocutora enfatiza especialmente essa avaliação processual, baseada nas conversas, interações e avanços observados cotidianamente.

As demais interlocutoras mencionam outras práticas avaliativas, para além da processual, tais como: solicitar que a aluna explique o que foi trabalhado anteriormente, a fim de verificar se o conceito foi de fato internalizado em Libras (PAI01); criar um contexto para que a aluna possa utilizar o sinal aprendido (PAI02); e pedir que o aluno reconte ou relacione o conteúdo trabalhado com situações de sua própria vida, de modo a verificar se consegue utilizar o sinal dentro de um contexto adequado (PA04).

Em todos os casos há menção às dificuldades das crianças surdas no que se refere à avaliação em língua portuguesa escrita. Ademais, há também a atuação dos dois grupos de profissionais envolvidos nesse processo de avaliação da aprendizagem da criança surda em língua portuguesa escrita: a professora da sala comum e a professora do AEE – interlocutora de

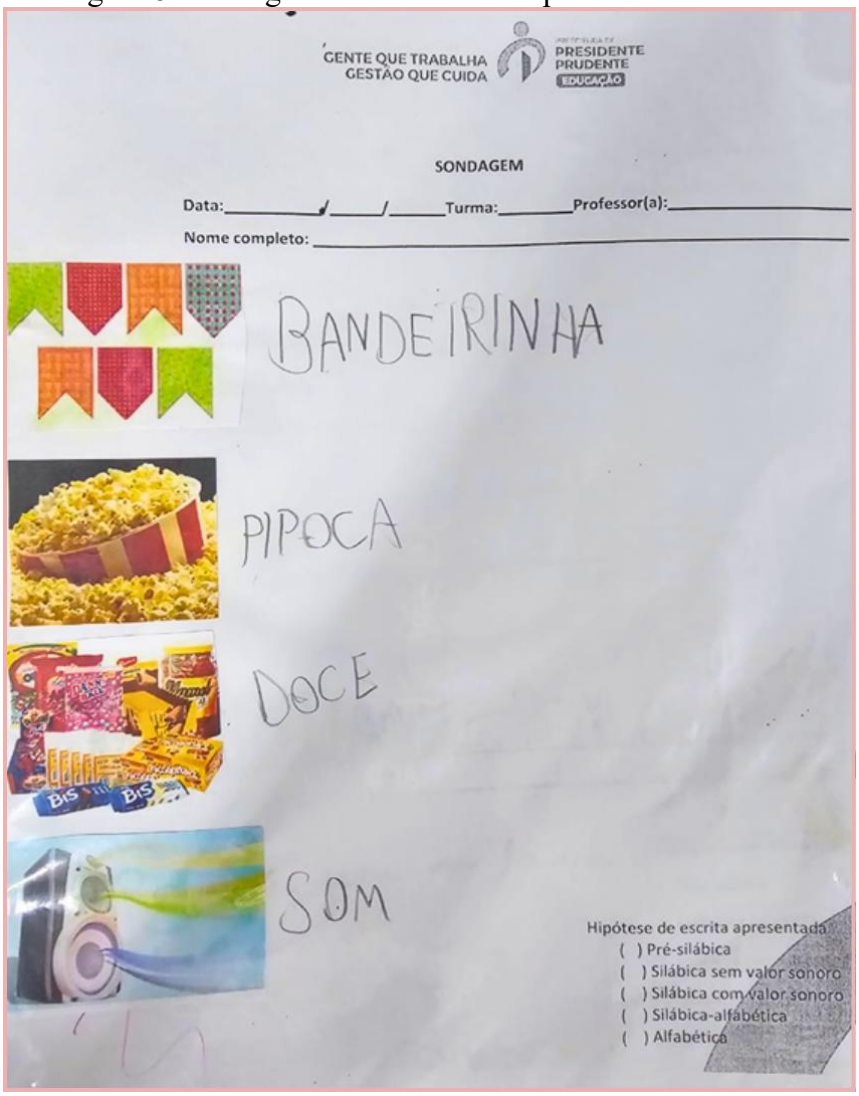
Libras. Com base nos relatos, compreende-se que, para a realização das avaliações na sala regular, há um trabalho prévio com a língua portuguesa desenvolvido na sala de recursos, o qual subsidia o desempenho da criança nessas avaliações.

A avaliação da língua portuguesa na sala de recursos ocorre, segundo os dados de cada caso, por meio de diferentes estratégias: o trabalho repetido com os conteúdos já abordados (PAI01); a repetição associada à utilização de atividades semelhantes ou até iguais às que já foram aplicadas anteriormente (PAI02); a realização do sinal em Libras para que o aluno escreva a palavra ou faça a datilologia e, em seguida, registre-a por escrito, bem como o procedimento inverso, isto é, a escrita da palavra seguida do questionamento sobre qual palavra é aquela e a que sinal ela corresponde (PAI03); e a sinalização de palavras, frases e textos em Libras para que o aluno escreva as palavras ou identifique as palavras no texto e produza o sinal correspondente em Libras (PA04).

Já a avaliação em língua portuguesa na sala de aula ocorre, segundo as professoras da sala comum dos casos analisados, de forma processual, embora também envolva provas e avaliações internas, avaliações externas e a sondagem de escrita. No que se refere especificamente à sondagem de escrita, a partir da qual as professoras precisam identificar o nível de escrita em que as crianças se encontram, nos Casos 1 e 3 as professoras destacam que é necessário um trabalho prévio realizado pelas professoras interlocutoras. Esse trabalho envolve a exploração das palavras por meio de imagens, Libras e contextualização, de modo a possibilitar melhores condições para que a criança surda realize a sondagem.

Ainda sobre essa sondagem, a hipótese de escrita deve ser indicada a partir de uma das opções a seguir, conforme registro feito em campo da sondagem de escrita realizada pela aluna do Caso 1, conforme a Figura 8.

Figura 8: Sondagem escrita realizada pela aluna – Caso 1.



Fonte: da autora. Org. Azevedo (2026).

Como é possível verificar, as opções referentes às hipóteses de escrita da criança surda estão pautadas em formas de avaliação concebidas para crianças ouvintes, uma vez que todas essas categorias — pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética — envolvem, necessariamente, a relação entre som e grafia. Nos Casos 1, 2 e 3, as professoras envolvidas levantam questionamentos em relação a esse modo de avaliar a escrita das crianças surdas, sendo que até mesmo as professoras da sala comum perceberam, a partir da prática, que essa forma de avaliação não tem se mostrado adequada para esse público.

5.2.8 Formação continuada

5.2.8.1 Referente ao Caso 1

No Caso 1, a professora do AEE – Interlocutora de Libras relata que, até o momento da pesquisa, não havia participado de uma formação continuada estruturada e voltada especificamente ao ensino de surdos. Segundo a participante, estava em planejamento um curso a ser desenvolvido no segundo semestre, no âmbito do HTPC, ministrado por um membro de uma associação de surdos, o que configuraria a primeira experiência formativa mais organizada desde sua entrada na função. De acordo com a PAI01, as formações anteriores, quando existentes, ocorreram mediante a busca autônoma de materiais por parte dos próprios profissionais "*Mas assim, um curso assim, um workshop, uma coisa assim, vai ser o primeiro. Pelo menos desde que eu entrei. Se teve antes, eu não sei"*.

A professora interlocutora também relata que a constante rotatividade de professores, é um fator que dificulta essas formações:

> *Normalmente são abordados, assim, como nós temos uma rotatividade muito grande de professor no AEE, por conta de que os efetivos são poucos. Então essa rotatividade também é uma, não sei se cabe na sua pesquisa, mas é uma coisa que dificulta muito. Porque quando o professor tá pegando o jeito da coisa, ele sai. Aí entra um professor novo, tem que começar tudo de novo. Porque o aprendizado, não o aprendizado do professor, mas de mexer com papel, de mexer com toda a burocracia do AEE, é complicado. Então assim, às vezes no HTPC a gente perde muito tempo com essas questões burocráticas, que é muita burocracia, porque eu sei que tem que ter, que faz parte. Mas por conta dessa rotatividade, a gente perde muito tempo. (**PAI01**).*

Apesar dessas limitações, a professora afirma que o grupo busca, de forma colaborativa, estudar estratégias relacionadas ao ensino da língua portuguesa escrita, sobretudo no que se refere à adaptação das avaliações e ao apoio aos professores da sala comum. Ela ressalta que a ausência dessas formações faz com que o conhecimento seja construído da prática desenvolvam de maneira intuitiva, pautadas em tentativas, erros e acertos:

> *A gente nunca teve isso. Então assim, o que a gente faz é acerto e erro: eu fiz isso daqui, não deu certo, então isso aqui eu não vou fazer mais, vou fazer isso aqui. É acertando e errando, é intuitivo, por isso que eu falo, é muito intuitivo. Então assim, um contato efetivo, uma pessoa que fale: "Eu fiz isso daqui e isso daqui deu certo", a gente nunca teve e faz muita falta, faz falta. (**PAI01**).*

A professora da sala comum (PC01), por sua vez, relata não ter participado de formações específicas voltadas ao ensino de alunos surdos. Segundo seu relato, as oportunidades formativas são esporádicas: "*A gente já teve uma formação da rede com um profissional surdo, mas eu não participei, não sei se foi em alguma HTPC que eu acabei*

faltando. Mas então assim, é algo bem esporádico, não teve nada muito específico, não". A docente reconhece a importância das formações, mas avalia que grande parte de sua aprendizagem ocorre no enfrentamento diário das situações que emergem na sala de aula:

> *[...] Eu falo assim, que às vezes um curso, às vezes. Por exemplo, eu não participei dessa, mas alguma outra que fala alguma coisa sobre isso, parece que, assim, é o que a gente aprende, mas a dificuldade ali é no dia, é no todo dia. Então assim, às vezes eu quero falar alguma coisa, aí eu fico olhando pra interlocutora com uma cara assim e pensando: "meu Deus, e agora?". Então assim, é o dia ali. Então, de repente, o que me faz aprender, acho que por mais que eu tivesse participado de uma formação, que tivesse tido, eu não ia ter aquisição que eu tenho do dia a dia, daqui da sala de aula. (**PC01**).*

5.2.8.2 Referente ao Caso 2

No Caso 2, a professora interlocutora afirma, de maneira mais objetiva, que não recebe formação continuada específica para o ensino de surdos. Para a PAI02, essa ausência faz falta, uma vez que o trabalho das professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, na maioria das vezes, é desenvolvido sem uma base formativa adequada que subsidie suas práticas: "*[...] Faz falta né? A gente trabalha sem uma base, uma formação pra isso"*. Ela afirma que existe as formações em HTPC, mas que essas formações não são específicas para a função que desempenha na escola.

Da mesma maneira, a professora da sala comum relata nunca ter recebido alguma formação no que se refere ao ensino de uma criança surda. Ela manifesta uma percepção crítica em relação à política de formação do município, que, segundo ela, parte do pressuposto de que apenas o professor de Libras ou o profissional do AEE necessita de capacitação específica.

A docente afirma que também necessita dessa formação, ressaltando que, se precisa buscar externamente cursos ou capacitações, os custos recaem sobre ela própria. Ademais, a PC02 explica que a ausência de formação intensificou as dificuldades enfrentadas, especialmente no que diz respeito à comunicação com a aluna.

> *[...] Então, para o professor, oferecer capacitação, cursos. Porque você pergunta uma coisa, você pergunta outra. Aí falam isso pode, isso não pode. Acho que um curso é o que o professor precisa. Como? Como organizar? Porque o professor, ele não pode ficar procurando na internet como, pegando uma apostila daqui e outra dali. Qual estratégia? Saiu algum documentário, alguma coisa assim? A gente precisa. (**PC02**).*

5.2.8.3 Referente ao Caso 3

No Caso 3, a professora do AEE–Interlocutora de Libras relata que apenas recentemente foi planejada uma formação continuada direcionada especificamente ao grupo de profissionais que atuam com Libras, a ser realizada no segundo semestre, com a participação de um professor surdo. Até então, as formações oferecidas eram mais gerais, realizadas conjuntamente com profissionais do AEE que atendem outras deficiências, o que, segundo a professora, pouco contribuía para o exercício de sua função. Segundo ela:

> *Pra dizer que não teve nada, agora, recentemente, ela fez uma dinâmica usando, foi até uma surpresa pra nós, né? Ela fez uma dinâmica pra iniciar a reunião usando sinais de Libras. Aquela dinâmica do telefone sem fio. Foi só isso. Eu não me lembro de ter alguma coisa direcionada pra nós, junto com o outro pessoal. É sempre um assunto das outras deficiências. Ela fala que a gente precisa ouvir também, porque, às vezes tá vindo surdo na rede, que ele não é só surdo. Às vezes é um surdo que vem com autismo junto; é um surdo que vem com um TOD; tem surdo que vem com outras comodidades também. Por isso ela fala que a gente precisa tá inteirada também nesses assuntos. (**PAI03**).*

A professora relata que, em experiências anteriores, quando o grupo de Libras teve a oportunidade de se reunir separadamente e contar com uma coordenação especializada, as trocas foram mais produtivas e significativas, sobretudo para apoiar profissionais com menor tempo de atuação: "*No passado a gente conseguiu ficar sozinhas, tinha uma pessoa que ficava só com nós. Então a gente tinha uma troca bem legal, porque ela entedia bem de Libras, né? Então eu achava muito proveitoso ficar ali, do que falar nessa reunião geral assim. A gente precisa desse momento só nosso"*.

A professora da sala comum, por sua vez, afirma não ter recebido formação específica e ela relata:

> *Ah, é difícil, né? É um desafio, assim, você ter o aluno surdo. Claro, tem a professora intérprete, aí já ajuda demais. Mas eu vou conversando com ela, fui dando uma olhada na internet, pra entender como que vai ser essa alfabetização, né? Porque de início, você olha e parece algo muito difícil, e aí você fala: "meu Deus, mas como que ele vai aprender se ele não tá ouvindo, se ele não tá escutando a história, se ele não tá escutando o que a gente tá lendo ali". (**PC03**).*

A participante avalia que há uma carência tanto na formação inicial quanto na formação continuada oferecida pela rede, defendendo a necessidade de ações formativas que envolvam não apenas o professor, mas a escola como um todo, de modo a preparar coletivamente os profissionais para o atendimento ao estudante surdo ao longo de sua trajetória escolar "*Pra todo mundo tá se preparando, tá conseguindo se comunicar ali com ele"*.

5.2.8.4 Referente ao Caso 4

No Caso 4, a professora do AEE relata que, até o momento, não havia sido oferecida formação continuada específica, embora houvesse a expectativa de que tal formação fosse implementada ao longo do ano. A participante descreve uma alternância entre os anos anteriores em que as formações, ou eram realizadas especificamente com as profissionais de Libras, ou conjuntamente aos profissionais do AEE no geral. No ano anterior, embora as formações tenham sido exclusivas para Libras, a professora relata:

> *Mas a gente não tinha, embora a gente tivesse uma pessoa que coordenasse isso, a gente não tinha um estudo muito direcionado. Então, a gente acabava vendo a nossa necessidade enquanto professoras: "Aí, a gente precisa estudar o hino nacional pra ficar todo mundo mais ou menos fazendo do mesmo jeito. A gente precisa estudar o hino de prudente, a gente precisa fazer tal coisa. Então a gente colocava mais ou menos a nossa necessidade. Ela acompanhava esse estudo. A gente fez até a leitura de um livro da Ronice, e aí a gente fez esse estudo na HTPC. Então, o ano passado a gente tinha um estudo direcionado, esse ano a gente não tem estudo direcionado. Começou com o estudo direcionado, aí agora a gente tá no grupo do AEE. Enfim, tá desse jeito. (**PA04**).*

De acordo com a PA04, a ausência de um estudo direcionado geraram sentimentos de desmotivação e injustiça, especialmente diante da entrada de novas professoras que necessitavam compreender processos básicos do trabalho com estudantes surdos. Para a participante, a formação específica em Libras seria mais pertinente e eficaz do que a participação em encontros generalistas. Ela acrescenta que, muitas das práticas desenvolvidas foram construídas por meio de tentativas, erros e acertos.

Por sua vez, a PC04 afirma nunca ter participado de formações voltadas ao ensino de alunos surdos: "*Nunca, nunca ouvi falar. Tem escola que eu já trabalhei que tem criança surda, mas que teve formação, não"*. Ela relata que a ausência dessas formações ou de orientações tornou o processo desafiador, especialmente por se tratar do primeiro ano tanto dela quanto da professora interlocutora com um aluno surdo. Ela expressa, ainda, o desejo de que houvesse formação:

> *[...] Eu queria que a gente tivesse formação, também, né? Que viesse uma pessoa que orientasse: "ó, você pode fazer assim, assim" e não ficar tendo que recorrer a internet. Porque a gente, eu pelo menos eu aqui na escola, creio que as outras professoras que têm aluno surdo, não tenha esse auxílio, sabe? Então a gente tem que procurar na internet. Então é bom ter alguém diretamente, assim, com você, que te explica: "não pode ser assim". A interlocutora que tá sendo uma luz esse ano, senão eu nem sei. Tanto é que a adaptação da prova, né, tinha coisas que eu nem sabia. São coisas que eu não imaginava. Eu não imaginava. (**PC04**).*

5.2.8.5 Formação continuada: cruzamento entre os casos

Nos quatro casos, há concordância quanto ao fato de existir um espaço e um momento destinados à formação continuada, em HTPC, para as professoras do AEE – Interlocutoras de Libras; contudo, a formação específica em si não ocorre. Isso porque, conforme os relatos, as formações são realizadas conjuntamente com os profissionais do AEE em geral, nas quais se priorizam discussões sobre outras deficiências. Mesmo quando há uma separação entre esses grupos, a formação voltada ao ensino de surdos ocorre, na prática, como uma autoformação.

Algumas questões apontadas como dificultadoras dessas formações são, além da junção dos grupos do AEE e da falta de profissionais com maior domínio e experiência para orientar, a rotatividade de professoras, uma vez que constantemente é necessário retomar discussões básicas, o que acaba retardando o avanço para discussões mais complexas.

Os casos convergem, ainda, no fato de as professoras da sala comum não receberem formações de qualquer natureza em relação a esse ensino para surdos. Diante disso, fica evidente que as professoras reconhecem a importância de receber formações, até mesmo no que se refere à Libras, de modo a melhorarem a comunicação com as crianças surdas.

5.3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: DESAFIOS QUE PERMANECEM E POSSIBILIDADES QUE SE APRESENTAM

Na presente subseção, buscar-se-á realizar, ao mesmo tempo, uma síntese dos resultados já apresentados e discutir, à luz do referencial teórico, os desafios e as possibilidades de desenvolver o ensino da língua portuguesa escrita em uma perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos, considerando a formação e a atuação dos professores, bem como as práticas de ensino dessa língua empregadas nos contextos investigados. Trata-se de um processo de interpretação sobre as análises e inferências construídas até o momento.

Ademais, para além de explicitar os desafios do desenvolvimento deste trabalho, os quais já se apresentam naturalmente, pretende-se apontar possibilidades que podem ser importantes para a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes surdos e para a promoção de práticas que atendam aos princípios da Educação Bilíngue de Surdos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP.

5.3.1 Desafios quanto à formação e atuação docente

Em primeiro lugar, no que diz respeito às professoras da sala comum, a maioria delas cursou a disciplina de Libras em suas respectivas graduações em Pedagogia; apenas uma não a havia cursado, devido ao fato de ter se formado antes da obrigatoriedade da inserção dessa disciplina nos cursos de licenciatura. Mesmo tendo cursado essa disciplina, todas essas docentes expressam insegurança, não domínio da Libras e, ainda, dificuldade em compreender como se dão os processos de ensino e de aprendizagem da criança surda, sobretudo em língua portuguesa.

Segundo Reis, Silva e Silva (2014), a inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação tem contribuído para a formação de futuros professores. No entanto, a carga horária destinada a essa disciplina ainda é reduzida frente à importância e à amplitude do tema. Em consequência, os conhecimentos adquiridos permanecem superficiais, sobretudo no que se refere ao aprendizado da Libras e à preparação dos profissionais para atuarem em uma perspectiva bilíngue. Nessa direção, Reis, Silva e Silva (2014) destacam que a falta de aprofundamento compromete a segurança e a efetividade da atuação docente em sala de aula.

Diante dessa lacuna na formação inicial, e do fato de receberem estudantes surdos em suas turmas, esperava-se que houvesse alguma formação ou orientação para essas professoras, para além do que elas aprendem com as professoras especialistas no âmbito escolar. Porém, essa formação continuada, que fundamentaria ou indicaria alguns caminhos possíveis como ponto de partida para essas docentes, não acontece, deixando-as à mercê do conhecimento construído empiricamente.

Quanto às professoras especialistas, isto é, AEE/Interlocutoras de Libras, que também são formadas em Pedagogia e possuem especialização na área de Libras, apesar de demonstrarem conhecimento acerca das especificidades linguísticas e de aprendizagem da criança surda, é perceptível que existem desafios relacionados à função exercida por elas. Talvez um dos principais desafios traduza-se nas múltiplas responsabilidades associadas ao cargo que exercem.

No município de Presidente Prudente, especificamente na Rede Municipal de Ensino, não há a contratação de um profissional para cada função a ser exercida com a criança surda: professor do AEE, responsável pelo atendimento ao estudante surdo; tradutor e intérprete de Libras; e instrutor de Libras. Todas essas atribuições são de responsabilidade de um único cargo, o de Professor de Educação Especial – Interlocutor de Libras, instituído pela Lei Complementar nº 210/2017, cujas atribuições são:

> **I** - atuar na condição de interlocutor dos professores da sala comum e dos estudantes público-alvo da educação especial com surdez, nas diferentes modalidades de ensino ofertadas pela Rede Municipal de Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - EJA), conforme demanda anual apresentada pelas unidades escolares;
> **II** - atuar em sala de recursos multifuncionais para desenvolver o ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais, considerando, para tanto, as especificidades desta língua: suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas próprias, de maneira a possibilitar o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, favorecendo, ainda, o acesso dessa aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade;
> **III** - atuar em sala de recursos multifuncionais para desenvolver o ensino em Libras, concomitante e complementar ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum, ensinando os conceitos científicos e curriculares a que o estudante tem contato na sala comum, utilizando, para tanto, a Libras e também outros recursos visuais e de tecnologia assistiva que se fizerem necessários;
> **IV** - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes com surdez matriculados na Rede Municipal de Educação;
> **V** - elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado do estudante com surdez, considerando, para tanto, o ensino de Libras e o ensino em Libras;
> **VI** - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade do uso da Libras, o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade pelo estudante na sala de aula comum do ensino regular e em outros ambientes da escola;
> **VII** - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilizarão de recursos de acessibilidade, bem como de divulgação e utilização da Libras;
> **VIII** - ensinar e orientar professores e famílias sobre o uso da comunicação em Libras e os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
> **IX** - ensinar e usar a Libras e tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;
> **X** - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares;
> **XI** - exercer outras atividades correlatas, conforme a legislação vigente e orientações técnicas da Secretaria Municipal de Educação. (Presidente Prudente, 2017).

A atuação desse profissional é desafiadora, uma vez que ele precisa atuar no AEE, realizando o atendimento do educando em Libras, de Libras e em língua portuguesa; na sala comum, fazendo a interlocução em Libras; ministrar aulas de Libras na sala regular uma vez por semana; realizar a construção e a adaptação de materiais e conteúdos; oferecer orientações às famílias e aos demais profissionais das escolas; e muitas outras atribuições, conforme disposto na legislação municipal apresentada anteriormente.

Assim, coloca-se em questão a sobrecarga desse profissional, que pode comprometer seu desempenho nas múltiplas funções que precisa exercer dentro das escolas. Adicionalmente, esses profissionais não recebem formação específica, como evidenciado pelos relatos, e manifestam o desejo e a necessidade de participar de momentos formativos que possam, de fato, contribuir para o trabalho realizado com as crianças surdas na sala comum e na sala de recursos.

Conforme Saviani (2011, p. 10):

> Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Saviani, 2011, p. 10).

Outro ponto relacionado à formação e à atuação dos profissionais envolvidos na educação de surdos diz respeito à questão da rotatividade de professores do AEE – Interlocutores. Essa rotatividade, pode ocorrer devido ao fato de haver, à época dos trabalhos de campo, apenas uma professora concursada nesse cargo, sendo as demais contratadas por meio de processo seletivo, que, por sua vez, possui validade menor. Além disso, em 2019, no primeiro concurso público realizado para o cargo, houve outras pessoas aprovadas e convocadas; contudo, essas pessoas acabaram se exonerando, o que também pode estar relacionado à sobrecarga do cargo.

Essa rotatividade não se restringe apenas às professoras interlocutoras, mas também às professoras da sala comum. Todavia, no que se refere a esse outro grupo de docentes, o aspecto que merece ser problematizado é o fato de que, geralmente, elas recebem um aluno surdo, passam um ano com esse aluno e aprendem muitas coisas; porém, no ano seguinte, esse estudante acaba sendo encaminhado para outra professora que, em geral, é bastante inexperiente em termos de conhecimento sobre a educação de surdos. Ou seja, se a criança passa nove anos no ensino fundamental, a cada ano ela terá uma nova professora e estará, de certa maneira, em desvantagem, dada a falta de conhecimento da maioria dessas profissionais.

Pode haver, então, o questionamento: mas e as professoras especialistas, elas permanecem com a criança? A resposta é: talvez. Pelo que foi verificado, as professoras interlocutoras permanecem com a mesma criança durante um tempo considerável, mas podem ser designadas para outras instituições, como aconteceu com uma das professoras interlocutoras que participou desta pesquisa. Mesmo ela permanecendo a realizar o Atendimento Educacional Especializado, a pedido da família, essa criança passou a ter outra professora interlocutora.

De acordo com Ibragimov et al. (2021), a rotatividade é um dos problemas urgentes que necessitam de maior atenção do que a que têm recebido. A rotatividade docente, além de prejudicar a organização das atividades internas das instituições escolares, também pode interferir nos processos de ensino e aprendizagem das crianças e na formação do capital humano

dos alunos, em razão das descontinuidades decorrentes dessas mudanças e da demora na adaptação entre professor e aluno (Arroyo; Abramowicz, 2009).

Ante o exposto, pode-se questionar: para o ensino da língua portuguesa escrita às crianças surdas, os professores possuem conhecimentos básicos das duas línguas envolvidas? As professoras interlocutoras possuem conhecimento em Libras e em língua portuguesa, mas as professoras da sala comum possuem conhecimento apenas da língua portuguesa. Isso também se aplica à compreensão de como se dá o processo de aprendizagem da criança surda: as professoras da sala comum, em geral, não sabem muito bem como esse processo ocorre nem as diferenças entre o ensino e a aprendizagem de surdos e ouvintes.

Soma-se a isso a ausência de formação continuada na área, que prejudica a prática de ensino tanto das professoras especialistas quanto, de forma ainda mais acentuada, das professoras da sala comum. Diante desse cenário, as docentes acabam utilizando uma variedade de estratégias, adaptando suas práticas à realidade em que atuam.

5.3.2 Desafios quanto às práticas de ensino da língua portuguesa escrita

Conforme o Marco Referencial de Equidade na Educação Básica sobre Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (2025), a língua portuguesa escrita, enquanto componente curricular obrigatório, deve receber um tratamento diferenciado, uma vez que, para os surdos, ela ocupa o lugar de segunda língua. Assim, o ensino dessa segunda língua precisa ser conduzido de forma intencional e sistemática, pois não pode ser adquirida de maneira natural pelos surdos, como ocorre com os ouvintes (Brasil, 2025).

Como não foram feitas observações, não é possível afirmar ao certo se há ou não um trabalho adequado em relação à linguagem escrita, ou seja, se estão sendo utilizados textos de ampla circulação social, se há, de fato, momentos em que as crianças podem ter contato com diferentes tipos e gêneros textuais para construir suas próprias hipóteses sobre a língua portuguesa, se essas crianças são instigadas a questionar e se os professores partem da ideia de que elas possuem conhecimentos prévios da língua portuguesa. Contudo, considerando os relatos, estabelece-se a seguinte compreensão:

Conforme Fernandes (2003; 2006), é importante trabalhar adequadamente os aspectos semânticos e lexicais da língua portuguesa com a criança surda, dada a ausência de experiência com essa língua que a criança apresenta ao adentrar a escola (Karnopp e Pereira, 2004; Pereira, 2011). Nesse sentido, um primeiro questionamento a ser feito sobre as práticas

de ensino da língua portuguesa escrita é se os aspectos lexicais e semânticos dessa língua têm sido devidamente trabalhados com as crianças surdas nos casos investigados.

Considerando os relatos das professoras interlocutoras, especificamente, as quais foram mais detalhistas quanto às formas de ensinar a língua portuguesa escrita à criança surda, compreende-se que há, sim, um trabalho dedicado aos aspectos semânticos e lexicais dessa língua, porém mais concentrado na sala de recursos do que na sala comum. Essas profissionais, especialmente durante os atendimentos, trabalham o significado das palavras e dos conceitos, constroem um vocabulário a ser desenvolvido de forma processual com as crianças e procuram aplicar esse conhecimento em contextos significativos ou levar em consideração sua utilização nas situações que emergem no cotidiano.

Pereira (2011) argumenta que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa devem ser mediados pela Libras, língua que dará base para a construção do conhecimento na segunda língua. Tendo isso em mente, outro questionamento a ser feito é se a Libras tem sido, de fato, a base para o ensino e a aprendizagem da criança surda em língua portuguesa.

Na sala de recursos, a Libras e a cultura surda, que englobam a importância dos elementos visuais e da semiótica para o aprendizado da pessoa surda, têm sido encaradas como a base para o trabalho com o ensino da língua portuguesa escrita pelas crianças. Como aponta Campello (2007), é fundamental explorar as mais variadas nuances da semiótica visual no contexto educacional dos surdos, ampliando as possibilidades de esses sujeitos compreenderem e abstraírem conhecimentos. Assim, todas as professoras interlocutoras primeiramente apresentam o sinal em Libras e imagens, vídeos ou elementos concretos, para só então passar à palavra e ao texto.

Na sala regular, no entanto, constata-se que há maior dificuldade na utilização da Libras como base, especialmente porque as professoras da sala comum, em razão da ausência de conhecimentos não apenas acerca da língua, mas também da importância desta para o desenvolvimento e os avanços da criança na língua portuguesa, não planejam suas aulas considerando as especificidades dessas crianças, mas sim pensando nas crianças ouvintes. Assim, as professoras interlocutoras acabam realizando a adaptação dos conteúdos e materiais, muitas vezes de forma improvisada devido ao envio tardio dos materiais.

Além disso, há, entre algumas professoras da sala comum, a concepção de que a Libras poderia fazer com que a criança surda não se sinta suficientemente desafiada a aprender a língua portuguesa. Trata-se de uma concepção que precisa ser superada e que configura uma barreira à inclusão linguística das crianças surdas, dado que o sistema de escrita constitui-se como um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, transforma-se em um simbolismo

direto. No caso da surdez, é a língua de sinais que ocupa a função simbólica primária, essencial ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança surda (Vygotsky, 1991; Santana; Carneiro, 2012).

Outro questionamento importante a ser feito é se tem havido um processo de letramento em língua portuguesa ou se ainda persiste a intenção de "alfabetizar" a criança surda. O letramento, nesse contexto, refere-se a práticas que viabilizam o acesso e o uso da língua portuguesa escrita em contextos sociais significativos, nos quais a leitura e a escrita estão sempre inseridas em práticas sociais, considerando-se as especificidades e as necessidades do leitor/escritor no contexto social e cultural em que está inserido, bem como o processo de aquisição do funcionamento linguístico-discursivo (Fernandes, 2006; Lodi, 2012).

É evidente o esforço de todas as profissionais no ensino das crianças surdas; isso não significa, contudo, que todas as ações empreendidas estejam certas ou erradas. Em algumas situações, percebe-se, sim, a presença de práticas de letramento, tais como a utilização da leitura como estratégia para trabalhar a língua portuguesa, o trabalho com diferentes textos, a compreensão de que a escrita da criança surda é, por natureza, diferente da escrita das demais crianças, dentre outras práticas que podem ser identificadas nos relatos das professoras.

Todavia, também existem ações manifestadas nas falas das professoras que demonstram que o ambiente escolar ainda é permeado por uma perspectiva essencialmente ouvinte, ou seja, que busca "alfabetizar" a criança surda nos mesmos padrões das crianças ouvintes. Isso pode ser constatado, pois, em alguns relatos, aparecem referências a práticas de ensino que utilizam sílabas, letras e palavras isoladas, o que, na perspectiva da educação bilíngue de surdos, não configura um processo de letramento.

Cabe questionar, ainda, se tem sido trabalhada a palavra isolada ou se são desenvolvidas práticas significativas e contextualizadas. Novamente, é importante lembrar que não houve observações diretas; essas discussões baseiam-se nos relatos das professoras. Nesse sentido, entende-se que as docentes buscam trabalhar de maneira contextualizada. Um exemplo disso são as atividades avaliativas, que, conforme relatado pelas professoras da sala comum e do AEE, não são bem realizadas pelas crianças quando não há um trabalho prévio e contextualizado com elas, trabalho esse que ocorre durante os atendimentos. Assim, as professoras da sala regular e do AEE reconhecem a importância de trabalhar, especialmente, a leitura e a escrita de forma contextualizada, mas, novamente, trata-se de um trabalho que não é realizado na sala de aula, e sim na sala de recursos.

Por falar em letramento, pode-se questionar, ainda, se há entendimento acerca da diferença entre a leitura realizada por surdos e ouvintes, uma vez que, para as crianças surdas,

a leitura se dá pela rota lexical (Fernandes, 2006). De modo geral, aparenta haver, sim, a compreensão de que a criança surda lê a palavra de forma global, ou em bloco, diferentemente das crianças ouvintes, que, em geral, aprendem primeiramente as letras e as sílabas e, baseando-se em sua consciência fonológica, aprendem a ler. Tal conhecimento mostra-se mais internalizado entre as professoras do AEE – Interlocutoras de Libras, enquanto, para as professoras da sala comum, ainda parece um pouco confuso. No entanto, como afirmado anteriormente, ainda há menções a práticas que desconsideram essa compreensão.

Por conseguinte, questiona-se também se são consideradas as dimensões discursiva e pragmática da língua, sabendo-se que a criança surda precisa estar inserida no funcionamento discursivo da linguagem escrita, de modo que esse contato possibilite interações verbais mediadas pela língua de sinais, favorecendo a construção de sua própria leitura de mundo (Pereira, 2011; Lodi, 2012). Nessa perspectiva, torna-se fundamental relacionar as práticas discursivas aos contextos socioculturais nos quais são produzidas, considerando as diferentes situações comunicativas e os usos sociais da linguagem escrita (Santana e Carneiro, 2012).

Os relatos não dizem muito acerca do trabalho com a construção de sentido, a intencionalidade comunicativa ou a relação entre texto, contexto e interlocutor. Contudo, de maneira mais ampla, as práticas relatadas indicam que a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada mais como um conteúdo escolar, vinculada a avaliações internas, externas e a sondagens de escrita, do que como um instrumento de participação social mais ampla da criança surda. As interações em Libras sobre os textos escritos, na sala comum, novamente se restringem às professoras interlocutoras e às crianças surdas.

> Dessa forma, defendemos que a aprendizagem da linguagem escrita deva ocorrer por meio de práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Desse modo, os surdos podem "dialogar" com a escrita a partir de sua primeira língua, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem "falar" sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo em que são "falados" por eles. Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores). (Lodi, 2010, p. 28).

Outra questão a ser levantada é se a Libras tem sido ensinada e adquirida como primeira língua. Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 67), o acesso "à língua de sinais é premente no atendimento educacional à criança surda. Qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (língua brasileira de sinais) como forma de acesso". Nos contextos analisados, a Libras tem maior espaço no âmbito do AEE, uma vez que as professoras da sala comum e os demais profissionais não possuem conhecimento da língua, sendo apenas as professoras do AEE/Interlocutoras aquelas que a dominam. Essas

profissionais têm trabalhado o ensino em Libras e o ensino da Libras durante os atendimentos, que ocorrem duas vezes por semana.

Embora esse trabalho apresente resultados em termos de avanços, há uma questão recorrente em todos os contextos: trabalha-se de forma simultânea com as duas línguas, Libras e língua portuguesa. Pelo que se pode depreender, apresentam-se, por exemplo, a imagem, o sinal, a palavra e o texto nos mesmos atendimentos, muitas vezes em razão da cobrança para que a criança aprenda rapidamente a escrever e a ler. Tal fato acaba interferindo no processo de aquisição da Libras como primeira língua, pois, ainda que a criança aprenda a Libras mais rapidamente do que a língua portuguesa, a Libras necessita de tempo, de espaço e de situações de uso para ser efetivamente adquirida.

De acordo com Santos e Lacerda (2012, s/p), é fundamental que a Libras no atendimento à criança surda:

> [...] circule de forma natural, ou seja, não se trata de ensinar a Libras, assumindo explicações sobre aspectos gramaticais ou lexicais, como frequentemente se observa nos cursos de Libras. É preciso configurar um ambiente de interlocução, no qual a língua seja necessária para jogar, brincar, se colocar, se expressar, perguntar, contar, narrar; criar um ambiente no qual a Libras seja central, e permita a dialogia entre os interlocutores. Assim, neste ambiente a língua estará em funcionamento pela necessidade dos interlocutores e não por exercícios ou treinamentos previamente organizados para 'aprender Libras'. É num ambiente com estas características que as crianças surdas poderão realmente adquirir/aprender Libras. (Santos e Lacerda, 2012, s/p).

Em relação ao letramento em Libras, este também se mostra um pouco mais difícil nas escolas. Para ser letrada em uma língua, a criança precisa ter contato com materiais variados nessa língua, com situações comunicativas de uso dessa língua, com falantes dessa língua, dentre outros aspectos. Porém, com exceção do que as professoras interlocutoras adaptam ou constroem, as crianças surdas não têm acesso a muitos recursos relacionados a essa língua, especialmente no que se refere ao contato com outros pares surdos.

O fato de a Libras não ter um espaço próprio acaba dificultando, ainda, o ensino por meio de um processo contrastivo. Para esse processo, a criança precisa ter um bom conhecimento de sua primeira língua, a fim de perceber as diferenças entre ela e a língua portuguesa e, assim, construir hipóteses sobre os elementos e o funcionamento dessa segunda língua. Nesse sentido, Lodi (2010) ressalta que qualquer processo educacional deve envolver um ambiente que propicie à criança surda o desenvolvimento da linguagem, mediante o estabelecimento de relações sociais construídas em Libras.

Adicionalmente, no que se refere à interação na língua, as interações em Libras ocorrem majoritariamente entre as crianças surdas e as professoras interlocutoras. Há menção ao fato de que as demais crianças estão aprendendo Libras uma vez por semana e conseguem se comunicar de forma satisfatória com as crianças surdas, o que também constitui um aspecto positivo. Mas, como já mencionado, não há pares surdos nas escolas; pelo que se pode perceber, há basicamente uma criança surda em cada instituição, e também não há profissionais surdos, o que dificulta essas interações. Assim, Lacerda (2010, p. 32) alerta:

> [...] quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, nos quais circulem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a Língua Portuguesa, e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em LIBRAS para se relacionarem com ele. (Lacerda, 2010, p. 32).

Por conseguinte, é possível indagar se existem recursos e materiais adequados à disposição dos professores para a realização de um trabalho efetivamente inclusivo com surdos. Existem recursos como tablets e computadores, mas outros tipos de materiais não estão disponíveis. A maioria desses materiais é criada ou adaptada pelas professoras interlocutoras/AEE, em razão da inexistência desses recursos nas escolas. Ademais, de acordo com os microdados do Censo Escolar de 2024, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não havia nenhum tipo de material bilíngue elencado em nenhuma das instituições.

No que diz respeito às práticas avaliativas, percebe-se que, especialmente aquelas desenvolvidas na sala regular, envolvem, em certa medida, o acompanhamento processual da criança, o uso de ilustrações e a participação das professoras interlocutoras. No entanto, muitas vezes, trata-se de avaliações concebidas a partir de uma lógica voltada à criança ouvinte, cuja elaboração considera exclusivamente a língua portuguesa. A Libras tende a ser mais considerada nos processos avaliativos realizados nos atendimentos do AEE, enquanto, na sala regular, há maiores desafios para a efetiva incorporação dessa língua no processo de avaliação.

Consoante Santana e Carneiro (2012), a avaliação na educação de surdos deve considerar as duas línguas que mediam o processo de aprendizagem do estudante, isto é, Libras e língua portuguesa escrita, e, no caso desta última, assistir à sua dimensão discursiva, tendo em vista que ela consiste em uma segunda língua para esses sujeitos. Da mesma maneira, as autoras afirmam que a avaliação precisa ser acessível, contextualizada, envolver diferentes linguagens (verbais e não verbais) e contar com a mediação do intérprete de Libras e do professor do AEE (Santana e Carneiro, 2012).

Quanto à análise da realidade dessas crianças, observa-se que, mais precisamente, as professoras do AEE/Interlocutoras realizam essa análise no âmbito do Atendimento Educacional Especializado e utilizam essas informações para planejar as formas de ensino. Como exemplo, pode-se mencionar o Caso 2, no qual a criança é oralizada e utiliza a Libras; nesse sentido, a professora do AEE/Interlocutora trabalha ambas as modalidades com a criança, considerando seu contexto familiar.

Por falar em contexto familiar, faz-se necessário discutir ainda esse aspecto, o qual influencia diretamente o desenvolvimento das crianças. De acordo com o Material de Referência do Currículo de Língua Primeira (2018 apud Stumpf e Quadros, 2025), cerca de 90% dos pais de crianças surdas no Brasil não sabem Libras, o que, segundo Strobel e Quadros (2025), acaba dificultando o envolvimento ativo das famílias na aprendizagem dos filhos. Diante disso, o documento recomenda que a escola atue em parceria com a família, promovendo ações de formação e incentivo à comunicação em Libras.

A análise dos casos investigados mostra que o cenário familiar das crianças surdas na rede de ensino é bastante variado. Existem famílias que aceitam a diferença linguística da criança desde o início e buscam se reorganizar para lhe oferecer mais possibilidades; há famílias que, inicialmente, resistem a essa diferença, mas que, com o tempo, mudam de perspectiva; há famílias que também apresentam resistência no início e que, mesmo aceitando o trabalho com a Libras e até mesmo aprendendo a Libras para se comunicar com a criança, mantêm a expectativa de que ela fale; e, ainda, há famílias que não se opõem ao trabalho com a Libras, mas que não assumem a responsabilidade de levar essa prática para o ambiente familiar, atribuindo tal responsabilidade à escola.

Cabe destacar que a resistência das famílias não se dá pela falta de orientação das professoras especialistas, pois, conforme os relatos, percebe-se que elas se esforçam para orientar essas famílias. Todavia, especialmente em relação a esse último grupo familiar mencionado, diante do qual houve atritos entre a profissional especialista e a mãe da criança em decorrência das orientações fornecidas, compreende-se que tais orientações não deveriam partir apenas das professoras interlocutoras, mas sim da escola como um todo. Assim, possivelmente se evitariam os atritos e se promoveria maior confiança por parte da família.

5.3.3 Quanto às possibilidades

Diante dos desafios identificados na promoção de uma Educação Bilíngue para surdos, é possível apontar, ainda, algumas possibilidades. Partilha-se do pensamento de Lacerda

(2010, p. 31), segundo o qual “nem sempre é possível fazer o que desejamos, mas abrem-se espaços para a realização de experiências que, coerentes com os princípios da educação bilíngue para surdos, podem nos ensinar muito em direção a uma Educação de Surdos de qualidade”. Nesse sentido, serão apresentadas, a seguir, possibilidades que podem contribuir para a superação de alguns desses desafios.

Uma primeira possibilidade, no sentido de promover práticas alinhadas à Educação Bilíngue, consiste na ampliação da oferta de materiais que contemplem a Libras e elementos da cultura surda, tais como vídeos sinalizados, literatura surda, narrativas visuais e outros recursos que valorizem os aspectos visuais, culturais e linguísticos próprios das comunidades surdas. Trata-se, nesse contexto, de um movimento de distanciamento da restrição ao uso de materiais tradicionalmente utilizados e difundidos no ambiente escolar, os quais, em geral, encontram-se ancorados na cultura ouvinte.

No que tange ao ensino da língua portuguesa escrita propriamente dito, algumas possibilidades incluem a utilização de diferentes tipos e gêneros textuais, considerando sua circulação e relevância social, com foco nas dimensões discursiva e pragmática da língua portuguesa. Para isso, é fundamental que as profissionais envolvidas no ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas adotem práticas alinhadas às proposições de Fernandes (2003), que incluem: a contextualização visual do texto; a leitura do texto mediada pela Libras; a seleção intencional, pelo professor, de elementos linguísticos relevantes para a compreensão global do texto; a leitura individual com verificação das hipóteses de sentido construídas pelos estudantes; e a (re)elaboração escrita, entendida como um processo articulado à leitura, por meio de propostas de escrita significativas e com aplicabilidade na vida cotidiana do aluno.

É preciso, ainda, propiciar às professoras a compreensão de que a estrutura linguística da Libras deve ser respeitada, e não adaptada com o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua portuguesa por meio do chamado português sinalizado. As diferenças estruturais entre as duas línguas são fundamentais, sobretudo, para a contrastação entre elas e para a construção, pela criança, de hipóteses acerca do funcionamento de ambas.

Submeter a Libras à estrutura da língua portuguesa, além de contrariar os princípios da Educação Bilíngue, pode gerar confusão para a criança, que ainda se encontra em processo de aquisição linguística. Tal estratégia pode, inclusive, produzir algum efeito em sujeitos que já apresentam maior maturidade em sua primeira língua; contudo, esse, em geral, não é o caso de crianças surdas provenientes de famílias ouvintes, cujo contato com a Libras ocorre predominantemente no contexto escolar.

Ademais, podem ser adotadas práticas de planejamento bilíngue, resultantes da colaboração entre as professoras da sala comum e as professoras interlocutoras, nas quais a Libras e a língua portuguesa escrita sejam consideradas desde a concepção das atividades, com respeito a seus estatutos linguísticos (L1 e L2) e ao processo de aprendizagem da criança surda. É, igualmente, imprescindível tornar mais claras e bem delimitadas as atribuições de cada profissional envolvido no processo educativo, de modo a evitar sobrecarga, sobreposição de responsabilidades e lacunas no atendimento à criança surda.

Nessa mesma perspectiva, é importante considerar que a sala comum não pode ser dependente do serviço especializado, neste caso, do AEE. Ainda que a escola conte com profissionais especialistas, cada qual atuando em áreas específicas, a sala comum deve preservar sua autonomia pedagógica. Os serviços especializados, por sua vez, devem atuar de forma colaborativa, contribuindo para o enfrentamento dos desafios que emergem nesse contexto e para a garantia dos direitos de permanência, participação e aprendizagem dos estudantes.

Cumpre destacar, ainda, que:

> Garantir a aquisição plena da língua de sinais pelas crianças surdas é um dos desafios mais críticos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue, como previsto no Decreto 5.626/2005. A conexão entre o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dessas crianças depende de ações coordenadas que envolvem a oferta de ambientes adequados, formação de profissionais especializados e o fortalecimento do vínculo familiar e comunitário. (Stumpf e Quadros, 2025, p. 31).

Para a oferta de ambientes educacionais adequados, é fundamental considerar as interações e as formas de comunicação dessas crianças, especialmente no contato com seus pares. Nesse sentido, uma medida com potencial para produzir impactos significativos seria a construção de um projeto de escola, ou, ainda, projetos de escolas, estruturados de modo a favorecer trocas culturais, linguísticas e emocionais entre as crianças surdas, bem como a possibilitar a vivência de interações concretas, naturais e cotidianas com outros sujeitos surdos e com estudantes ouvintes que compartilham o mesmo espaço escolar.

O referido projeto escolar seria organizado a partir da atuação de uma equipe de profissionais qualificados para esse atendimento, composta por professores com experiência prévia no trabalho com esse público, como as próprias participantes desta pesquisa. Dessa forma, a criança surda não precisaria, a cada ano letivo, transitar por turmas cujos professores se encontram no estágio zero em relação ao conhecimento da Libras e às formas como essa criança aprende e precisa ser ensinada.

Adicionalmente, o projeto compreenderia a contratação de professores surdos, ou, ao menos, de um profissional surdo que atue em articulação com os professores especialistas responsáveis pelo atendimento às crianças surdas, bem como visite as escolas e promova interações em Libras com essas crianças. Dessa forma, as crianças teriam maiores condições de alcançar o pleno desenvolvimento da linguagem e a apropriação de sua primeira língua, a Libras, assim como poderiam desenvolver uma identificação positiva com a surdez, por meio de relações com iguais em sua diferença (Lodi, 2010).

Ainda no âmbito dessa proposta, a oferta de aulas bilíngues poderia ser ampliada para além da sala de aula, envolvendo outros profissionais e estudantes da escola. Ademais, tal projeto possibilitaria que a instituição escolar, em sua totalidade, atuasse de forma mais ativa junto à comunidade e às famílias dessas crianças, de modo que essa responsabilidade não se restringisse ao professor interlocutor ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale salientar, que tal medida, ao incentivar a disseminação e a valorização da Libras em diferentes espaços educativos, alinha-se ao que preconiza o Decreto nº 5.626, de 2005.

Outra possibilidade diz respeito à realização de atendimentos especializados coletivos, isto é, envolvendo mais de uma criança surda. Esses atendimentos não precisariam substituir os atendimentos individuais; contudo, seria relevante possibilitar momentos de interação entre as crianças, considerando o contexto familiar ouvinte no qual, em sua maioria, estão inseridas.

Outrossim, atualmente, diante da mudança na LDB em 2021, já se discute o Atendimento Educacional Bilíngue (AEB) de surdos, uma vez que a Educação Bilíngue também é reconhecida como uma modalidade da educação, assim como a Educação Especial. Diante disso, refletir sobre a possibilidade de ampliar a oferta do AEB pode tornar mais evidente os preceitos da Educação Bilíngue e os direitos linguísticos das crianças surdas. Trata-se, portanto, de mais uma possibilidade a ser considerada.

Sugere-se, nesse mesmo sentido, o fortalecimento das parcerias entre a rede municipal de ensino e a ASSPP, visando à formação de professores, ao fortalecimento do vínculo com a comunidade surda local e à ampliação das experiências linguísticas e culturais das crianças surdas.

É preciso pensar, também, na formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos na educação dos estudantes surdos, especialmente do professor da sala comum. O próprio PNE (2024) estipula, na Estratégia 9.11, o fortalecimento da formação inicial e continuada de professores na Educação Bilíngue de Surdos, voltada a docentes e gestores escolares do ensino comum. Em consonância com isso, é necessário que a rede municipal de

ensino também se mobilize e possibilite uma formação continuada de qualidade para esses profissionais.

Colocar um aluno surdo em uma escola ou em uma sala em que os professores não tenham o conhecimento básico das duas línguas contribui para a marginalização desse aluno (Lacerda, 2006). Além disso, como pontua Tovar (2000), os professores precisam conhecer o funcionamento das duas línguas envolvidas, especialmente as diferenças entre elas, para, assim, conseguir conduzir, analisar e avaliar o progresso dos estudantes.

> Esses profissionais precisam atuar com sensibilidade e autonomia, promovendo ambientes de aprendizagem que valorizem a identidade surda, respeitem suas especificidades linguísticas e culturais, e promovam práticas pedagógicas inclusivas, que estimulem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A formação deve preparar professores capazes de perceber e respeitar a diversidade de estratégias de comunicação e ensinar Libras como primeira língua, fundamentando as ações pedagógicas na cultura surda e na valorização de suas manifestações linguísticas e identitárias. Assim, fortalecer a formação docente emerge como uma das prioridades para garantir o sucesso das políticas de aquisição de linguagem e inclusão plena das crianças surdas. (Stumpf e Quadros, 2025).

Embora o Decreto nº 5.626, de 2005, determine que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças surdas deva ocorrer em cursos de Pedagogia bilíngues ou em cursos normais superiores, nos quais Libras e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005), a oferta desses cursos ainda é bastante limitada. Entende-se, assim, que a maioria dos professores que atuam com estudantes surdos na Educação Básica possui formação em cursos de Licenciatura em Pedagogia não bilíngues, o que evidencia a necessidade da oferta de uma formação mais aprofundada nesses cursos voltada para a educação de surdos.

Dessa maneira, ainda no que tange às possibilidades, é preciso ampliar a oferta de uma formação que para além de abordar superficialmente a Libras, capacite os estudantes de Pedagogia a compreender os processos de ensino e aprendizagem da criança surda, suas especificidades linguísticas, culturais, cognitivas e afetivas e, mais especificamente, a trabalhar a leitura e a escrita da língua portuguesa com esse público, em colaboração com os demais profissionais da educação.

O referido decreto é o documento que deve nortear a formação e atuação desses profissionais; portanto, enquanto não há a publicação de uma Política de Educação Bilíngue [15]é importante haver sempre uma revisitação desse documento.

[15] A Política de Educação Bilíngue encontra-se, atualmente, em processo de elaboração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções.*
> *- Maria Cecília de Souza Minayo*

Esta investigação teve como principal objetivo *analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e as possibilidades de desenvolver esse trabalho em uma perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos*. Para isso, foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos em quatro escolas de ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, estruturado em três etapas metodológicas principais: definição e planejamento; preparação e coleta; e análise e conclusão.

Para tanto, foram tecidas análises, discussões e interpretações, em suma, tentativas de compreender o fenômeno em estudo. Ainda diante desses esforços, é importante deixar claro que esta foi a compreensão construída por esta pesquisadora e que outros pesquisadores podem chegar a compreensões distintas, uma vez que a pesquisa qualitativa se caracteriza por essa abertura interpretativa. Como a epígrafe pensada para esta seção aponta, o sentido de uma mensagem e de uma realidade estará sempre aberto a novas interpretações.

A fim de cumprir o objetivo geral mencionado anteriormente, foram delineados três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico foi *mapear, a partir de teses e dissertações, as práticas de ensino da língua portuguesa escrita com crianças surdas, a fim de identificar os caminhos mais recorrentes, os desafios e as estratégias ou ações que têm se mostrado mais eficazes*. A partir desse objetivo, realizou-se uma revisão de literatura envolvendo teses e dissertações que versavam sobre o ensino da língua portuguesa escrita para surdos no contexto escolar regular e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessa revisão, foram encontrados trabalhos realizados em diferentes contextos que, ainda assim, enfrentavam desafios muito semelhantes, inclusive aos identificados nesta pesquisa. Verificou-se, portanto, que o desafio de promover uma educação inclusiva e bilíngue para surdos não se limita a uma região ou a um contexto sociocultural

específico do Brasil, embora cada realidade recorra a ações próprias para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi *investigar as ações, estratégias, métodos e materiais de ensino utilizados em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP para promover o ensino e a aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita*. Tal objetivo está relacionado à parte prática da pesquisa, que incluiu a aplicação de fichas de identificação aos participantes, a realização de entrevistas semiestruturadas e a análise documental.

A partir desse trabalho de campo, foi possível verificar e analisar as concepções dos profissionais envolvidos acerca do papel que a Libras e a língua portuguesa ocupam no processo de aprendizagem da criança surda; o ambiente escolar em que estão inseridas; a relação estabelecida entre as escolas e as famílias das crianças; as formas de atendimento oferecidas aos surdos nas escolas investigadas e como cada uma dessas modalidades de atendimento trabalha o ensino da língua portuguesa escrita; as práticas avaliativas; a formação continuada oferecida aos profissionais que atuam com essas crianças; e o espaço da primeira língua dessas crianças, a Libras, em seus processos de ensino e aprendizagem.

O terceiro e último objetivo específico foi *analisar os desafios e as possibilidades de trabalhar a língua portuguesa escrita com crianças surdas em uma perspectiva inclusiva e considerando os princípios da Educação Bilíngue de Surdos no contexto escolar regular*. Percebe-se que o trabalho com crianças surdas nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino é permeado por inúmeros desafios que não se restringem ao ensino da língua portuguesa escrita, mas se relacionam ao ambiente escolar; às possibilidades comunicativas e de interação das crianças surdas; ao acesso e à aquisição da Libras como primeira língua; à ausência de formação continuada, tanto para os professores da sala comum quanto para os professores do AEE – interlocutores de Libras; à rotatividade dos professores; entre outros fatores.

Em relação ao ensino da língua portuguesa escrita propriamente dito, este tem sido realizado, principalmente, pelas professoras do AEE/interlocutoras, que permanecem na sala diariamente e realizam o atendimento educacional especializado com as crianças. Constata-se, nesses contextos, a ausência de materiais bilíngues nas escolas, de modo que essas professoras precisam criar e adaptar todo e qualquer material ou conteúdo utilizado com a criança surda. Há, também, problemas quanto ao planejamento das aulas e dos conteúdos, uma vez que estes são pensados para as crianças ouvintes. Além disso, percebe-se que ainda permeiam as instituições, práticas que buscam alfabetizar e avaliar a criança surda e seu aprendizado nos mesmos moldes das crianças ouvintes.

Por outro lado, também foram identificados alguns projetos interessantes, como as aulas bilíngues ministradas pelas professoras interlocutoras uma vez por semana e o projeto de sinalização e padronização dos sinais em todas as escolas. Ademais, apesar dessas dificuldades, é perceptível que todas as professoras envolvidas no processo educativo das crianças surdas têm buscado, cotidianamente, estratégias para superar tais obstáculos, demonstrando interesse em ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática pedagógica.

Diante dos dados coletados e apresentados, considera-se que os casos analisados podem configurar uma reaplicação literal — no estudo de casos múltiplos, a reaplicação literal significa a semelhança entre os casos. Isso porque, embora cada realidade apresente suas especificidades, observa-se uma forte aproximação entre as variáveis que influenciam o desenvolvimento das práticas de ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas nas escolas investigadas, o que pode estar relacionado ao fato de todas pertencerem à mesma rede de ensino. Entre essas variáveis, encontram-se a formação inicial e continuada dos profissionais, a disponibilidade de materiais e de infraestrutura nas instituições escolares, a participação e o posicionamento das famílias das crianças surdas, o acesso dessas crianças à Libras, bem como as ações e estratégias adotadas pelos profissionais da educação envolvidos nesse processo, entre outras.

Em relação aos desafios enfrentados na realização da pesquisa, é possível mencionar a limitação temporal imposta pelo mestrado para o tipo de investigação proposta. Por se tratar de um estudo que envolve pessoas e instituições, foi necessário passar por uma série de etapas que restringiram o tempo destinado à pesquisa de campo propriamente dita. Em um cenário mais favorável, seria possível ampliar a coleta de dados, incorporando observações e a análise de outros materiais utilizados pelos professores no ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas. Ainda assim, entende-se que os dados obtidos são suficientes para responder à questão de pesquisa e possibilitar o cumprimento dos objetivos delineados.

Em relação às perspectivas futuras, pretende-se, após a finalização desta pesquisa, compartilhar os resultados com a rede municipal de ensino, pois, para que haja mudanças, é necessário conhecer os problemas existentes e as possibilidades que podem ser seguidas. Outrossim, pretende-se, ainda, dar continuidade aos estudos que foram construídos até o momento, especialmente no que diz respeito à formação inicial dos professores da sala comum para atuarem junto às crianças surdas nas escolas.

Para finalizar, reconhecem-se as complexidades e as oportunidades que constituem o ato de ensinar, o qual também é um ato de aprender. Ser docente é ensinar, e ensinar é sempre aprender; trata-se de um ciclo que oportuniza ao professor superar os desafios e as barreiras que

emergem no contexto escolar. Este trabalho, ao buscar mostrar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas, acaba por perpassar e retratar a realidade dos profissionais da educação. Para esses e outros profissionais que se sentem impotentes em relação ao ensino de alguma criança, é importante deixar registrado que há sempre uma oportunidade de aprender, a fim de oferecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes, especialmente porque:

> *Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.*
> *- Graciliano Ramos*

REFERÊNCIAS

ABREU, D. S. Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras** de Presidente Prudente, 1972.

ALBRES, N. A. A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores. Dissertação de Mestrado. - **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul** – UFMS: - Campo Grande, 2005.

ALBRES, N. A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de lingua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. In: **Libras em estudo**: política linguística / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A.. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf. Acesso em 03 mar. 2025.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. DE .. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 3, p. 427–446, set. 2008.

ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.). A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação dos direitos. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

AZEVEDO, D. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. - **Working paper**, 2016. Disponível em: https://unisinos.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers. Acesso em 10 abr. 2025.

BARIANI, I. C. D.; et al. Orientações para busca bibliográfica on-line. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 427–429, dez. 2007.

BERBERIAN, A. P; GUARINELLO, A. C; EYNG, D. B. Professores Ouvintes e Intérpretes de Libras: Mediadores-Parceiros do Processo Educacional dos Surdos. In: **Surdez e Educação Inclusiva**/ Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (Org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 fev. 1998. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 15 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1998. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561-27-abril-1998-400794-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso 8 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), referente à educação a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-normaatualizada-pe.html. Acesso em 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Seção 1, de 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 14 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 03 de fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm. Acesso 16 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 6 de fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 3 de jan. 2025.
BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Marco Referencial de Equidade na Educação Básica**: Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 993, de 23 de maio de 2023**. Institui a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – CNEBS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-993-de-23-de-maio-de-2023-485616754. Acesso em 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016, Seção 1, p. 21. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf. Acesso em 15 nov. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial nos cursos superiores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-4059-2004-12-13.pdf. Acesso em 15 nov. 2025

BRASIL. **Resolução nº 13, de 25 de outubro de 2024**. Institui o Grupo de Trabalho Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2024, Seção 1, p. 38. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-13-de-25-de-outubro-de-2024-592788169. Acesso em 14 out. 2025.

CAMPOS, S. R. L. O papel da língua de sinais na constituição do surdo como estudante. In: **Surdez e Educação Inclusiva** / Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (Org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

CAPOVILLA, A. G. S. Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções. Tese (Doutorado em Psicologia) – **Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: método fônico. 3. ed. São Paulo, SP: Memnon, 2004.

CAVALCANTE, M. P. A escrita do aluno surdo: o percurso do "erro" ao acerto. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. – Vozes, 2012.

CONRAD, K. R.; BARANI, E. Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. RVCSD - **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, v.8, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. 1. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2007.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B.. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

EISENHARDT, K. M.. Building theories from case study research. **Academy of management review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989. Disponível em: https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385. Acesso em 03 mar. 2025.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba. 2003. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24287. Acesso em 15 mar. 2025.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos** / Sueli F. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. **Língua Brasileira de Sinais** – Libras / Sueli Fernandes. - 1. ed. - Curitiba : IESDE Brasil, 2018.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C.. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 51–69, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa** / Uwe Flick; tradução: Joice Elias Costa. – 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, B. F.; et al. O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 652-664, 2023.

FREITAS, W. R. S; JABBOUR, C. J. C. Utilizando Estudo de Caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, [S. l.], v.18, n. 2, 2011. Disponível em: https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560. Acesso em: 22 maio. 2024.

GESSER, A. **Libras?**: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). - Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GODOY, A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008. Acesso em 02 mar. 2025.

GÓES, E. M.; SPOSITO, M. E. B. Práticas espaciais, cotidiano e espaço público: o consumo como eixo da análise do calçadão de Presidente Prudente-SP. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 19, p. 39-65, 2016.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação** [livro eletrônico] / Maria Cecília Rafael Góes. - 4. ed. – Campinas: Autores Associados, 2020. - (Coleção Contemporânea).

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, R. *et al*. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, 17(2): 245-254, São Paulo, 2005.

GUERRA, J. H. L. Gestão de compras em um fabricante de avião: uma análise sob a perspectiva da gestão de cadeia de suprimentos flexível / João Henrique Lopes Guerra. -- São Carlos: **UFSCar**, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão Territorial Brasileira. [s.l]., 2025. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 6 set. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. [s.l]. 2021. Disponível em https://censo2022.ibge.gov.br/sobre/conhecendo-o-brasil.html. Acesso: 15 maio 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação bilíngue de surdos se torna modalidade de ensino independente. **INEP**, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacao-bilingue-de-surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente. Acesso em: 6 set. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo técnico. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 6 nov. 2025.

IBRAGIMOV, I. D.; MATVIEVSKAYA, E. G.; EZHOVA, T. V.; SULEIMANOVA, A. K.; KOCHNEVA, L. V.; TARARINA, L. I.; SOKOLOVA, E. I. O efeito da rotação do professor na aprendizagem dos alunos. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 25, n. esp.6, p. 3753–3765, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.6.16136. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16136. Acesso em: 6 jan. 2026.

LACERDA, C. B. F. De. Uma Escola Duas Línguas. **Revista Fórum**. 2010. p. 31-35. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/283/233. Acesso em 30 jun. 2025.

LACERDA, C. B. F.. A prática pedagógica mediada por intérprete de língua de sinais: o que dizem os professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70-83, abr. 2000.

LACERDA, C. B. F.. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007. Acesso em 18 mar. 2025.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. DE A.; DRAGO, S. L. DOS S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65–80, jan. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005. Acesso em 09 jun. 2025.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos (Org). - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas: Komedi, 2008.

LEITE, S. A. S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 449–474, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659. Acesso em: 14 abr. 2025.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In*: **Surdez e Educação Inclusiva** / Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (Org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

LODI, A. C. B.. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 409–424, set. 2005.

LODI, A. C. B. Uma escola duas línguas. **Revista Fórum**, Forum 21, p. 25–30, 30 jun. 2010. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/282. Acesso 16 jul. 2025.

LOPES, S. DE C.; FREITAS, G. DE M.. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 372–386, maio 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - [Reimpr.]. - São Paulo: E. P. U., 2012.

MANTOAN, M. T. E; ROPOLI, E. A.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Contribuições da psicogênese da língua escrita para a alfabetização: interpretação e consequências. In: **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** / Edson do Carmo Inforsato e Sônia Maria Coelho (Orgs.); Unesp; Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

MERRIAM, S. B.. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - 26. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012.

MINAYO, M. C. S. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: Minayo MCS, Deslandes S (orgs). **Caminho do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2002.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MUTTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 49–56, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044. Acesso em 22 maio 2025.

OLIVEIRA, Q. M. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 174–197, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i2.50544. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544. Acesso em: 5 set. 2025.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso em 01 de ago. 2023.

PAULA, B. N. S. Investigando questões aspectuais e temporais: um estudo comparativo entre a língua portuguesa e a Libras. **LUMEN ET VIRTUS**, *[S. l.]*, v. 16, n. 47, p. 3165–3177, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4311. Acesso em: 6 set. 2025.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa-SIELP**, v. 1, n. 1, p. 610-617, 2011.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, nº. numeroesp02, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Acesso em 07 jun. 2023.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PEREIRA, M. C. C; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. **Letrônica**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 138–149, 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/4788. Acesso em: 6 set. 2025.

PEREIRA, M. C.. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da língua brasileira de sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 239-263, 2015.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos in: **Surdos: qual escola?**/ Nídia de Sá (Org.) - Manaus: Editora Valer e Educa, 2011.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: O narrar e a política. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, nº 5, p. 217-226. - Florianópolis, 2003.

PICALHO, A. C.; FADEL, L. M.; GONÇALVES, A. L. Expressões de busca e o uso de diferentes operadores avançados de pesquisa em um mecanismo de busca. **Texto Livre**, v. 16, p. e47531, 2023.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei Complementar nº 292/2024 de 22 de novembro de 2024. Diário Oficial - Edição nº 1682/Ano VII. - Presidente Prudente, 2024. Disponível em: https://diario.presidenteprudente.sp.gov.br/documento/view/7162. Acesso em 16 jun. 2025.

PRESIDENTE PRUDENTE. Lei Complementar nº 210, de 2017. Dispõe sobre a criação do cargo de Professor de Educação Especial – Interlocutor de Libras, altera dispositivos da Lei Complementar nº 79, de 14 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/documento/38294. Acesso em 21 set. 2025.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço**, p. 14-19, 2008b.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem/ Ronice Müller de Quadros. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2008a.

QUADROS, R. M. **Libras**/ Ronice Müller de Quadros; editores científicos Tommaso Rso, Celso Ferrarezi Jr. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: artmed, 2004.

REIS, F. SILVA, T. C. S., SILVA, K. M. S. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In: **Educação de surdos em debate** / organização: Silvia Andreis-Witkoski, Marta Rejane Proença Filietaz (org.). — 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

RIDLEY, D. **The Literature Review**: A Step-by-step Guide for Students. London: Sage, 2008.

ROCHA, L. R. M.; RODRIGUES, L.; SILVA, T. A importância da Língua de Sinais no seio familiar do surdo. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. – Londrina, 2013.

ROCHA, S. A História encontra-se desfavorável ao "se" Ano: 1863. **Revista Espaço**, p. 283-292, 2021.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

SACKS, O. Vendo vozes: **Uma viagem ao mundo dos surdos** (L. T. Motta, trad). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L.; et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloísa Maria Moreira Lima Salles. - Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. - (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SALLES, H. M. M. L.; et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica / Heloísa Maria Moreira Lima Salles. - Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1 v.: il. - (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SÁNCHEZ, G.C.M. **La increible y triste historia de la sordera**. Carácas: Ceprosord, 1990.

SANTANA, A. P; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. *In*: **Surdez e Educação Inclusiva** / Claudia Regina Mosca Giroto; Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian (Org.). – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

SANTOS, A. N. M. D.; SOFIATO, C. G.. A educação de surdos no século XIX e a circulação da Língua de Sinais no Imperial Instituto de Surdos-Mudos. **Educação em Revista**, v. 37, p. e288663, 2021.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F.. O surdo e o Atendimento Educacional Especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? In: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P. (Org.). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos** (Unidade III, Capítulo V). Uberlândia: EDUFU, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. - São Paulo: Cultrix, 1974.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 6 jan. 2026.

SEADE, Fundação. Sistema Estadual De Análise De Dados. Perfil dos Municípios Paulistas, Presidente Prudente. **Fundação SEADE** visitado em 29 de junho de 2025 disponível em: https://populacao.seade.gov.br/populacao-urbana-e-rural/.

SILVA, L. Y. W. Dispersão e aglomeração nos arranjos populacionais de Presidente Prudente/SP e Maringá/PR (2000-2010). Dissertação de mestrado. – **Universidade Estadual Paulista** (**Unesp**), Presidente Prudente, 2024.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil** [livro eletrônico] / Maria Aparecida Leite Soares. - Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: **Anos Iniciais do Ensino Fundamental** / Edson do Carmo Inforsato e Sônia Maria Coelho (Orgs.); Unesp; Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais. 265 p. Tese (doutorado) - **Universidade Estadual de Campinas**, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2011.

SOUZA, V. R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 1, n. 1, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.2193. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/2193. Acesso em: 5 set. 2025.

SPOSITO, M. E. B. Olhando de vários pontos de vista o processo de urbanização e a rede urbana. In: SUERTEGARY, D. M. A.; SILVA, C. A.; PIRES, C. L. Z. PAULA, C. Q. de. (orgs.). **Geografia e conjuntura brasileira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017, v. 1, p.185-211.

STAKE, R. E.. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STUMPF, M. R.; Q., R. M. 20 anos do Decreto 5.626: conquistas e desafios. Revista Espaço, edição especial, p. 26–38, Rio de Janeiro, 19 set. 2025. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1908. Acesso em 17 out. 2025.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**, editora UFSC, Florianópolis, 2008b.

STROBEL, K. L. Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História. Tese de Doutorado em Educação - **Universidade Federal de Santa Catarina** – UFSC. Florianópolis, 2008a.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. **Florianópolis: UFSC**, 2009.

SVARTHOLM, K.. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 33–50, 2014.

TENOR, A; NOVAES, B; TRENCHÉ, M. C. B.; CÁRNIO, M. S. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Distúrbios da Comunicação**, v. 21, n. 1, 2009.

TOVAR, L. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. **El bilingüismo de los sordos**, v. 1, n. 4, p. 74-88, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa Qualitativa em educação / Augusto Nibaldo Silva Trivinios. - São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VELOSO, É; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

VIGOTSKY, L. S. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem** / Lev Semenovich Vigotski. Paulo Bezerra (Trad.). - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da Formação de Conceitos. In: _____. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. SP.1989.

VIGOTSKY, L. S. Um estudo experimental da formação de conceitos. **Pensamento e linguagem**, v. 2, p. 65-102, 1993.

VOSS, C.; TSIKRIKTSIS, N.; FROHLICH, M. Operations management case research. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª. Ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YAZAN, B.. Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. **The Qualitative Report**, v. 20, n 2, p. 134-152, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102. Acesso em 03 mar. 2025.

YIN, R. K.. **Case study research: design and methods.** Thousand Oaks: SAGE Publications, 1984.

YIN, R. K.. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

FERNANDES, F. K. S. A política bilíngue e as práticas docentes para a aquisição das línguas do surdo no ensino fundamental I./ Francyllayans Karla da Silva Fernandes. – João Pessoa – PB, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21372. Acesso em 15 mai. 2025.

GIL, T. S. Alfabetização de crianças surdas em escolas regulares do Ensino Fundamental – anos iniciais em Rondonópolis-MT / Tatiane de Souza Gil. – 2023. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente284/arq_1710358898.pdf. Acesso em 15 mai. 2025.

KUNZLER, Selma de Morais. Tecnologia no Ensino para Surdos numa Perspectiva Bilíngue: Gênero Discursivo Meme. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras (CVL) -

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5421. Acesso em 10 mai. 2025.

PAULA, V. S. Uso de recursos imagéticos no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos [manuscrito]: uma análise à luz dos pressupostos do letramento visual. / Vanessa Souza de Paula. - 2023. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/18131. Acesso em 5 de mai. 2025.

RODRIGUES, F. A. Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas / Flávia Amorim Rodrigues; orientador Alexandre Saul Pinto. -- 2020. Disponível em: https://tede.unisantos.br/handle/tede/6622. Acesso em 15 mai. 2025.

SILVA, E. V. O Professor da sala de recursos multifuncionais e os desafios na alfabetização e letramento dos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais./ Everton Viana da Silva. - Mossoró/RN, 2023. Disponível em: https://portal.uern.br/propeg/poseduc/wpcontent/uploads/sites/10/2025/03/EVERTON-VIANA-DA-SILVA.pdf. Acesso em 10 mai. 2025.

SPINOLA, E. A. B. Alfabetização de estudantes surdos utilizando Libras: discussões a partir da ótica dos professores / Elisangela Abel Bravo Spinola – São Mateus - ES, 2023. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/1769. Acesso em 10 mai. 2025.

APÊNDICE A – Ficha de identificação dos professores da sala comum

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Informações pessoais

Nome:_____

Identidade de gênero: ( ) M ( ) F ( ) Outra. Qual?_____ ( ) Prefiro não dizer

Idade:_____

Cidade de residência: _____

Formação

Ano de conclusão da graduação em Pedagogia:_____

Tipo de curso: ( ) Licenciatura ( ) Licenciatura com habilitação em Gestão

Modalidade do curso: ( ) À distância (EAD) ( ) Semipresencial ( ) Presencial

Na grade curricular do seu curso de Pedagogia havia alguma disciplina dedicada à Libras ou ao ensino de surdos?
( ) Sim.
( ) Não.
( ) Não me lembro.

Se sim, essa disciplina era de caráter:
( ) Obrigatório ( ) Optativo

Em caso de caráter optativo, você:
( ) Cursou ( ) Não cursou

Possui outra graduação, além de Pedagogia?
( ) Sim. Qual? _____
( ) Não.

Possui ou está cursando alguma Especialização na área do ensino de surdos e/ou Libras?
( ) Sim. Qual?_____
( ) Não.

Duração da especialização:_____

Modalidade da especialização: ( ) À distância (EAD) ( ) Semipresencial ( ) Presencial

Possui ou está cursando algum curso na área do ensino de surdos e/ou Libras?
( ) Sim. Qual, onde e quando?_____

_____
_____
_____
_____
( ) Não.

Recebe ou já recebeu alguma formação da escola ou da Secretária de Educação local voltada para o ensino de língua portuguesa para surdos?
( ) Sim. Qual, onde e quando?_____
_____
_____
_____
_____
( ) Já ofereceram mas não pude participar.
( ) Não.

Experiência e exigências profissionais

Há quanto tempo você atua como professor (a) de Pedagogia?
( ) Menos de 1 ano.
( ) De 1 a 3 anos.
( ) De 4 a 6 anos.
( ) De 7 a 10 anos.
( ) De 11 a 13 anos.
( ) De 14 a 16 anos.
( ) Mais de 17 anos.

Possui outras experiências profissionais na área da educação?
( ) Sim. Quais?_____
_____
_____
_____
( ) Não.

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
( ) Menos de 1 ano.
( ) De 1 a 3 anos.
( ) De 4 a 6 anos.
( ) De 7 a 10 anos.
( ) De 11 a 13 anos.
( ) De 14 a 16 anos.
( ) Mais de 17 anos.

Qual é a sua carga horária de trabalho?_____

Você trabalha em outras escolas?
( ) Sim. Em quantas e em quais funções?_____
_____

_____
( ) Não.

Você exerce outras atividades profissionais?
( ) Sim. Quais?_____
_____
_____
( ) Não.

Agradecemos por sua participação. Qualquer dúvida, entrar em contato:
E-mail: jennifer.azevedo@unesp.br

APÊNDICE B – Ficha de identificação dos professores do AEE – Interlocutores de Libras

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE

Informações pessoais

Nome:_____

Identidade de gênero: ( ) M ( ) F ( ) Outra. Qual?_____ ( ) Prefiro não dizer

Idade:_____

Cidade de residência:_____

Formação

Graduação:_____
_____

Tipo de curso: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

Modalidade do curso: ( ) À distância (EAD) ( ) Semipresencial ( ) Presencial

Possui ou está cursando alguma Especialização na área da Libras e/ou ensino de surdos?
( ) Sim. Qual?_____
_____
_____
( ) Não.

Duração da especialização:_____

Modalidade da especialização: ( ) À distância (EAD) ( ) Semipresencial ( ) Presencial

Como você avalia seu conhecimento em Libras?
( ) Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado ( ) Fluente

Possui ou está cursando algum curso na área da Libras e/ou ensino de surdos?
( ) Sim. Qual, onde e quando?_____
_____
_____
_____
_____
( ) Não.

Recebe ou já recebeu alguma formação da escola ou da Secretária de Educação local voltada para a Libras ou para o ensino de português para surdos?
( ) Sim. Qual, onde e quando?_____
_____

_____
_____
_____
( ) Já ofereceram mas não pude participar.
( ) Não.

Experiência e exigências profissionais

Há quanto tempo você atua como professor do AEE – Interlocutor de Libras?
( ) Menos de 1 ano.
( ) De 1 a 3 anos.
( ) De 4 a 6 anos.
( ) De 7 a 10 anos.
( ) De 11 a 13 anos.
( ) De 14 a 16 anos.
( ) Mais de 17 anos.

Possui outras experiências profissionais na área da educação?
( ) Sim. Quais?_____
_____
_____
_____
( ) Não.

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
( ) Menos de 1 ano.
( ) De 1 a 3 anos.
( ) De 4 a 6 anos.
( ) De 7 a 10 anos.
( ) De 11 a 13 anos.
( ) De 14 a 16 anos.
( ) Mais de 17 anos.

Qual é a sua carga horária de trabalho?_____

Você trabalha em outras escolas?
( ) Sim. Em quantas e em quais funções?_____
_____
_____
( ) Não.

Você exerce outras atividades profissionais?
( ) Sim. Quais?_____
_____
_____
( ) Não.

Agradecemos por sua participação. Qualquer dúvida, entrar em contato:
E-mail: jennifer.azevedo@unesp.br

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista utilizado com os professores da sala comum

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Professores)

Sujeitos: Professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, que atuem com crianças surdas em turmas de Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano).

Parte 1 – PREÂMBULO

Bom dia/boa tarde, professor (a), antes de iniciarmos a entrevista, eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua participação será muito significativa para o estudo que me proponho a fazer durante o curso de mestrado, intitulado "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP".

Este estudo tem como principal objetivo analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos.

É importante ressaltar que, por questões éticas, a sua identidade não será revelada de maneira alguma. Assim sendo, caso não reste mais dúvidas acerca da proposta da pesquisa, por favor, realize a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou lhe entregando e, se estiver de acordo, assine.

Obrigada! Além disso, gostaria de saber se você autoriza a gravação da entrevista, que será utilizada apenas para fins de análise.

Parte 2 – QUESTÕES

1) Você poderia me contar um pouco sobre a sua experiência em dar aulas para crianças surdas?

Complementares (C):

C. 1.1. Há quanto tempo você trabalha com surdos?

C. 1.2. Com quantos surdos você trabalha atualmente?

C. 1.3. Do total de turmas que você ministra aulas, em quantas delas existem surdos?

C. 1.4. Ao longo de sua experiência dando aula para crianças surdas, você encontrou alguma dificuldade?

C. 1.4.1. Se sim, em qual ou quais situações (conteúdo, comunicação, demandas profissionais, falta de suporte, outras situações)?

2) Poderia me falar um pouco sobre a sua relação com as famílias de seus alunos surdos?

Complementares (C):

C. 2.1. Você tem contato direto com essas famílias?

C. 2.2. Os responsáveis pelas crianças também possuem algum grau de surdez?

C. 2.3. Existe uma boa comunicação/relação entre você e a família dessas crianças?

C. 2.4. Você participa das reuniões da escola realizadas juntamente com as famílias dessas crianças?

C. 2.5. Qual é a perspectiva das famílias em relação ao ensino de língua portuguesa escrita para essas crianças?

3) Em sua concepção, a Libras exerce influência no processo de aprendizagem dos surdos?

Complementares (C):

C. 3.1. Poderia justificar a sua resposta?

4) Em sua perspectiva, existe relação entre a aquisição da Libras e a aquisição do português escrito pela criança surda?

Complementares (C):

C. 4.1. Poderia justificar sua resposta?

5) Em sua opinião, de que maneira o domínio da língua portuguesa escrita poderia beneficiar as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 5.1. Poderia me dar alguns exemplos (na escola e fora dela)?

6) Você poderia me contar um pouco sobre como é a dinâmica das aulas no dia a dia?

Complementares (C):

C. 6.1. Que tipo de materiais são utilizados no dia a dia (livros didáticos, atividades impressas, apostilas...)?

C. 6.1.1. Como são esses materiais (ilustrados, escritos, são bilíngues...)?

C. 6.1.2. Os mesmos materiais são utilizados com todos os estudantes?

C. 6.1.3. Você realiza adaptações, complementações, ou ainda, cria materiais específicos para trabalhar com as crianças surdas?

C. 6.1.3.1. Se sim, de que tipo?

C. 6.2. Como é a sua comunicação com as crianças surdas no dia a dia (na sala de aula)?

C. 6.2.1. Se comunicam por meio da Libras, de gesto, oralização ou outro meio?

C. 6.2.2. E quanto aos alunos, como é a comunicação entre eles (na sala de aula)?

7) Como você descreveria o ambiente escolar ao qual as crianças surdas estão inseridas?

Complementares (C):

C. 7.1. É inclusivo?

C. 7.2. É visual?

C. 7.3. A Libras está presente nesses ambientes?

C. 7.3.1. De que maneira?

C. 7.4. Como é a comunicação das crianças surdas nesse ambiente escolar (conseguem se comunicar? Se dá por meio da Libras, de gestos, oralização ou outro meio?)

C. 7.5. Há algum surdo adulto nesse ambiente?

8) Como você trabalha a língua portuguesa com as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 8.1. Quais materiais ou recursos utiliza (visuais, tecnológicos, impressos)?

C. 8.2. Quais métodos/ estratégias utiliza?

C. 8.3. Trabalha em colaboração com outros profissionais?

C. 8.4. Utiliza a Libras nesse processo?

C. 8.4.1. Como?

C. 8.5. Como você avalia o aprendizado das crianças surdas em português (leitura, escrita e aplicação social)?

C. 8.5.1. Pede para elas realizarem alguma atividade específica ou avalia a partir do acompanhamento processual?

9) A forma como você trabalha o ensino de português com as crianças surdas se difere da forma como você trabalha com as outras crianças?

Complementares (C):

C. 9.1. Se sim, de que maneira?

C. 9.1.1. Em relação aos materiais e recursos?

C. 9.1.2. Em relação aos métodos/estratégias?

C. 9.1.3. Em relação à avaliação?

C. 9.2. Por que você trabalha dessa forma (**igual ou diferente**)?

10) De acordo com a sua experiência, a aquisição do português acontece da mesma forma para as crianças surdas e as ouvintes?

Complementares (C):

C. 10.1. Como é a escrita da criança ouvinte e da criança surda?

C. 10.1.1. Possuem as mesmas características?

C. 10.1.2. Como exatamente são as características da escrita das crianças surdas?

C. 10.2. As crianças surdas e ouvintes apresentam o mesmo nível de dificuldade no aprendizado do português?

C. 10.2.1. Se sim, por que você acha que isso acontece?

11) Existem outros profissionais na escola que desenvolvam algum trabalho com as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 11.1. Se sim, existem colaborações entre vocês?

C. 11.1.1. Quais?

C. 11.1.2. Existe alguma colaboração entre vocês em relação ao ensino de português escrito para as crianças surdas?

12) A escola ou a Secretaria de Educação oferecem formação continuada na área da educação de surdos?

Complementares (C):

C. 12.1. Se sim, poderia me explicar como essas formações acontecem?

C. 12.1.1. Em que local?

C. 12.1.2. Quais temas são abordados?

C. 12.1.3. É só para professores da classe comum?

C. 12.1.4. Quais temas relacionados aos surdos já foram abordados nessas formações?

C. 12.1.5. Há a participação de pessoas surdas nessas formações?

C. 12.2. Me conte um pouco sobre como essas formações ou a ausência delas têm impactado em sua atuação com surdos.

13) Por fim, em sua opinião, qual é o maior desafio ou os maiores desafios enfrentados ao ensinar o português para as crianças surdas?

14) Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou relatar mais alguma experiência sobre o que conversamos hoje?

Parte 3 – PÓS-ÂMBULO

Agradecemos por sua participação e pelas informações fornecidas, como dito no início da entrevista, elas serão de grande valia para o estudo. Para encerrarmos, gostaria de saber se durante a transcrição dessa entrevista, caso surja a necessidade de esclarecer algumas dúvidas que porventura apareçam, posso retornar à escola e procurá-lo (a)?

Mais uma vez, muito obrigada! Me coloco à disposição para qualquer outra questão relacionada às informações coletadas hoje. Até mais!

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista utilizado com os professores do AEE – Interlocutores de Libras

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Professores do AEE)

Sujeitos: Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, que atuem com crianças surdas matriculadas em turmas de Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano).

Parte 1 – PREÂMBULO

Bom dia/boa tarde, professor (a), antes de iniciarmos a entrevista, eu gostaria de agradecer a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua participação será muito significativa para o estudo que me proponho a fazer durante o curso de mestrado, intitulado "O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA CRIANÇAS SURDAS NO CONTEXTO ESCOLAR REGULAR: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP".

Este estudo tem como principal objetivo analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos.

É importante ressaltar que, por questões éticas, a sua identidade não será revelada de maneira alguma. Assim sendo, caso não reste mais dúvidas acerca da proposta da pesquisa, por favor, realize a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou lhe entregando e, se estiver de acordo, assine.

Obrigada! Além disso, gostaria de saber se você autoriza a gravação da entrevista, que será utilizada apenas para fins de análise.

Parte 2 – QUESTÕES

1) Você poderia me contar um pouco sobre a sua experiência em atender crianças surdas?

Complementares (C):

C. 1.1. Há quanto tempo você trabalha com surdos?

C. 1.2. Quantos surdos você atende atualmente?

C. 1.3. Ao longo de sua experiência atendendo crianças surdas, você encontrou alguma dificuldade?

C. 1.3.1. Se sim, em qual ou quais situações (conteúdo, comunicação, demandas profissionais, falta de suporte, outras situações)?

2) Poderia me falar um pouco sobre a sua relação com as famílias das crianças surdas atendidas por você?

Complementares (C):

C. 2.1. Você tem contato direto com essas famílias?

C. 2.2. Os responsáveis pelas crianças também possuem algum grau de surdez?

C. 2.3. Existe uma boa comunicação/relação entre você e a família dessas crianças?

C. 2.4. Você participa das reuniões da escola realizadas juntamente com as famílias dessas crianças?

C. 2.5. Qual é a perspectiva das famílias em relação ao ensino de e em Libras para essas crianças?

3) Em sua concepção, a Libras exerce influência no processo de aprendizagem dos surdos?

Complementares (C):

C. 3.1. Poderia justificar a sua resposta?

4) Em sua perspectiva, existe relação entre a aquisição da Libras e a aquisição do português escrito pela criança surda?

Complementares (C):

C. 4.1. Poderia justificar sua resposta?

5) Quais são as atividades desempenhadas por você enquanto professor do AEE – Interlocutor de Libras?

Complementares (C):

C. 5.1. Como acontece esse trabalho (em qual horário, local)?

C. 5.2. Como você se prepara para realizar esse trabalho (sala de aula e sala de recursos)?

C. 5.3. A quem você recorre quanto tem dúvidas sobre a realização do seu trabalho?

6) Você poderia me contar um pouco sobre como é a dinâmica dos atendimentos realizados com surdos?

Complementares (C):

C. 10.1. Quais conteúdos são trabalhados?

C. 10.1.1. Ensino de Libras? Ensino em Libras? Ensino de português?

C. 10.2. Que tipo de materiais são utilizados?

C. 10.2.1. Você realiza adaptações, complementações, ou ainda, cria materiais específicos para o atendimento de crianças surdas?

C. 10.2.1.1. Se sim, de que tipo??

C. 10.3. Como é a sua comunicação com os alunos durante os atendimentos?

C. 10.3.1. Se comunicam por meio da Libras, de gesto, oralização ou outro meio?

7) Poderia me falar um pouco sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) elaborado para as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 7.1. Como você colaborou/colabora para a elaboração do PEI dos surdos?

C. 7.2. Quais pessoas/profissionais estão envolvidos na elaboração do PEI desse público?

C. 7.3. Como esse documento está estruturado?

C. 7.3.1. Que tipo de ações e estratégias compõem esse documento?

C. 7.3.2. O que esse documento propõe em termos de ensino de Libras (L1) e de português (L2) para as crianças surdas?

C. 7.3.3. Qual é a influência das famílias na elaboração desse documento?

8) Como você descreveria o ambiente escolar ao qual as crianças surdas estão inseridas?

Complementares (C):

C. 8.1. É inclusivo?

C. 8.2. É visual?

C. 8.3. A Libras está presente nesses ambientes?

C. 8.3.1. De que maneira?

C. 8.4. Como é a comunicação das crianças surdas nesse ambiente escolar (conseguem se comunicar? Se dá por meio da Libras, de gestos, oralização ou outro meio?)

C. 8.5. Há algum surdo adulto nesse ambiente?

9) Como você trabalha o ensino de e em Libras com as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 9.1. Quais materiais e recursos utiliza (visuais, tecnológicos, impressos)?

C. 9.2. Quais métodos/estratégias utiliza?

C. 9.3. Trabalha em colaboração com outros profissionais?

C. 9.4. Como você avalia o aprendizado das crianças surdas em Libras (compreensão e sinalização)?

C. 9.4.1. Pede para elas realizarem alguma atividade específica ou avalia a partir do acompanhamento processual?

10) Como você trabalha o ensino de português escrito com as crianças surdas?

Complementares (C):

C. 10.1. Quais materiais ou recursos utiliza (visuais, tecnológicos, impressos)?

C. 10.2. Quais métodos/ estratégias utiliza?

C. 10.3. Trabalha em colaboração com outros profissionais?

C. 10.4. Utiliza a Libras nesse processo?

C. 10.4.1. Como?

C. 10.5. Como você avalia o aprendizado das crianças surdas em português (leitura, escrita e aplicação social)?

C. 10.5.1. Pede para elas realizarem alguma atividade específica ou avalia a partir do acompanhamento processual?

11) A escola ou a Secretaria de Educação oferecem formação continuada na área da educação de surdos?

Complementares (C):

C. 11.1. Se sim, poderia me explicar como essas formações acontecem?

C. 11.1.1. Em que local?

C. 11.1.2. Quais temas são abordados?

C. 11.1.3. É só para professores do AEE?

C. 11.1.4. Quais temas relacionados aos surdos já foram abordados nessas formações?

C. 11.1.5. Há a participação de pessoas surdas nessas formações?

C. 11.2. Me conte um pouco sobre como essas formações ou a ausência delas têm impactado em sua atuação com surdos.

12) Por fim, em sua opinião, qual é o maior desafio ou os maiores desafios enfrentados na realização do seu trabalho com as crianças surdas?

13) Gostaria de acrescentar mais algum comentário ou relatar mais alguma experiência sobre o que conversamos hoje?

Parte 3 – PÓS-ÂMBULO

Agradecemos por sua participação e pelas informações fornecidas, como dito no início da entrevista, elas serão de grande valia para o estudo. Para encerrarmos, gostaria de saber se durante a transcrição dessa entrevista, caso surja a necessidade de esclarecer algumas dúvidas que porventura apareçam, posso retornar à escola e procurá-lo (a)?

Mais uma vez, muito obrigada! Me coloco à disposição para qualquer outra questão relacionada às informações coletadas hoje. Até mais!

APÊNDICE E – Protocolo de estudo de caso

PROTOCOLO PARA UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

1. Visão geral da investigação

Instituição: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES.

Pesquisadora: Jennifer da Silva Azevedo.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Tipo de pesquisa: Mestrado.

Título da pesquisa: O ensino de língua portuguesa escrita para crianças surdas no contexto escolar regular: um estudo de casos múltiplos na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP.

Problema de pesquisa: Como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP? Quais são os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos?

Objetivo geral: Analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP, investigando os desafios e possibilidades de desenvolver esse trabalho numa perspectiva inclusiva e em consonância com os princípios da Educação Bilíngue de surdos.

Objetivos específicos:

- Analisar como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas em diferentes contextos geográficos e socioculturais do Brasil, a fim de identificar os caminhos mais recorrentes, os desafios e as estratégias ou ações que têm se mostrado mais eficazes;
- Investigar as ações, estratégias, métodos e materiais de ensino utilizados em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - SP para promover o ensino e a aprendizagem das crianças surdas em língua portuguesa escrita;
- Analisar os desafios e as possibilidades de trabalhar a língua portuguesa escrita com crianças surdas numa perspectiva inclusiva e considerando os princípios da Educação Bilíngue de Surdos no contexto escolar regular.

Etapa atual da pesquisa: Preparação e coleta de dados: compreende a elaboração do protocolo de estudo de caso, a condução do estudo-piloto e a coleta de dados que se dará por meio de diferentes instrumentos/procedimentos (ficha de identificação, entrevista e análise documental).

Seleção dos casos: Os casos investigados abrangem quatro instituições de ensino municipais que atendem crianças surdas matriculadas em turmas do Ensino Fundamental – Ciclo I. Para cada caso, foram estabelecidos critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, que incluem: professores das salas regulares e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem crianças surdas nesse nível de ensino (1º ao 5º ano), em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – SP.
Esses critérios foram definidos considerando o papel dos professores envolvidos: o professor da sala regular é responsável por trabalhar a língua portuguesa com os estudantes, enquanto o professor do AEE, contratado como Professor de Educação Especial – Interlocutor de Libras no município, tem a função de proporcionar um espaço para a aquisição e o aprendizado de Libras e em Libras para os estudantes surdos.

Relevância da investigação: Espera-se que os conhecimentos gerados pela pesquisa projetada, possam contribuir para a formulação de propostas educacionais mais inclusivas para a comunidade surda local, para a promoção da valorização linguística e cultural de surdos e ouvintes no contexto escolar e para a ampliação de conhecimentos da área que se situa o estudo. E, ainda, para se pensar em formas de promover a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, estabelecendo diálogo com o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU (2015).

2. Trabalho de campo

2.1. Participantes da pesquisa

Nome: PAI01

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM01

Cargo: AEE – Interlocutora de Libras

Caso a que pertence: 01

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM01

Observações (opcional):

Nome: PC01

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM01

Cargo: Professora da sala regular

Caso a que pertence: 01

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM01

Observações (opcional):

Nome: PAI02

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM02

Cargo: AEE – Interlocutora de Libras

Caso a que pertence: 02

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM02

Observações (opcional):

Nome: PC02

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM02

Cargo: Professora da sala regular

Caso a que pertence: 02

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM02

Observações (opcional):

Nome: PAI03

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM03

Cargo: AEE – Interlocutora de Libras

Caso a que pertence: 03

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM03

Observações (opcional):

Nome: PC03

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM03

Cargo: Professora da sala regular

Caso a que pertence: 03

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM03

Observações (opcional):

Nome: PI04

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM04

Cargo: Interlocutora de Libras

Caso a que pertence: 04

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Ficha de identificação.

Local da participação: EM04

Observações (opcional):

Nome: PA04

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM04

Cargo: Professora do AEE - Interlocutora de Libras

Caso a que pertence: 04

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM05**[16]

Observações (opcional):

Nome: PC04

Telefone ou e-mail: -

Instituição: EM04

Cargo: Professora da sala regular

Caso a que pertence: 04

Procedimentos de coleta de dados que irá participar: Todos.

Local da participação: EM04

Observações (opcional):

- **2.2. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados (trabalho de campo)**

2.2.1. Ficha de identificação:

Finalidade: Coletar informações acerca da formação (inicial e continuada), das experiências com surdos e das exigências profissionais, a fim de verificar se esses aspectos influenciam na atuação desses profissionais com surdos no contexto escolar.

Forma de registro: Preenchimento de fichas.

Procedimento: Cada participante precisará preencher essa ficha individualmente e entregá-la preenchida à pesquisadora.

Observações (opcional):

Fichas:

[16] Os procedimentos foram realizados em outra escola, mas os dados se referem à EM04.

2.2.2. Análise documental:

Finalidade: Entrar em contato direto com o fenômeno estudado, de modo a captar informações sobre a realidade dos atores sociais que não são acessíveis apenas por meio de perguntas, sem tirá-las de seu contexto real.

Forma de registro: Anotações a partir do roteiro de observação elaborado.

Procedimento: A pesquisadora analisará, se possível, documentos específicos da realidade investigada, que possam complementar ou subsidiar uma compreensão mais aprofundada acerca de como a língua portuguesa escrita tem sido trabalhada com crianças surdas dentro de cada escola.

Observações (opcional):

2.2.3. Entrevista:

Finalidade: Coletar informações específicas acerca do contexto investigado, a fim de evidenciar as formas de atendimento, ações, estratégias, métodos e materiais de ensino utilizados para promover a sistematização das aprendizagens das crianças surdas em Libras e em língua portuguesa escrita.

Forma de registro: Gravação de áudio e posterior transcrição.

Procedimento: A pesquisadora entrevistará individualmente cada participante em data, horário e local previamente definidos, utilizando como base os roteiros de questões elaborados e ajustados.

Tipo de entrevista: Face a face.

Observações (opcional): A entrevista será semiestruturada.

Roteiros:

(Já colocados nos apêndices anteriores).

3. Pontos importantes acerca da coleta de dados

Confirmar detalhes logísticos: verificar data, horário e local das visitas ao campo, garantindo que todas as partes envolvidas estejam cientes e preparadas.

Revisar as anotações regularmente: reler e organizar as anotações logo após cada visita ao campo para garantir fidelidade às informações e evitar lacunas.

Observar sinais não-verbais: prestar atenção a gestos, expressões faciais, tom de voz e outras formas de comunicação não verbal que possam complementar ou contradizer o discurso verbal.

Relacionar as evidências com o referencial teórico: comparar a realidade investigada com o que preveem as obras e documentos previamente analisados, destacando convergências e divergências.

Flexibilidade diante do campo: dada a natureza da investigação (qualitativa), estar preparado para ajustes metodológicos conforme necessário, sem comprometer o rigor da pesquisa.

Manter o distanciamento: evitar que opiniões pessoais ou preconceitos interfiram na coleta ou interpretação dos dados.

Considerar os objetivos da pesquisa: manter sempre em mente os propósitos do estudo para garantir que a coleta de dados e as análises estejam alinhadas à questão central da investigação.

Identificar padrões e variações: observar diferenças e semelhanças entre os casos analisados, registrando aspectos contextuais que possam influenciar as conclusões.

Transcrever as entrevistas de forma organizada: realizar a transcrição de cada entrevista logo após sua realização para evitar sobrecarga e perda de informações.

Registro de informações: registrar informações quando elas ocorrem ou assim que possível.

Assegurar a ética na pesquisa: garantir sigilo e anonimato dos participantes, obter consentimento informado e respeitar os princípios éticos da investigação.

4. Documentos e materiais para campo

- ✓ **Protocolo;**
- ✓ **Autorização da Secretaria Municipal de Educação;**
- ✓ **Termo de compromisso dos pesquisadores;**
- ✓ **Termo de responsabilidade e compromisso para uso, guarda e divulgação dos dados e arquivos da pesquisa;**
- ✓ **Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP);**
- ✓ **Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);**
- ✓ **Fichas e roteiros;**
- ✓ **Lápis e caneta;**
- ✓ **Caderno para possíveis anotações;**
- ✓ **Gravador de áudio;**
- ✓ **Câmera (caso seja necessário).**