

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

NARRATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS: práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues

Viviane Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13992>

Submetido em: 2025-11-05

Postado em: 2025-11-10 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

NARRATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS: práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues

VIVIANE RODRIGUES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9351-5454>

[<viviane.rodrigues1@unesp.br>](mailto:viviane.rodrigues1@unesp.br)

¹ Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as narrativas de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Professores de Educação Especial que atuam com alunos surdos em um município do interior paulista. Participaram do estudo nove professores atuantes na Educação Especial, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Desta forma, as entrevistas foram digitadas e analisadas, estabelecendo as relações entre as respostas e formulando as categorias: 1- Participação do aluno; 2- Currículo escolar desenvolvido; 3- Avaliação dos estudantes e especificidade do aluno surdo; 4- Comunicação e interação, uso e importância da Libras; 5- Educação Bilíngue de Surdos. Os resultados revelaram que compreender as percepções dos professores sobre a sua atuação com alunos surdos é o primeiro passo para a proposição de políticas que atendam a realidade da inclusão dos estudantes surdos no sistema de ensino brasileiro.

Palavras-chave: educação bilíngue de surdos, formação de professores, alunos surdos, libras.

NARRATIVES FROM TEACHERS WHO WORK WITH DEAF STUDENTS: inclusive and bilingual pedagogical practices

ABSTRACT: This research aims to identify and analyze the narratives of Early Childhood Education, Elementary School and Special Education teachers who work with deaf students in a city in the interior of São Paulo. Nine teachers working in Special Education, Early Childhood Education and Elementary School participated in the study. Thus, the interviews were digitized and presented, establishing the relationships between the responses and formulating the categories: 1- Student participation; 2- School curriculum developed; 3- Student assessment and specificity of the deaf student; 4- Communication and interaction, use and importance of Libras; 5- Bilingual Education for the Deaf. The results revealed that understanding teachers' perceptions about their work with deaf students is the first step towards proposing policies that address the reality of including deaf students in the Brazilian education system.

Keywords: bilingual education for the deaf, teacher training, deaf students, libras.

NARRACIONES DE DOCENTES QUE TRABAJAN CON ESTUDIANTES SORDOS: prácticas pedagógicas inclusivas y bilingües

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo identificar y analizar las narrativas de profesores de Educación Infantil, Educación Fundamental y Educación Especial que actúan con alumnos sordos en un municipio del interior de São Paulo. Participaron en el estudio nueve docentes que trabajan en Educación Especial, Educación Infantil y Educación Primaria en los Años Iniciales. De esta manera, las entrevistas fueron tipificadas y analizadas, estableciendo las relaciones entre las respuestas y formulando las categorías: 1- Participación estudiantil; 2- Currículo escolar desarrollado; 3- Evaluación del alumnado y especificidad del alumnado sordo; 4- Comunicación e interacción, uso e importancia de Libras; 5-

Educación Bilingüe para Sordos. Los resultados revelaron que comprender las percepciones de los profesores sobre su trabajo con estudiantes sordos es el primer paso para proponer políticas que aborden la realidad de la inclusión de los estudiantes sordos en el sistema educativo brasileño.

Palabras clave: educación bilingüe para sordos, formación de profesores, estudiantes sordos, libras.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos, denominada na literatura e na legislação por Educação Bilingüe de Surdos, na perspectiva da educação inclusiva, considera a diferença linguística dos surdos, demonstrando a necessidade de práticas pedagógicas pautadas nas especificidades desses estudantes e que, conseqüentemente, possibilite-os a viverem experiências por meio do uso de Libras (Martins; Lacerda, 2016).

Com relação ao âmbito educacional, em termos de documentos norteadores e legislação, obtiveram-se avanços na concepção da singularidade da educação dos surdos. Porém, em muitos documentos legais, o surdo ainda é considerado uma pessoa com deficiência, sendo contraditório ao posicionamento dos próprios surdos que não se veem como pessoas com deficiência, pois entendem que a falta de audição não os limita, pelo contrário, possibilita o uso de uma língua própria, de inserção em uma cultura e identidade próprias. Partindo desse pressuposto, garantir uma educação inclusiva que considere esse novo olhar, pensando no surdo não pelo princípio da deficiência, mas sim com o olhar pautado na diversidade linguística é imprescindível para o oferecimento de uma educação que pode ser inclusiva, desde que ofereça espaço de aprendizagem por meio de sua língua, a Libras (Guarinel, 2006).

A partir do Decreto nº 5626/05, pode-se concluir que na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se garantir escolas e classes de educação bilingüe, com professores bilingües. Além de propiciar que alunos ouvintes também frequentem esses espaços, desde que os pais ou responsáveis façam a matrícula de seus filhos nessas classes ou escolas. De fato, há muitos desafios em torno da efetivação desse direito, dentre eles, a presença de professores bilingües atuantes em classes ou escolas bilingües (Brasil, 2005).

Entretanto, segundo Santos (2011), apesar de algumas experiências em educação bilingüe, ainda não há uma diretriz ou um modelo consolidado referente à educação de surdos. Muitos professores relatam que percebem limitações em suas formações com relação ao ensino de alunos surdos devido à diversidade linguística. Dessa forma, é imprescindível que estudos sejam conduzidos com a finalidade de compreender, primeiramente, quem são esses professores, ou seja, o perfil dos profissionais que estão atuando com o aluno surdo, qual a sua formação na área da surdez e seu conhecimento sobre a educação de surdos para, posteriormente, oferecer intervenções, programas que promovam a formação em serviço de professores de alunos surdos para que possam oferecer melhores estratégias neste processo.

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil possui aproximadamente 10 mil pessoas com problemas relacionados à surdez. A partir deste contingente, conclui-se que uma parcela da população brasileira demanda serviços e recursos específicos, tanto para a inclusão escolar como para a inclusão social (IBGE, 2012). Se tratando dos alunos com surdez presentes nas escolas e salas de aula comuns, em que há o predomínio da oralidade e de alunos ouvintes, é um desafio, pois a cultura e identidades surdas, bem como o uso da língua de sinais não são consideradas como essenciais em suas escolarizações.

Desta forma, a ênfase no oralismo e no ser ouvinte e a sua supremacia nas escolas brasileiras ainda é uma realidade que desafia o acesso do surdo ao conhecimento (Stumpf; Quadros, 2022). A discussão acerca dos entraves presentes no ensino do surdo perpassa pela formação de professores e pela concepção implícita de que é simplesmente necessário ensinar Libras para os professores e torná-los fluentes para que todas as barreiras educacionais sejam suprimidas na escolarização dessa população. Porém, deve-se considerar outros aspectos que são necessários de serem contemplados no processo de escolarização, tais como: aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes. A Educação Inclusiva não é somente “ofertar

P1- EE	46	Pedagogia (1999-2002)	Psicopedagogia (2005) Autismo (2016) ABA (2020-2022), Neuropsicopedagogia (não recorda)	-	18 anos	2 anos (2012-2013)	2 anos e meio. EI. Não usa nenhum recurso tecnológico e nem Libras. Não verbal
P2-EE	39	Pedagogia (2002-2005)	TEA (2016-2017) Libras (2013-2015)	TEA (2014-não finalizado)	5 anos (contando a rede estadual, 12 anos)	menos de 1 ano	9 anos. 3º ano do EFI. Não faz uso de nenhum recurso tecnológico e nem de Libras. Não verbal
P3-EE	38	Medicina Veterinária (2004-2008); Pedagogia (2012-2016); Licenciatura em Educação Especial (2021-2023)	Libras e Educação de Surdos (2013-2014) Formação de professores da Educação Inclusiva (2016-2017/18) TEA (2018-2019)	-	6 anos	6 anos	Todos os alunos com surdez ou Deficiência Auditiva.
P4-EE	47	Pedagogia (2012-2015)	Psicopedagogia (2015-2016) Inclusão (2016-2017) TEA (2017-2018)	-	4 anos	menos de 1 ano	7 anos. 1º ano do EFI Usuária de IC. Não verbal
P5-EE	29	Pedagogia (2011-2015); Licenciatura em Educação Especial (2021-2023)	Educação Especial (2016-2018) ABA (2018-2020) Deficiência Intelectual (2020-2021)	-	1 ano	3 meses	4 anos. EI. Faz uso do AASI. Não verbal
Professora (escola comum)	Idade (anos)	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Mestrado	Tempo de serviço	Ensino de alunos surdos	Aluno com surdez
P6- EI	40	Pedagogia (2006-2010)	Psicopedagogia Clínica e Institucional (2012-2013)	-	9 anos	menos de 1 ano	6 anos, EI. Usa IC e AASI. Oralizada, com dificuldades de inteligibilidade.
P7- EI	34	Pedagogia (2017-2019)	-	Sim (2022-2024)	de 1 a 5 anos	menos de 1 ano	4 anos. EI. Faz uso do AASI. Fala somente algumas sílabas, não verbal
P8- EF	49	Direito (1994-1997); Pedagogia (2010-2014)	-	-	12 anos	menos de 1 ano	7 anos. 1º ano do EFI. Faz uso do IC e tem diagnóstico de TEA. Não verbal
P9- EF	51	Pedagogia (2005-2009)	-	-	15 anos	menos de 1 ano	11 anos. 3º ano do EFI. Não usa nenhum recurso tecnológico e poucos sinais em

								Libras. Não verbal
--	--	--	--	--	--	--	--	--------------------

Legenda: Participante (P); Língua Brasileira de Sinais (Libras); Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) Implante Coclear (IC); Educação Especial (EE); Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFI)

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas ocorreram em uma sala de um Centro de Atendimento Educacional Especializado de um município do interior do estado de São Paulo. Primeiramente foram apresentados os objetivos da pesquisa para os professores do município que atuavam diretamente com alunos surdos. Em seguida, foram agendadas entrevistas semiestruturadas com cada participante individualmente, o tempo aproximado da entrevista era de 40 minutos, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e editadas (Duarte, 2004; Manzini, 2020).

O roteiro de entrevista contava com 22 questões abertas, versando sobre a escolha da profissão, pontos positivos e desafios com relação à experiência em atuar com alunos surdos, estratégias para estabelecer comunicação, sugestão de formação futura na área da surdez.

Para considerar a fidedignidade da transcrição das entrevistas, utilizou-se o procedimento intrajuíz, em que a primeira pesquisadora transcreveu a entrevista e após uma semana, ouviu novamente, comparando as transcrições.

Em seguida, iniciou-se a análise de dados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010). Desta forma, as entrevistas foram digitadas e analisadas, estabelecendo as relações entre as respostas e formulando as categorias: 1- Participação do aluno; 2- Currículo escolar desenvolvido; 3- Avaliação dos estudantes e especificidade do aluno surdo; 4- Comunicação e interação, uso e importância da Libras; 5- Educação Bilíngue de Surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados por meio das seis categorias delimitadas acima, considerando as narrativas das professoras de educação especial e das professoras da sala regular quanto às suas percepções referentes aos alunos surdos para os quais lecionam.

1- Participação do aluno

Esta categoria contemplou as participações dos alunos surdos nas atividades pedagógicas propostas no ambiente de Sala de Recursos Multifuncional e na sala de aula regular. Desta forma, as professoras de educação especial relatam a participação dos alunos no ambiente de sala de recursos multifuncional, como é possível observar a seguir:

Sim, ele realiza, sim. Em alguns momentos eu percebo que ele dispersa, ele tem algumas dispersões. Assim, precisa estar resgatando ele para fazer as atividades, mas ele faz (P5-EE, 2024).

Na sala de aula a professora fala que sim, eu não consigo fazer apoio em sala, então eu não sei. No atendimento comigo ele faz, às vezes ele... quando ele demonstra um pouco de dificuldade, ele fala que não está conseguindo (P2-EE, 2024).

Na minha sala sim porque é lúdico, então o lúdico ela faz, não tenho problema (P4-EE, 2024).

As professoras que atendem os alunos nas salas de recursos descrevem a participação nos atendimentos, com algumas dificuldades, mas expõem que participam. Porém, em contato com as professoras da sala regular, declaram que as professoras dizem que eles participam e realizam as mesmas atividades que os outros alunos da sala, porém P2-EE não consegue garantir essa participação por não o

acompanhar no ambiente da sala regular. Da mesma forma, P4-EE, relata que a aluna não aceita realizar atividades diferenciadas e que realiza as mesmas atividades dos outros alunos, mas como acontece essa participação e a qualidade da participação, não foi possível identificar.

Quanto ao relato das professoras da sala regular, duas expõem que os alunos participam e uma que não. A professora P9-EF somente responde que o aluno não realiza. As professoras P8-EF e P7-EI relatam que os alunos participam das mesmas atividades, porém P8-EF especifica que:

A maioria sim, tem dia que ele não quer fazer, aí faz mais ou menos, uma vez ou outra que não chegou a fazer de jeito nenhum, é bem difícil, geralmente ele faz, mas assim, chegamos a conversar sobre isso, porque para ele é tudo novo, é o aparelho, é a questão de ficar na sala, ele não ficava na sala do infantil, então como que você quer forçar uma criança, de uma hora para a outra a ficar como todas as outras um tempo assim né, integral, na sala, não tem como. Então, a gente combinou até de fazer duas atividades por dia, então eu acho que ele até faz além do que a gente espera. E: E ele faz sozinho? É com apoio, só que eu te falei né, o pontilhado já entrou na rotina dele, ele pega e já faz, só algumas coisas que ele precisa de mais ajuda, depende da atividade (P8-EF, 2024).

Esta narrativa da P8-EF é importante de ser destacada, pois observa-se que, embora inicie relatando que ele faz as atividades, conforme vai se aprofundando na resposta, revela que ele faz somente duas atividades por dia, justificando que se deve à necessidade de adaptação ao Ensino Fundamental. A partir do questionamento da entrevistadora, que a partir da observação, notou que das poucas atividades que ele fazia, quem realmente fazia para ele era a cuidadora, ela confirma que algumas coisas são feitas com apoio. A cuidadora fica o tempo todo ao lado do aluno, em muitos momentos responde as atividades por ele.

O aluno de P7-EI realmente realiza as atividades propostas para toda a sala. Observa-se que por estar na Educação Infantil, as atividades propostas demandam habilidades que os alunos surdos estão atendendo. Um questionamento que a professora faz e que se analisa é se no Ensino Fundamental, diante das demandas de alfabetização e das limitações auditivas e de comunicação, eles conseguirão seguir as mesmas propostas de todos. É uma inquietação real e próxima.

A inclusão de estudantes surdos na escola deve assegurar não apenas sua permanência, mas garantir escolarização, igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade. A presença dos surdos no ensino regular reforça a necessidade de mudanças estruturais, de funcionamento e de representação social dos participantes do contexto escolar, para que a inclusão aconteça plenamente. Caso contrário, continuar-se-á a vivenciar o que Skliar (2005) denominou de “inclusão excludente”, ou seja, uma forma de inclusão que, embora aparente incluir os surdos a um sistema educacional plural e democrático, acaba por mantê-los à margem dentro da própria escola.

2- Currículo escolar desenvolvido

Diante do questionamento sobre o componente curricular que consideram mais difícil para o aluno surdo, observa-se, a partir das respostas das professoras, uma diferença entre os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As professoras de educação especial e do ensino regular que atuam na Educação Infantil relatam que, por não terem a ênfase na alfabetização, citam os conteúdos como desenho, início da escrita, linguagem, música, escuta e fala, pensamento e imaginação.

Eu acho que é essa relação com o desenho, com a escrita, porque os outros (conteúdos) eu acho que ela repete. Vamos dizer que eu vou dar uma atividade com música, então ela vai ver o que as crianças estão fazendo, a professora, ela vai imitar. Um momento de leitura, ela vai prestar atenção, vai manusear os livros, ela está vendo os livros, ela vai manusear, então eu acho que em relação à escrita, ao desenho, de compreensão mesmo, porque eu estou explicando ali para eles (P6-EI, 2024).

O campo escuta-fala e pensamento-imaginação. Porque ainda como eu não comecei essa parte escrita, não dá para mensurar até que ponto o desenvolvimento de fato está acontecendo (P7-EI, 2024).

A partir da fala da P7-EI a seguir, observa-se a habilidade característica da pessoa surda que é a aprendizagem facilitada pela visibilidade, enfatizando que ele é “muito observador”. Em dois momentos ela cita a aprendizagem visual do aluno surdo, a memorização do seu nome na escova de dente e depois a observação das roupas das colegas que eram iguais.

O (nome do aluno) demonstra interesse também, na escova de dente tem escrito o nome dele, então eu chamo as crianças, coloco a escova do lado e peço que cada uma pegue a sua ele sempre procura se atentar ao nome e costuma pegar a escova dele certa, ele aponta e ele fala (nome do aluno) do jeitinho dele e aponta e eu falo “é, você acertou”, ofereço a pasta e ele vai escovar os dentes, ele é muito atento, muito observador. Agora na hora da troca (de roupa), que a gente fez a troca, as crianças colocaram a roupa de calor e a maioria já se troca normalmente e duas meninas escolheram uma roupa, se trocaram e eu estava terminando de pentear o cabelo dele e arrumando ele aí ele levantou, olhou para as duas, as duas estavam uma do lado da outra, ele apontou o short das duas e eles eram iguais, eu ainda não tinha me atentado e ele apontou de uma, de outra e fez assim para mim, e eu falei, olha é verdade os dois são iguais (P7-EI, 2024).

Algumas professoras citam a alfabetização, trazendo a língua portuguesa como um componente mais difícil e demonstram preocupação. Além da escrita, uma professora cita a linguagem de uma forma geral. Dessa forma, quando as professoras do Ensino Fundamental, questionadas sobre o componente curricular mais difícil para o aluno, elas responderam:

Nesse aluno, acho que a linguagem. A linguagem (P5-EE, 2024).

Língua portuguesa e matemática, eu acho que no momento é o português. A Língua portuguesa, porque na matemática eu já consegui ver que ela consegue reconhecer alguns números, ela consegue contar em sequência sem se perder, mas na Língua Portuguesa, acho que por conta da questão dela, é mais difícil sim, porque ela não oraliza, não dá um retorno para nós daquilo que ela está compreendendo (P4-EE, 2024).

Eu acho que de um modo geral, como não dá para comunicar, acho mais língua portuguesa, acho que matemática vai ser mais difícil também (P8-EF, 2024).

Eu acho que o português em si. E: alfabetização? É, eu acho. Porque a matemática você trabalha muito no concreto, ciências você pode fazer experiências, mas a língua portuguesa eu acho mais difícil (P3-EE, 2024).

Para o surdo, em geral, nas experiências que eu tive é a língua portuguesa, a questão dos conectivos, essas coisas para eles são muito difíceis, mas para o (nome do aluno) por enquanto não dá para perceber nada específico (P2-EE, 2024).

No cenário nacional, considerando a maioria do sistema de ensino, os estudantes surdos e não surdos frequentam a mesma sala de aula e as mesmas disciplinas, inclusive a de língua portuguesa. Refletindo um momento de leitura, durante uma aula de língua portuguesa, o professor não precisará explicar o significado das palavras, somente as palavras que tiverem pouco uso cotidiano, porém, para os alunos surdos, necessitará explicar e detalhar senão todas ou a maioria das palavras, devido à ausência ou limitação da audição (Freitas, 2020).

3- Avaliação dos estudantes e especificidade do aluno surdo

Perguntou-se sobre como as avaliações dos alunos surdos eram realizadas. Na Educação Infantil, observa-se uma avaliação processual, por observação, considerando habilidades por áreas. Na Educação Infantil é a mesma avaliação para todos.

É a observação dela, de todos, é a participação, a observação, é a interação, como que ela está interagindo com o grupo, se ela está compreendendo, como é que eu estou contando a história, se ela está compreendendo o que eu estou explicando, se ela vai interagir com todas as crianças, se ela vai vir fazer alguma pergunta. E: Você tem alguns tópicos que você tem que ir anotando, é isso? Isso, depois a gente vai avaliando. E: Essa avaliação já é padronizada? Todo mundo a usa ou é você quem faz a avaliação e a observação? É, aqui a nossa da Educação Infantil é essa, fazemos a avaliação agora individual. E: Por exemplo, você já tem um roteiro que você tem que observar? Isso, tipo um relatório, isso, é um relatório que nós vamos fazer depois dessa criança, fazemos assim a observação, é a criança brincando sozinha, criança brincando com seus pares, se ela está compreendendo (P6-EI, 2024).

São as vivências, comportamental (P1-EE, 2024).

A avaliação é mais observação e observação durante os processos, que vai acontecendo, são intencionalidades, a gente vai desenvolvendo as atividades, os projetos e a gente estabelece intencionalidades, durante o processo a gente vai observando se está sendo atingindo, se não está, se precisa retomar. A avaliação é igual para todos (P7-EI, 2024).

No Ensino Fundamental há a semana de avaliação, dividida pelos componentes curriculares. Como pode-se notar, algumas professoras relatam que os alunos realizam a mesma avaliação dos outros, outras que a avaliação é adaptada e outras que o aluno não realiza. Uma fala que se destaca é a de P9-EF, em que a avaliação é realizada com todos os alunos, porém o aluno surdo não a realiza, não aplica avaliação.

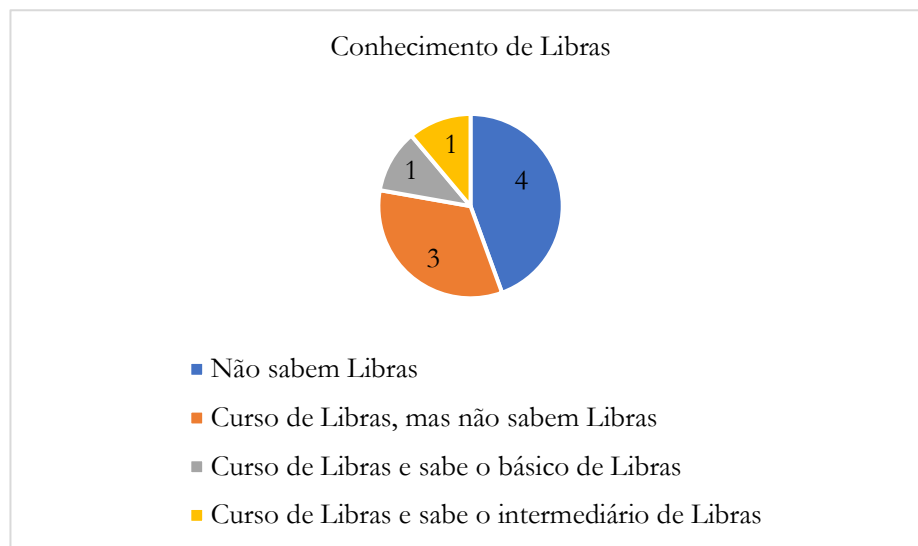
Uma avaliação comum, aplicada em uma sala de aula composta majoritariamente por alunos ouvintes, provoca frustrações aos alunos surdos, pois nem todos eles conseguem ler e compreender o contexto de determinados textos. “A grande maioria dos surdos lê palavras isoladas, sem conectivos, tais como artigos, preposições, adjuntos. Por isso, há a necessidade de um intérprete de Libras educacional, profissional que é o canal de mediação entre o professor e o aluno surdo” (Silva; Kanashiro, 2015, p. 692).

A avaliação escrita reafirma as diferenças, como pode-se observar o que foi dito, no estudo de Silva e Kanashiro (2015, p. 707) por um aluno surdo adulto: “ouvintes precisar não intérprete Libras. Ouvinte saber papel prova. Surdo burro. Entender não prova escrita”. Conforme os alunos surdos vão avançando os anos escolares, as provas escritas se tornam um momento de frustração e de constrangimento, pois percebem que o professor não entende o que escrevem. Os estudantes surdos se expressam por meio de uma estrutura linguística distinta daquela utilizada pelos ouvintes, refletindo sua forma própria de pensar e comunicar-se. No entanto, a prova escrita, acaba por fomentar a dependência em relação ao intérprete, diminuindo a autonomia e a autovalorização desses alunos. Muitos deles, cientes de suas dificuldades para compreender e atender às exigências das avaliações escritas, antecipam que não terão sucesso.

4- Comunicação e Interação, uso da Libras

Os professores foram questionados sobre o conhecimento na área da Língua Brasileira de Sinais e qual o seu nível de conhecimento: básico, intermediário ou avançado.

Figura1- Conhecimento em Libras



Fonte: elaboração própria.

Eu já fiz um curso a muito tempo atrás, mas assim, uma noção. E: Não lembra nada? Não, porque eu não usei (P9-EF, 2024).

Eu fiz um ano e meio de Libras, Oi (fez sinal em Libras) (risadas). E: Nem básico então? Não, já esqueci tudo porque eu não tinha com quem praticar, se não tem uso não tem (P2-EE, 2024).

Básico, eu tive aula de Libras na faculdade e me interessei muito, só que não consegui fazer um curso, aprofundar no tema, então assim, eu tenho o básico da faculdade, o básico de coisas que eu fui procurando (P7-EI, 2024).

Identifica-se que fazer o curso básico de Libras é o primeiro passo, porém a necessidade de continuidade, contato com a comunidade surda e aprofundamento na língua é essencial, como o aprendizado de qualquer outra língua. As disciplinas de Libras na graduação são uma introdução à língua, porém não garante fluência.

O Decreto n. 5.626/2005, em seu artigo 9º, do capítulo III, dispõe sobre prazos para a implementação da disciplina de Libras, determinando o prazo final de dez anos, a partir de sua promulgação, para que os cursos de licenciatura e Fonoaudiologia das Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2005). Contudo, a disciplina não tem como finalidade tornar os professores fluentes, visto que a carga horária não é suficiente para atingir este nível de aprendizagem, porém é uma introdução e uma imersão na cultura da comunidade surda. Espera-se que seja um passo inicial para a busca de um conhecimento mais aprofundado.

A fala de P6-EI mostra as tentativas de comunicação, as marcas da surdez na fala da aluna e o comprometimento em interações que envolvem diálogos. Em se tratando de uma interação com pares, o comprometimento em interações dialogadas pode refletir na convivência social e inclusão no ambiente escolar, pois o tempo de espera dos pares ouvintes e a dificuldade de compreensão pode gerar distanciamento e exclusão do aluno surdo. A cada mudança de ano e de professores há um período de adaptação da forma de comunicação da aluna.

É a linguagem verbal mesmo, olhando para ela, falando mais alto, olhando nos olhos, pedindo para ela repetir ou perguntando, e as crianças do mesmo jeito. E: E ela fala algumas palavras? Fala, fala algumas palavras, então ela repete, vamos dizer “água”, ela já fala “Aua”, não sai a palavra água. E: Você consegue entender? Sim, consigo entender xixi, banheiro, o nome de alguns amigos ela fala. E: Mas ela não tem um diálogo? Não, diálogo não. E: São só palavras? Palavras. Eu já não sei o que os pais dizem, a avó falou que entende tudo o que ela fala, que ela fala bem. Porque é o que a gente fala, o que que

“você quer? vamos dizer que o amigo bateu, ela fala “atur, teu, teu”, fazendo o gesto de bater) mostra e faz junto com o gesto, aponta (P6-EI, 2024).

Percebe-se uma visão oralista da surdez, em que usar diferentes estratégias pode impactar na oralização e na audição das pessoas surdas, conforme a fala da P4-EE:

Uso gestos e apontamentos, o que não é certo, porque essa minha aluna é para estimular a audição, mas a gente acaba, não tem jeito (P4-EE, 2024).

Observa-se a prevalência do ouvintismo e do oralismo na narrativa da professora. Ao analisar o ouvintismo, Santos (2024) a partir dos estudos de Skliar (2005), reflete que o ouvintismo está presente nas representações dos ouvintes como uma ideologia dominante, na qual o surdo está obrigado a se compreender e a se assemelhar a um ouvinte. O autor destaca que, mais do que um conjunto de ideias e práticas voltadas a fazer com que os surdos falem e se comportem como ouvintes, essa ideologia está entrelaçada com pressupostos filosóficos, religiosos e políticos etc. Argumentam, por conseguinte, que a opressão vivenciada pelos surdos não se reduz à diferença sensorial da audição, mas sim por uma identidade “ouvinte” que é construída a partir de diversas camadas de discriminação, nas quais ser ouvinte implica também ser falante, branco, homem, profissional, letrado, civilizado, entre outras características associadas à normatividade dominante.

O aluno de P9-EF não se comunica nem pela oralidade, nem pela Libras, está se recusando a entrar na sala de aula, fica no pátio, na quadra, mas nunca na sala de aula. Quando alguém se aproxima para se comunicar com ele, abaixa a cabeça para não interagir. A professora tem pouco contato com o aluno e deixa explícito a ausência de relação professor-aluno em suas falas.

Não, ele não faz a leitura, ele não pára para olhar, assim, o máximo que a gente faz é sinal de apontamento, chamamento, joia, esse tipo de sinal. E: Mas ele não olha para fazer leitura labial? Não, ele não olha (P9-EF, 2024).

A partir do relato de P7-EI, observa-se a predominância da estratégia de uso de gestos e apontamentos, enfatizando a necessidade e habilidades dos surdos em utilizarem gestos que, com a introdução da Libras, tornarão sinais.

Consigo me comunicar predominantemente por uso de gestos e demonstrações, demonstrando o que é. Eu conversei com o pai do (nome do aluno), falei da questão da Libras também, eles falaram que não estão ensinando, eu falei que seria importante, ele manifestou que queria ver, que queria ensinar, eu falei para ele dá importância que é mais uma língua, que mesmo ele fazendo implante coclear seria interessante ele aprender a Libras porque é mais uma língua, é mais uma forma de se comunicar, aí ele manifestou positivamente, que ia atrás (P7-EI, 2024).

Diversos autores têm se referido a esse conjunto de gestos como sinais domésticos, conforme desta o estudo de Santana *et al.* (2008). De acordo com Morford (1996), esses gestos se desenvolvem de forma independente da linguagem oral e apresentam várias semelhanças com a língua de sinais, embora possuam uma estrutura mais simples e baseada em generalizações. Assim, a complexidade e a organização do sistema gestual influenciam significativamente o grau de proficiência que a criança pode alcançar na língua de sinais. Isso demonstra que os gestos exercem um papel importante na aquisição da linguagem.

Santana *et al.* (2008) a partir do estudo de Morford (1996) ainda argumenta que esses gestos são expressões do desenvolvimento da capacidade linguística inata da criança em contextos em que há ausência de fala. Em outras palavras, quando não expostas a uma língua, as crianças tendem a criar seus próprios sistemas comunicativos, o que evidencia a natureza instintiva da linguagem humana.

O processo de aquisição de linguagem na surdez é marcado por uma significativa diversidade. Essa diversidade decorre das diferentes formas de acesso à comunicação, que podem incluir “a leitura labial, a língua de sinais, a fala, bem como a “audição” possibilitada por próteses auditivas e implantes

cocleares”. “Essas condições dependem ainda de outras variáveis: usos da língua, interlocutores com diferentes graus de proficiência, possibilidades de adquirir uma segunda língua, métodos formais ou não formais na aprendizagem da segunda língua, tipo de relação de cada sujeito com essa(s) língua(s)” (Santana *et al.*, 2008, p. 301).

Nesse cenário, o uso de gestos manuais constitui um elemento relevante dessa diversidade comunicativa (Santana *et al.* 2008). No entanto, tais gestos nem sempre são valorizados, especialmente por pais ouvintes, que muitas vezes insistem em que o filho surdo desenvolva a fala a qualquer custo, desconsiderando que o gesto também é uma forma legítima de linguagem, da mesma forma, professores ouvintes e seus alunos surdos.

5- Educação Bilíngue de Surdos

Os professores foram perguntados sobre a modalidade de ensino “Educação Bilíngue de Surdos”, se a conheciam e a compreendiam. Somente uma professora conhece e entende, justamente a professora especialista em surdez no município, as professoras desconhecem a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos. Conforme algumas falas a seguir:

Eu nem me lembro, não me recordo, não sei se já caiu em concurso, não me lembro, não me recordo de temas assim (P6-EI, 2024).

Eu já, o que eu sei e eu acredito é que independente da abordagem, se é oralista ou não o caso bilíngue seria o idioma dele mais Libras. Eu acredito que independente da abordagem, Libras só vem para acrescentar, garantir esse pensamento, essa linguagem. E: Mas você já ouviu falar? Já, já ouvi, mas aqui no Brasil não sei por que, lá fora usa-se tanto, crianças autistas que tem uma motricidade boa usa-se muito para garantir essa linguagem, aqui, eu sei assim, minimamente, já ouvi falar e acredito nisso, só que eu não sei teoricamente o que é, isso eu não sei (P1-EE, 2024).

Se eu conheço totalmente não, compreendo, claro né, a proposta, mas não tenho total conhecimento, compreendo, mas não tenho total conhecimento (P4-EE, 2024).

Eu não sei o que é, já ouvi por alto mesmo, mas o que é, especificamente eu não conheço (P9-EF, 2024).

Já ouvi falar, eu gostaria de conhecer uma escola lá em São Paulo tem, minha amiga trabalhou falou que tem classe bilíngue (P3-EE, 2024).

Conheço assim, superficialmente. Nunca me aprofundei, mas conheço (P4-EE, 2024).

Que é ensinar concomitante a Libras e a Língua Portuguesa, já ouvi falar, mas vagamente (P4-EI, 2024).

De surdos, no caso? Ah, sim, o que seria, né? o direito a intérprete de Libras, né? Ao lado do aluno. O AEE também, sala de recurso multifuncional, sempre (P5-EE, 2024).

A nova Lei nº 14.192/2021, altera a LDB 9394/96 e institui a modalidade de educação bilíngue de Surdos na LDB em seu capítulo V-A, descrevendo o direito dos alunos surdos à escolas e classes bilíngues, em que o conhecimento é mediado pela sua primeira língua, a Libras e a aquisição da segunda língua, a língua portuguesa escrita (Brasil, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as percepções dos professores sobre a sua atuação com alunos surdos é o primeiro passo para a proposição de políticas que atendam a realidade da inclusão dos estudantes surdos no sistema de ensino brasileiro. Consequentemente, para que a educação bilíngue de estudantes surdos

seja efetivamente construída em consonância com suas especificidades, é imprescindível que a política educacional reconheça as singularidades linguísticas e culturais desses sujeitos. Nesse sentido, torna-se fundamental a implementação de uma política linguística específica, que assegure não apenas o uso e a valorização da Libras como primeira língua, mas também a incorporação de uma pedagogia que esteja adequada à especificidade da pessoa surda, para que os professores conheçam e utilizem de forma planejada e sistemática, recursos visuais e imagéticos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ana Luisa; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de oliveira da. A formação de professores e os desafios da docência na escolarização de surdos. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 2, n. 61, p. 1-11, 2013. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie6121086>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.html. Acesso em: 18 abr. 2025.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2018, p. 37-62.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. *Educar*, v. 24, n. 1, p. 213-225, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

FREITAS, Isaac Figueiredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250034, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034>

GUARINELLO, Ana Cristina. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: (org.) BERBERIAN, Ana Paula; MORI-DE ANGELIS, Cristiane Cagnoto. *Letramento: referenciais em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348-67.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre a experiência. *Caderno Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2018.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 63-69, 2006. DOI: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/936>

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 38-75.

MANZINI, Eduardo José. *Análise de entrevista*. Marília: Abpee, 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC- Campinas*, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>

MORFORD, Jill P. Insights to language from the study of gesture: A review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. *Language & Communication*, v. 16, n. 2, p. 165-178, 1996. DOI: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0271530996000080>

SANTANA, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, 297-306, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200012>

SANTOS, Herminio Tavares Souza dos. Educação, Surdez e o Mito da Modernidade: Educación, Sordera y el Mito de la Modernidad. *Revista Cocar*, n. 24, 2024. DOI: <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/8280>

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. *Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro*. 2011, 100f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

SILVA, Elifas Levi; KANASHIRO, Elayne. Avaliação visual da aprendizagem: uma alternativa para alunos surdos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, p. 688-714, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.3111>

SKLIAR, Carlos A. *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 1. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Beyond language policies: deaf protagonism, brazilian sign language, and deaf education. *Sign Language, Deaf Culture, and Bilingual Education*, v. 58, p. 279-299, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31299/hrri.58.si.15>

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na elaboração, desenvolvimento, coleta e análise dos dados escrita do texto e revisão da versão final do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

A autora declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados de pesquisa são disponibilizados no próprio texto do manuscrito

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.