

ENTRE SILÊNCIOS E ESCUTAS

a docência nos anos iniciais e a escolarização de estudantes surdos na escola pública

Teresa Cristina Leança Soares Alves¹

Resumo: Este artigo analisa a atuação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que trabalham com estudantes surdos na rede pública municipal de Sorocaba/SP, com o objetivo de compreender como se configuram as práticas pedagógicas, as condições de trabalho e os desafios enfrentados no contexto da educação inclusiva. A análise dos dados, orientada por procedimentos da Análise de Conteúdo, evidencia tensões entre os marcos legais da inclusão e as possibilidades concretas de sua efetivação no cotidiano escolar, bem como a centralidade do professor na mediação dos processos de escolarização de estudantes surdos. Os resultados indicam fragilidades na formação docente, limitações no suporte institucional e a recorrente responsabilização individual dos professores, ao mesmo tempo em que revelam saberes pedagógicos construídos na experiência e estratégias de enfrentamento desenvolvidas no cotidiano. Ao dar voz aos educadores, o estudo contribui para a qualificação do debate sobre educação de surdos e reafirma a importância de pesquisas comprometidas com o fortalecimento da escola pública e com a garantia do direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de surdos; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Docência; Educação inclusiva; Escola pública.

BETWEEN SILENCES AND LISTENING teaching in the early years and the schooling of deaf students in public education

Abstract: This article analyzes the work of teachers in the early years of elementary education who teach deaf students in the municipal public school system of Sorocaba, São Paulo, Brazil. The study aims to understand how pedagogical practices, working conditions, and professional challenges are configured within the context of inclusive education. Data analysis, guided by content analysis procedures, reveals tensions between the legal frameworks of inclusion and the concrete possibilities for their implementation in everyday school practices, as well as the central role of teachers in mediating the schooling processes of deaf students. The findings indicate weaknesses in teacher education, limitations in institutional support, and the frequent individualization of responsibility for inclusion, while also highlighting pedagogical knowledge developed through professional experience and coping strategies constructed in daily practice. By giving voice to educators, this study contributes to the qualification of debates on deaf education and underscores the importance of research committed to strengthening public schooling and guaranteeing the right to learning.

Keywords: Deaf education; Early years of elementary education; Teaching; Inclusive education; Public school.

1 INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos da escola pública brasileira é em um campo marcado por tensões históricas, desafios estruturais e disputas epistemológicas em torno da concepção de inclusão, da centralidade da língua e do reconhecimento da diferença

¹ Universidade Federal de São Carlos/Docente. E-mail: teresa.leanca@ufscar.br.

como princípio pedagógico. Embora os marcos legais avancem no sentido de assegurar o direito à educação bilíngue e à escolarização em classes comuns, a efetivação desses direitos no cotidiano escolar permanece atravessada por limites formativos, institucionais e organizacionais, que impactam diretamente o trabalho docente e a qualidade do ensino ofertado.

Nesse cenário, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocupam uma posição estratégica, uma vez que são responsáveis pelos processos iniciais de alfabetização, letramento e constituição das bases cognitivas, linguísticas e sociais das crianças surdas. Todavia, suas vozes e experiências nem sempre são consideradas de forma sistemática na formulação de políticas públicas, na organização dos sistemas de ensino ou na produção acadêmica sobre educação inclusiva e educação de surdos, o que contribui para a manutenção de práticas fragmentadas e pouco contextualizadas.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, derivado de uma pesquisa que privilegia a escuta de professores dos Anos Iniciais da rede pública municipal de Sorocaba/SP no trabalho com estudantes surdos, buscando, por meio de entrevistas, compreender como se configura a mediação pedagógica oferecida a esse público, quais desafios são enfrentados pelos docentes e quais estratégias vêm sendo realizadas no interior das escolas públicas.

A relevância desta investigação reside não apenas na produção de conhecimento acadêmico, mas também em seu potencial de contribuição para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da escola pública como espaço de garantia de direitos. Ao valorizar a perspectiva dos educadores, o artigo reafirma a importância de pesquisas comprometidas com a escuta, o diálogo e a transformação das realidades educacionais, especialmente no que diz respeito à escolarização de estudantes surdos.

2 ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ALGUNS PRESSUPOSTOS

A escola deve acolher as diferenças de todos os estudantes, incluindo o estudante surdo, a partir do conhecimento de sua realidade, da integração e do convívio com a família e comunidade. Ao acolher o estudante surdo na sala de aula, é essencial compreender a abordagem educacional escolhida pela família para adequar a estratégia docente, pois frequentar o sistema regular de ensino é um direito de todos. É fundamental

considerar a lei que ampara o direito da família e do próprio aluno ao desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa, caso essa seja a opção linguística. Contudo, esse trabalho de oralização deve ocorrer “preferencialmente em turno distinto da escolarização” (Brasil, 2005, cap. IV, art. 16). Para Soares (2016), algumas famílias podem resistir a escolher a Língua de Sinais por falta de informação, estigma associado à surdez, e, muitas vezes, pelo desejo de que a criança se comunique apenas pela língua oral. Essa resistência pode levar a dificuldades de comunicação compreensíveis para a criança surda, afetando seu processo de ensino e aprendizagem: “a criança já passou por anos na escola sem ter uma comunicação compreensível” (Soares, 2016, p. 28).

A Resolução CNE/CEB n. 2 (MEC, 2001), que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 12, no segundo parágrafo, determina que os sistemas de ensino devem garantir no processo educativo, no caso do aluno surdo, o uso da língua de sinais, assegurando o ensino “sem o prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa”. No entanto, ressalta quanto à opção da abordagem a ser trabalhada com a criança surda, “facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso” (MEC, 2001).

Ao abordarem as especificidades ou características do aluno surdo, Santana e Carneiro (2012, p. 56) apontam que:

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros. Contudo, essas diferenças são homogeneizadas sob o termo “aluno surdo”. Essa heterogeneidade nem sempre é entendida pelo professor, para quem muitas vezes, esse aspecto é polarizado: ou o surdo é oralizado ou sabe Libras.

Considerando esses aspectos, a atuação docente na escolarização dos estudantes surdos nos Anos Iniciais é crucial para assegurar o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A linguagem é a base para a aprendizagem e comunicação, logo, a falta de acesso a uma língua pode gerar prejuízos consideráveis no processo educacional. Há possibilidades de os professores compreenderem que cada estudante surdo é único, com habilidades, dificuldades e necessidades distintas. Assim, é essencial que o professor adapte os conteúdos e a metodologia para atender às necessidades específicas de cada aluno (Paulo,

2019).

Os profissionais da educação observam para reconhecer que os alunos surdos orais são pessoas surdas que utilizam a língua oral como principal meio de comunicação, em detrimento das línguas de sinais. Esses alunos geralmente usam aparelhos auditivos ou implantes cocleares para ajudá-los a ouvir e falar. A esse respeito, “chamamos de surdo oralizado aquele que realizou ou está em processo de transição da identidade de deficiente auditivo para sujeito surdo, sem abrir mão de suas experiências e da comunicação por intermédio da oralidade” (Lima, 2020, p. 35). Para apoiar os alunos surdos oralizados na educação, é importante fornecer recursos que facilitem a comunicação e o aprendizado, como legendas em vídeos e transcrições de áudio, além da inclusão de intérpretes de língua de sinais, se necessário, e da disponibilidade de recursos tecnológicos, como microfones, amplificadores de som e legendas nos vídeos, que podem ser úteis.

É importante lembrar que a experiência de um aluno surdo oral pode ser muito distinta da experiência de um aluno ouvinte, mesmo que ambos utilizem a língua oral como principal meio de comunicação. Por isso, é vital que educadores e colegas estejam dispostos a adaptar suas práticas e sejam sensíveis às necessidades dos alunos surdos orais, de modo a garantir que tenham acesso igualitário à educação e se sintam incluídos e valorizados na comunidade escolar (Lima, 2020; Soares, 2004). Para atender adequadamente a um aluno surdo oral e agir de forma assertiva, o professor precisa ter um entendimento sobre a condição do aluno e as necessidades educacionais específicas que podem surgir. Isso facilitará o processo educacional, que muitas vezes é obstruído pela falta de formação adequada do docente.

É fundamental que o professor seja orientado a compreender a gravidade da perda auditiva do aluno surdo, se ela é bilateral ou unilateral, e se o aluno utiliza aparelhos auditivos ou implante coclear, para estabelecer um método de comunicação efetivo entre ele e o aluno. A inclusão de alunos surdos em salas regulares ainda representa um desafio em muitas escolas. Embora a legislação brasileira exija que as escolas garantam o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência, muitas vezes os recursos necessários para atender às necessidades dos alunos surdos não estão disponíveis, o que pode resultar em dificuldades no aprendizado.

Existe diversidade dentro da surdez, como os surdos sinalizantes que utilizam a comunicação através da Libras, e os surdos oralizados que se comunicam através da fala

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

com aparelhos auditivos e implantes cocleares. Essa diversidade apresenta barreiras na comunicação, como afirma Pinheiro (2016). Os estudos voltados às especificidades dos alunos surdos usuários de Libras também podem ser estendidos às particularidades dos alunos surdos oralizados, ressaltando a importância de o professor conhecê-las. Além disso, evidencia-se a necessidade de o docente realizar autoavaliações sobre seus conhecimentos pedagógicos, desenvolver metodologias de ensino que valorizem as potencialidades de cada estudante e refletir criticamente sobre o próprio papel na prática educativa.

Essa informação, bem como do apoio de outros profissionais, como os do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou Sala de Recursos, para ter uma maior compreensão e previsibilidade das experiências que a criança surda, seja sinalizante ou oralizada, terá no ambiente escolar. A atuação desses profissionais para surdos é fundamental para garantir uma educação inclusiva. Isso envolve a utilização de recursos pedagógicos, tecnológicos, a adaptação de materiais didáticos e o planejamento pedagógico individualizado, pois cada estudante surdo possui suas próprias necessidades e habilidades, levando em consideração suas demandas específicas. Torna-se essencial o diálogo com a família do aluno surdo ou deficiente auditivo para fornecer orientações claras após conhecer o histórico de vida da criança com surdez (Damázio, 2007).

Em geral, a grande maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, adquire sua primeira língua tardiamente, o que pode levar ao atraso escolar. No entanto,

[...] isso nem sempre é o que acontece com as crianças surdas brasileiras que, ao chegar à escola, são expostas ao ensino da segunda língua, o português, com pouca ou nenhuma preocupação para com seu nível de competência na língua de sinais (Queiroz, 2013, p. 51).

Seu desenvolvimento linguístico e cognitivo se manifesta nos primeiros contatos na escola e é amplificado quando em contato com outras crianças surdas, professores ou instrutores surdos, principalmente se isso ocorrer durante a infância, nas séries iniciais, facilitando assim o acompanhamento do aprendizado (Queiroz, 2013).

Soares (2004, p. 53) observa que, a partir da década de 1990, a língua de sinais ganhou destaque na orientação do ensino de surdos, “interrompendo a orientação do Método Oral, adotado oficialmente em nosso país desde o início da década de 1950”. A falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos é considerada a principal dificuldade no

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

estabelecimento de uma relação efetiva para o ensino e a aprendizagem. Além disso, foi constatado que a maioria das atividades é voltada para alunos ouvintes e se mostra inadequada para alunos surdos. A presença do intérprete em sala de aula é considerada por muitos professores como um auxílio para o aluno usuário de Libras. Conforme Soares (2004), alguns estudos apontam que essa medida nem sempre tem contribuído para o melhor desempenho acadêmico dos alunos surdos.

Na abordagem educacional denominada Bilinguismo, considera-se o domínio da Libras essencial para a atuação docente, além do conhecimento da cultura surda. Muitos profissionais que lecionam nos Anos Iniciais, no entanto, não possuem domínio dela (Tartucci, 2005). Ao reconhecer a Libras como um direito dos alunos surdos, valoriza-se essa língua como parte essencial do processo educacional inclusivo para esses alunos. Quadros e Stumpf (2009) salientam que a Libras não deve ser vista apenas como uma necessidade educacional, mas sim como um direito linguístico fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

O desenvolvimento da Libras deve ser valorizado desde a Educação Infantil e os Anos Iniciais, pois a criança surda está no período de desenvolvimento de relações sociais, a brincadeira e o lúdico são valorizados e não devem ser interrompidos subitamente nos Anos Iniciais, no Ensino Fundamental. Nesse sentido, explica-se que:

A criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos de audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce, em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento das esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade (Góes, 1999, p. 38).

No entanto, se a Língua de Sinais não for valorizada e ensinada adequadamente, as crianças surdas podem ter dificuldades em aprender a segunda língua, o que pode levar a atrasos na escola e na vida profissional (Góes, 1999; Tartucci, 2005). Portanto, é importante que as escolas e os professores tenham uma compreensão adequada das necessidades e habilidades linguísticas das crianças surdas e que incluam a Língua de Sinais no processo de ensino e aprendizagem, garantindo, assim, que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e possam alcançar seu potencial máximo.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

A língua é essencial para o desenvolvimento do pensamento, da comunicação e da interação social e é particularmente essencial para estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem, cuja língua natural pode ser a Língua de Sinais, e “olhar para as séries iniciais do Ensino Fundamental em que há aluno surdo matriculado é olhar para o processo de desenvolvimento de linguagem e, conseqüentemente, para sua constituição como sujeito” (Ferreira; Zampieri, 2014, p. 99).

Uma escola inclusiva que ensine surdos e ouvintes juntos em todas as atividades não é uma tarefa fácil. Requer um compromisso coletivo para criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Além das barreiras enfrentadas pelos surdos, existem outras diferenças entre os próprios ouvintes que devem ser consideradas. Cada aluno tem suas próprias necessidades educacionais e requer abordagens pedagógicas adaptadas para garantir seu pleno desenvolvimento. Isso pode envolver a consideração de diferenças cognitivas, emocionais, físicas ou outras. É necessário um esforço conjunto que envolva educadores, alunos, famílias, comunidade e as autoridades competentes. Nossa sociedade muitas vezes não reconhece nem mesmo as necessidades dos próprios ouvintes. Isso reflete a falta de compreensão e sensibilização em relação à diversidade e à inclusão (Ferreira; Zampieri, 2014). É importante investir em formação de professores para que eles adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para atender às necessidades diversificadas dos alunos, principalmente com os alunos surdos.

Ao abordar as práticas inclusivas em sala de aula, Padilha (2014) menciona a ausência de políticas voltadas para as práticas educacionais; pois, segundo a autora, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de sala de aula são as elaborações de conteúdos e de atividades voltadas para as especificidades dos alunos surdos e também a avaliação da aprendizagem. A autora ressalta a importância da autonomia dos professores e do trabalho consciente e coletivo nas escolas e nas salas de aula. Nessa ótica, expõe que a atuação docente com os alunos surdos exige conhecimentos e práticas pedagógicas, pois “os surdos necessitam viver uma história pedagógica diferente dos ouvintes. Não porque sejam menos ou mais capazes, mas porque sua condição impõe/exige conhecimentos específicos” (Padilha, 2014, p. 118).

Barroso (2018) expõe que para o estudante surdo se tornar bilíngue é preciso dominar a Libras e escrever a língua portuguesa, mas muitas vezes em sala de aula as

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

atividades são para os alunos ouvintes, e não para os surdos. Assim, é necessário ser discutido com os profissionais da educação o ensino da escrita para alunos surdos; pois, para a autora:

[...] aprender o português escrito de forma alguma é algo ruim para os surdos, pois os textos, na sua maioria, circulam na língua majoritária e aprender essa língua possibilita aos surdos ampliação no acesso às informações e maior autonomia em seu convívio social (Barroso, 2018, p. 34).

Ressalta ainda que, não raramente, as crianças surdas chegam à escola com estreito conhecimento da Libras por não terem a oportunidade de conviver com outras crianças usuárias dessa língua, e destaca que, para que ocorra a aprendizagem da língua portuguesa escrita, é primordial que a criança surda tenha o domínio da Libras (Barroso, 2018).

Os estudos sobre a aquisição de linguagem pelos surdos apontam a importância de adquirir a língua de sinais desde o mais cedo possível, pois tal aprendizado auxilia na consolidação da língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, pelo fato de não depender da audição. Nessa perspectiva, Pereira (2009) apresenta uma mostra de produções escritas no programa de Ensino Fundamental alternativo, oferecido pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC), da PUC em São Paulo, feitas pelos estudantes surdos e menciona a importância de trabalhar diferentes tipos de textos e mensagens com ênfase na Libras para em seguida a criança aprender a compreender sobre o texto escrito.

Karnopp e Pereira (2015, p. 34), ao discutirem sobre a realidade da escrita da maioria dos alunos surdos, apontam que:

A questão do letramento de alunos surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores as áreas da surdez, uma vez que, embora desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas nas escolas, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

A maioria das crianças surdas, oriundas de famílias ouvintes, chega à escola sem apresentar uma língua na qual o professor possa basear o processo de aprendizado de leitura e escrita (Lima, 2020; Soares, 2016). Assim, sem uma língua desenvolvida, a criança

surda inicia seu processo de alfabetização que, na maioria das escolas, é realizado por meio de vocábulos e frases descontextualizadas. É necessário que a atuação do professor proporcione condições para trabalhar com a diversidade de textos, fazendo com que as crianças surdas se tornem, de fato, leitoras e escritoras no ensino bilíngue (Pereira, 2009).

Cicilino, Giroto e Vitta (2018) realizaram uma pesquisa sobre a formação de professores para a atuação bilíngue de surdos no Brasil e apontam que há escassez de produções que abordem essa formação. Sendo assim, destacam a importância do registro das atuações dos professores que valorizem a instrução de ensino através da Libras para as crianças surdas das séries iniciais. Esse registro poderia beneficiar futuras gerações, melhorando a aprendizagem e enriquecendo novas atuações para uma educação progressiva.

A respeito da atuação dos Centros de Capacitação dos Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Soares (2016) menciona que esses centros se encontram na maioria dos estados do Brasil e são cruciais para a formação de professores destinada ao ensino de crianças surdas, além de estudos sobre metodologias de ensino e a necessidade dessa formação específica.

Na educação de crianças surdas, não basta apenas instruir sobre o aprendizado da Libras, embora seja essencial. É fundamental que o professor conheça seu aluno, perceba suas necessidades pedagógicas específicas e se aplique a todos os alunos, ouvintes ou surdos, que apresentem dificuldades pedagógicas. Professores que atuam com alunos surdos necessitam de formações que forneçam “subsídios teóricos, instrumentais e metodológicos”, pois a compreensão do sujeito, do homem e da sociedade é fundamental para a garantia de um trabalho revolucionário no âmbito escolar (Soares, 2016, p. 71). A pesquisadora enfatiza a necessidade de pesquisas voltadas para a formação de professores para atuar no ensino de crianças surdas, estudos sobre metodologias de ensino, a estimulação infantil de crianças surdas e as tecnologias que auxiliam no suporte pedagógico para o ensino dessas crianças.

Por fim, é crucial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades. A formação de um estudante surdo não se limita à aquisição de conceitos e valores sociais e éticos, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais que lhe

permitam ser um participante ativo e bem-sucedido na sociedade. O professor precisa estar ciente dessas necessidades e trabalhar na parte pedagógica em colaboração com outros profissionais, como professores de AEE e intérpretes, para garantir que o estudante surdo tenha acesso a todos os recursos necessários para sua formação integral. Surdos oralizados e surdos sinalizantes possuem necessidades pedagógicas diferentes, têm direito à acessibilidade e podem escolher a forma de comunicação que melhor atenda às suas necessidades e preferências. É necessário garantir que os estudantes surdos se sintam acolhidos e incluídos na comunidade escolar, para que possam desenvolver seu potencial e ter uma educação de qualidade.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que fundamenta este artigo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, adotada com o objetivo de apreender, de forma aprofundada, a realidade educacional vivenciada por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam com estudantes surdos na rede pública municipal de Sorocaba/SP. A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos educacionais envolvem dimensões objetivas e subjetivas que não se apresentam de modo dissociado, exigindo estratégias metodológicas complementares para sua interpretação (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo; Sanches, 1993).

O contexto da investigação foi o município de Sorocaba, no estado de São Paulo, considerando especificamente a rede pública municipal de ensino e as escolas que atendem alunos surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No que concerne à produção dos dados primários, a pesquisa utilizou dois instrumentos principais: um questionário online (Google Forms) e entrevistas semiestruturadas, contemplando aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, à experiência profissional com alunos surdos, às condições de trabalho e às estratégias pedagógicas adotadas no cotidiano escolar.

O processo de aplicação do questionário ocorreu após a identificação das escolas com matrículas de estudantes surdos e o levantamento dos contatos institucionais dos docentes. Foram realizadas visitas a 28 escolas da rede municipal, ocasião em que a equipe gestora e os professores foram informados sobre os objetivos e procedimentos da

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

pesquisa. Obteve-se um total de 25 respostas válidas. Deste total, quatro professoras foram convidadas para participar das entrevistas semiestruturadas, considerando-se critérios como: tempo mínimo de cinco anos de atuação profissional, vínculo com escolas localizadas em diferentes regiões do município, disponibilidade para participação e relevância das experiências relatadas no questionário no que diz respeito ao trabalho com alunos surdos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas, em horários previamente agendados, utilizando um roteiro composto por vinte questões, organizadas em três blocos temáticos: (i) perfil e características da formação docente; (ii) características da atuação pedagógica nos Anos Iniciais; e (iii) questões discursivas relacionadas aos desafios, possibilidades e percepções sobre a inclusão de estudantes surdos. Estas foram registradas por meio de gravação em áudio e posteriormente transcritas integralmente, assegurando fidelidade ao discurso das participantes. A análise dos dados fundamentou-se em uma adaptação da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977).

Por fim, cabe destacar que a pesquisa observou rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos para estudos com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com a Resolução CNS n. 510 (Brasil, 2016). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo assegurados o anonimato, o sigilo das informações e o uso de nomes fictícios, de modo a preservar a identidade das professoras e a integridade ética da investigação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 PROFESSORAS REGULARES E O AEE

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (MEC, 2008), o AEE, regulamentado pelo Decreto n. 7.611 (Brasil, 2011), é um serviço da educação especial que deve ser prestado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), preferencialmente nas escolas comuns da rede regular de ensino. Esse espaço educativo complementar visa auxiliar no desenvolvimento do aluno para superar desafios de aprendizagem. O AEE para alunos com surdez deve estruturar-se em

três vertentes pedagógicas: em Libras; para o ensino de Libras; e para o ensino da Língua Portuguesa. Assim, cabe ao AEE dar suporte a esses alunos, organizar o ambiente de aprendizagem, potencializar as habilidades de cada aluno, organizar uma parceria entre professores do AEE e professores da turma geral, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos surdos, ampliar sua formação, aprimorar suas habilidades e desenvolver sua linguagem. A proposta da AEE é facilitar a aquisição de conhecimentos escolares pelos alunos surdos em duas línguas: a Libras e o português.

Quanto à formação de professores, Michels (2017) afirma que a educação inclusiva exige dois tipos distintos de educadores: os generalistas, preparados para reger turmas comuns e com algum entendimento sobre a diversidade dos alunos, e os especialistas, com formação direcionada ao ensino e atuação diante de necessidades educacionais especiais. É essencial que todos os educadores e gestores tenham conhecimento dessas regulamentações para uma colaboração eficaz.

Em relação ao trabalho conjunto com o Atendimento Educacional Especializado, as respostas das professoras abordaram diversas dimensões, envolvendo de forma geral o apoio para as professoras, atividades pedagógicas adaptadas, trabalhos em parceria junto com intérprete de Libras. A professora Rita destaca que realiza um trabalho conjunto com a professora de AEE e ambas buscam adaptar as atividades para os alunos surdos, pois o aporte visual era necessário mais do que a parte escrita de português, em que muitos ainda não estavam alfabetizados para compreenderem as propostas. A professora também destaca o auxílio do intérprete de Libras na construção desse material, a fim de verificar se os sinais impressos na prova estavam de acordo com o contexto. Destaca o trabalho diferenciado com as disciplinas de História e Geografia, por apresentarem um conteúdo mais visual, do que Português e Matemática.

Nós trabalhamos muito em conjunto, em parceria, uma professora maravilhosa do AEE. Então, quando eu tinha dificuldade em adaptar, porque as atividades deles eram adaptadas, se era uma avaliação, avaliação adaptada, não eram iguais aos dos outros. Tudo adaptado, né? De acordo com muitas figuras, muita coisa visual. Então, eu montava essas atividades, eu corria atrás, eu montava as atividades, a intérprete me ajudava também, para verificar se estava ok os sinais da prova. Aí passava para a professora do AEE e ela dava o ok, aí a gente aplicava as provas. E quanto aos livros didáticos, a gente buscava muito, também, História, Geografia, esses outros livros, tirando Matemática e Português, tinha muitas imagens, então a gente tentava mostrar em cima das imagens. Já matemática, os alunos eram muito bons porque era um visual diferente, né? É cálculo. Tanto é que um deles, ele não montava os cálculos, mas ele fazia o cálculo mental. Então a gente aproveitava e ele ia dando essas respostas e a intérprete ia passando para mim o que ele estava

fazendo, né, os cálculos. Português, um aluno alfabetizado e o outro não se alfabetizou (Professora Rita, 2023).

Em seu relato, a professora Rita enfatiza a necessidade de adaptar os materiais para Libras, priorizando o aspecto visual. A percepção visual do surdo durante o ensino e aprendizagem é essencial, e os professores devem entender os olhares dos surdos como sua maneira de “ouvir” o mundo.

O relato da professora Maria evidencia escasso contato com a professora do AEE e a infrequente presença da aluna nessa sala especializada, indicando que houve problemas na realização do AEE para o aluno surdo. Por outro lado, a professora Isadora não menciona o trabalho como parceria, pois responde que seu aluno não frequenta a sala do AEE:

*No ano passado, tinha professora de AEE, mas eu percebi também que ela teve questões pessoais que a afastavam do trabalho. Então, praticamente eu não tive esse contato com a professora do AEE. Foram poucas as vezes que a aluna surda conseguiu também vir para o atendimento e poucas as vezes que nós conversamos, mas foi uma questão mais pessoal, não foi profissional (Professora Maria, 2023).
Tem com AEE, mas esse ano que ele foi indicado. Então, provavelmente, ele conseguirá a vaga e aí que a gente vai começar as conversas no AEE (Professora Isadora, 2023).*

O maior desafio dos docentes e dos especialistas das salas de recursos existentes nas escolas regulares é de rever e reorganizar as práticas escolares adotadas para esses educandos, reconduzindo-os, em primeiro lugar, para o espaço do saber de onde foram excluídos de uma ou de outra maneira na escola ou fora dela. Gois, Acosta e Costa (2020) indicam que os professores do AEE, ao lidarem com alunos surdos, enfrentam restrições no ensino em ambientes com recursos limitados. A colaboração entre os educadores de salas regulares e especializadas também se revela restrita, pois são poucos os professores regulares que procuram ajuda ou informações para o ensino adaptado do aluno surdo. Assim, observa-se que há professoras que trabalham em conjunto para o melhor desempenho do aluno surdo, mas que existem dificuldades na realização de um trabalho integrado, em alguns casos, por não haver esse serviço presente na escola.

A professora Constelação apresenta o caso de seu aluno quanto à pouca frequência dele ao AEE, devido à avaliação contínua de bom acompanhamento do conteúdo das aulas, acreditava-se que não necessitava desse apoio com urgência e que há uma prioridade de atendimento para casos de alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Então, no caso dele, foi só este ano que ele foi. Porque a questão do AEE tem muitos casos, como eu posso dizer, não posso dizer mais gritante, mas eu diria urgentes. Então, à medida que foi constatado que ele estava acompanhando (o conteúdo), ele não foi. Mas no ano passado ele não passou por uma questão de quórum (referindo-se à reunião dos professores), vamos dizer assim (Professora Constelação, 2023).

A PNEEPEI (MEC, 2008) orienta o desenvolvimento de políticas e iniciativas educacionais que buscam integrar todos os alunos em uma única sala de aula regular, conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 (Brasil, 1996). Isso destaca a necessidade de formar professores aptos a atender alunos surdos, desenvolvendo competências para enfrentar desafios e colaborar com a presença de intérpretes de Libras para facilitar a comunicação entre os surdos e os ouvintes, contar com a atuação de professores especializados em AEE e contar com o apoio da família. Dentro das várias questões que podem ser consideradas no âmbito da educação de surdos, é evidente que a prática pedagógica se apresenta como um dos pontos cruciais, já que os professores estão em contato constante com os alunos surdos que apresentam, e têm um impacto direto no processo de aprendizagem deles. A realidade da atual política de inclusão apresenta-se complexa, pois determina as questões sociais dentro da sala de aula. As leis impulsionaram mudanças desde a década 1990. Decerto, é essencial conscientizar a realidade educacional; os professores necessitam de políticas públicas para garantir a sua formação, com menor sobrecarga na jornada de trabalho.

4.2 DESAFIOS NA ATUAÇÃO COM ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA

No que se refere aos desafios do trabalho junto a alunos surdos, as professoras apontaram vários aspectos, dentre os quais a preocupação com a compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula, a participação da família no suporte de aprendizagem, a utilização de exercícios orofaciais para alunos surdos oralizados, o paradigma da inclusão, a formação de classe inclusiva, a utilização de ferramentas e tecnologias nas adaptações de atividades, e a promoção da condição de acesso de acordo com a demanda dos alunos com outras deficiências.

A professora Maria sinaliza que o principal desafio se refere às barreiras de comunicação e à incerteza sobre a compreensão da aluna surda em relação ao conteúdo ensinado. Também expõe sua dificuldade em adequar as atividades escolares de acordo

com o nível de aprendizagem da aluna. Sinaliza que busca o apoio da família nas atividades pedagógicas e que precisa conscientizar os pais sobre a realização de tarefas.

Para mim, o desafio maior é compreender se ela está apreendendo o que nós estamos conversando na sala, os assuntos, nem tanto o aprender. Eu olho para aluna surda como os outros, mas da maneira que ela responde. Então o desafio maior para mim é esse. E também, o trabalho com a família, da conscientização, da necessidade de ter retorno das atividades que vão, como que a mãe, a família está orientando em casa para fazer as atividades. Porque muitas vezes, no início, eu enviava atividade e aí ela voltava, só que eu percebia que não era a aluna surda que estava respondendo. Então, eu tinha que fazer o trabalho com a mãe, conversar, e também eu, enquanto professora, saber o que que eu posso enviar e que seja não tão fácil, mas que seja desafiante para ela, mas que ela possa fazer. Então é esse equilíbrio que eu preciso ter, e esse pra mim é um desafio (Professora Maria, 2023).

Lodi (2013) salienta que, nos espaços educacionais, há um desafio em conciliar as políticas educacionais inclusivas com as questões linguísticas relacionadas aos surdos. Segundo o autor, “as escolas não estão preparadas para acolher e trabalhar com a diversidade” (Lodi, 2013, p. 166). Pesquisas de autores como Pio (2018), Soares (2016) e Tartucci (2005) evidenciam que muitos educadores desconhecem as especificidades dos alunos surdos, muitas vezes mantendo práticas pedagógicas inalteradas.

De acordo com Lacerda (2000), quando se respeita a condição linguística dos surdos, eles são capazes de desenvolver e utilizar novos conhecimentos de maneira plena. Para que isso ocorra, é preciso criar condições adequadas para incentivar o uso e o desenvolvimento de sua linguagem. A professora Rita menciona que as dificuldades se relacionam ao ensino, considerando as necessidades dos alunos com e sem deficiência. Ressalta ainda que teve em sua sala vários alunos com deficiência auditiva e autismo e que precisou adaptar estratégias e recursos para atendê-los. Destaca também sua preocupação em oferecer os mesmos conteúdos ou abordagem pedagógica ao aluno oralizado, o que parece indicar certa distinção nas proposições de atividades em comparação aos outros estudantes com deficiência.

É um desafio grande, porque sempre você tem que estar em constante busca. Você tem que lembrar que você não tem uma sala igual, todos por iguais. E para mim foi um desafio bem grande ano passado, porque eu tive um aluno DI, um aluno autista e mais os 2 alunos, um oral e um auditivo. Então, eu tive que me desdobrar, eu diria que eu tinha 5 a 6 turmas dentro da sala de aula. Então, não foi fácil, mas missão cumprida. [...] Mas é um desafio, sim, é um desafio de todo dia você pensar ‘eu tenho que adaptar essa atividade para esse aluno, para esse vai ser assim, para este vai ser assim’ Principalmente para o aluno auditivo, porque eu queria que ele tivesse os mesmos conhecimentos dos demais alunos (Professora Rita, 2023).

Percebe-se a necessidade da formação de professores para trabalhar com a diversidade de alunos, um processo de formação que viabilize uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos alunos com deficiência.

A inclusão é assegurada por leis e documentos oficiais, que promovem a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas à capacitação de professores para a educação inclusiva, visando mitigar os impactos da exclusão e atender à atual ordem que preconiza o ensino sem distinção para todos. Observa-se os desafios por não conhecer as especificidades dos alunos surdos, o que pode gerar propostas inadequadas, debilitando o potencial do aluno e podendo provocar a baixa escolaridade. A esse respeito, Pletsch (2009) discute que, na implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil, sugere que todos os alunos com deficiência devam preferencialmente ser matriculados nas escolas regulares, garantindo acesso e permanência, assim como desenvolvendo o potencial educativo desses alunos. No Brasil, a temática relacionada aos princípios da educação inclusiva tem sido assimilada, desdobrada e encaminhada em diferentes formas, trazendo consigo percepções variadas de apropriação e implementação. Conforme analisado por Pletsch (2009), considerando que a concepção de educação inclusiva e inclusão escolar engloba um sentido abrangente, elas têm sido passíveis de múltiplas interpretações, frequentemente contraditórias.

Já a professora Constelação expressa preocupação com o processo de alfabetização do aluno surdo que é oralizado, acreditando que, pelo fato de ele ouvir e falar, ela tenha que repetir várias vezes um fonema para que ele reproduza o som corretamente.

Como eu falei, ele ainda me escuta e fala, então, mesmo com as dificuldades... que tem. Porque, por exemplo, quando ele vai falar uma palavra, as trocas que os alunos de alfabetização fazem, né, o "P"... para ele é mais difícil. Então, é algo que tem que ser falado mais vezes (Professora Constelação, 2023).

Nota-se que o foco está intrinsecamente ligado à apropriação da linguagem. Para o aluno surdo oralizado, que não domina a Libras, considerando que sua principal via de aquisição é a audição deficitária, essa apropriação assume uma perspectiva clínico-terapêutica da surdez e está relacionada à sua trajetória de aprendizagem escolar. A história nos indica que a abordagem oralista enfrentou um declínio no desenvolvimento das crianças surdas ao longo do tempo (Goldfeld, 2002). A professora Constelação, além de

alfabetizar, preocupa-se com o seu aluno surdo, com o uso social da escrita e leitura. No entanto, sua formação inicial não teve a disciplina de Libras para situá-la em concepções históricas que a amparariam e a ajudariam a compreender as abordagens da educação dos surdos e seus desafios.

Além disso, a formação e a prática docente voltadas para os surdos demandam uma análise mais aprofundada. A inclusão de alunos surdos em instituições de ensino regular no Brasil é um processo complexo, que requer pesquisas aprofundadas sobre o procedimento educacional no contexto da aprendizagem dessas crianças. A formação continuada nos Anos Iniciais da educação de surdos desempenha um papel crucial, garantindo que os professores estejam devidamente capacitados para atuar com esses alunos em seus estágios iniciais de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, promovendo, assim, uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1 Práticas pedagógicas das professoras no ensino dos surdos

No que se refere às práticas pedagógicas realizadas no ensino de surdos, as respostas envolveram ideias como a utilização do livro didático, através de atividades adaptadas com recursos visuais que trabalhem os conteúdos propostos e a adequada tradução em Libras, e uso de jogos educativos que envolvam conceitos lógicos e de letramento.

A professora Maria destaca as necessidades de sua aluna surda e a importância do auxílio do intérprete de Libras, bem como expressa a busca pelo uso de materiais didáticos visuais de forma integrada com a língua de sinais.

Nas práticas pedagógicas, a aluna surda, para mim, é uma aluna, como eu disse, como as outras na sala, e ela precisa ser atendida dentro da necessidade dela, utilizando também os mesmos materiais. Então, o livro didático, as atividades propostas hoje em dia, todas atividades que são propostas na sala, são propostas para a aluna surda, a intérprete me ajuda, fazendo um trabalho assim: nós saímos procurar as atividades que possam conciliar junto com o conteúdo trabalhado, e que seja também em Libras, para que ela possa compreender, e muito visual. Então, eu vejo que a gente sempre necessita dos vídeos, pra ela poder também enxergar, ver o que está sendo explicado, mas também responder, entendendo o conteúdo, dentro sempre do que ela é (Professora Maria, 2023).

Percebe-se aqui uma menção a práticas pedagógicas e ao currículo escolar, cuja comunicação se dá pela língua oral e ao mesmo tempo dá-se o empenho na língua de

sinais, e as professoras atentam com as necessidades comunicacionais das crianças através da Libras.

A professora Rita destaca que a utilização de jogos educativos oferece amplas possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, envolvendo conceitos lógicos e de letramento, tanto para os alunos surdos quanto para os ouvintes.

Uma das coisas que eu usei muito na prática com os alunos, com todos, mas pensando no auditivo, foram os jogos. Trabalhei muito jogos, muita coisa concreta. Porque se eu ia trabalhar dezena, unidade, milhão, eu tinha que ter material para mostrar visual, pegar, né? E isso ajudou bastante, o aluno gostava muito dessa questão dos jogos. Mesmo na parte de alfabetização, porque a gente acaba tentando alfabetizar mesmo no 5º ano (Professora Rita, 2023).

As professoras entrevistadas perceberam que a criança surda compreende e assimila o mundo pela percepção visual. Pesquisadores como Lacerda, Santos e Caetano (2013) e Lodi e Lacerda (2014) enfatizam a importância de estratégias visuais para embasar o planejamento pedagógico, levando em consideração a cognição relacionada à linguagem visual-espacial.

A professora Isadora enfatiza sua intenção de propor as mesmas atividades para incluir o aluno surdo, embora sinalize que são usadas estratégias mais pontuais e adaptadas em Libras em relação ao processo de alfabetização, com o auxílio de uma intérprete.

Nas práticas pedagógicas, eu procuro, assim, incluí-lo. Então, são raras as vezes, as mais pontuais, que as atividades são diferenciadas, voltadas para Libras, né? Uma coisa mais pontual com ele, como o processo de alfabetização. Mas, no geral, é só a intervenção que é diferente, mas ele participa de todas as atividades que todos fazem, inclusive a apresentação de trabalhos (Professora Isadora, 2023).

A professora Constelação se refere às dificuldades de alfabetizar aluno surdo oralizado devido à falta de formação específica e à ausência de orientações especializadas, e menciona o uso de cartilhas para tal finalidade. Também aponta a dificuldade do aluno com conteúdos matemáticos, embora não tenha mencionado quais recursos ou materiais utiliza a esse respeito:

Na prática pedagógica, no caso dele especificamente, quando eu cheguei, ele não era alfabetizado, então, eu fui alfabetizá-lo. [...] foi a cartilha, porque foi a cartilha mesmo, no sentido, na questão dos sons, eu tenho até hoje aqui o quadro do som, referência, né. Na disciplina de matemática, ele já faz uma multiplicação, mas ainda, volto a falar, há dificuldade de numa situação/num problema, de abstrair. Acho que isso ainda é uma incógnita, um desafio ainda para este ano (Professora Constelação,

2023).

Conforme discute Freitas (2013), muitos alunos surdos permanecem na escola sem atingir a aprendizagem desejada, distanciando-se do processo de ensino e aprendizagem. Goldfeld (1997) alega que, na abordagem oralista, apresentou queda de rendimento escolar da maioria das crianças surdas, pois, ao longo da história, a concentração na área da educação foi na língua oral, que objetiva levar o surdo a falar, que levou ao rebaixamento do desenvolvimento cognitivo dos surdos.

Pio (2018) salienta que muitos surdos possuem um baixo nível de alfabetização funcional. Isso acontece devido às consequências oriundas da filosofia educacional adotada, as quais são comprovadas por meio da pesquisa que revela o retumbante fracasso acadêmico no qual os surdos ainda se encontram inseridos. Góes (1999) relata as dificuldades que muitos alunos surdos enfrentam, especialmente na leitura e escrita, decorrente da qualidade da experiência proporcionada às pessoas surdas. Com base no estudo de Capovilla (2011) sobre crianças e adolescentes de 6 a 25 anos sobre o processo de aprendizagem de pessoas surdas, discute e sugere que as pessoas surdas podem aprender os significados e conceitos adequados da linguagem quando são alfabetizadas ou envolvidas no processo de aprendizagem, mostra a necessidade de compreender. Indica que poderá utilizar sua língua nativa (língua de sinais) para avaliar os conceitos e significados de sua segunda língua, o português em segundo lugar.

A partir dos relatos, nota-se que todos os alunos surdos estão em processo de alfabetização e vale lembrar que estão no quinto ano do Ensino Fundamental. Segundo Brito (2012), o processo de alfabetização dos surdos ressalta a relevância da seleção, por parte do professor, do método a ser empregado, e conforme a realidade do seu aluno surdo em sala de aula regular averiguar tal quais as abordagens educacionais (Oralismo, Comunicação Total ou Bilinguismo) dispõem o desempenho adequado na alfabetização.

A formação continuada deve, portanto, ter em conta as horas de trabalho dos professores. As práticas pedagógicas voltadas aos alunos surdos nos impulsionam a refletir sobre a atuação docente, podendo, de modo geral, contribuir com a superação de inseguranças por meio da formação continuada. É vital reconhecer o papel dos professores, com o apoio de outros profissionais e das famílias, adequando-se ao contexto de realidade de cada aluno surdo. Além disso, o conhecimento básico de Libras é fundamental na educação dos alunos surdos.

4.2.2 Planejamento e conteúdos

No cotidiano da sala de aula, a construção de relações presenciais, a escolha de conteúdos, as formas de ensino, a avaliação e a atenção dedicada a cada aluno se entrelaçam com decisões políticas. Segundo Padilha (2014), o dia a dia na sala de aula, as interações face a face, a seleção dos conteúdos e das maneiras de ensiná-los, a avaliação e a atenção às necessidades de cada aluno são aspectos indissociáveis das decisões políticas que influenciam as decisões individuais. Um projeto político deve definir quais propostas pedagógicas são oferecidas e para quem. A partir daí, surgem diferentes maneiras de organizar a escola e compreender sua função social. A autora analisa dois grandes desafios que os professores nas séries iniciais têm defrontados de ser professor “a profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada ‘formação continuada’ não tem atingido na profundidade necessária” (Padilha, 2014, p. 113).

A professora Maria expõe que seu planejamento envolve atividades que contemplem os conteúdos do programa curricular, através de jogos educativos, e adaptações que atendam à necessidade dos alunos da classe, independentemente de serem surdos ou não. Destaca que esse planejamento abrange também o profissional intérprete de Libras, que lhe dá, o suporte técnico referente ao aluno surdo citando, por exemplo, a pesquisa de vídeos em Libras a fim de oferecer material visual do conteúdo para a aluna surda da classe.

No planejamento das atividades, é pensando no todo. Não há uma distinção. Primeiro, atividade do conteúdo, depois eu vou junto com a intérprete, e ali a gente vê, juntas, o que seria melhor. [...] Por exemplo, na matemática precisa ser muito concreto para a aluna surda, então, a gente viu necessidade de pegar o material dourado, mas não só o material dourado na hora de trabalhar, mas ir criando com isso condições para que ela entenda o processo. Por exemplo, da divisão, da multiplicação, pegar saquinho, separar, ela fazer aquilo no concreto. Os conteúdos também são dessa forma. A partir do momento em que a gente tem o conteúdo, por exemplo, de História, de Geografia que tem no livro, é o visual, né? Então, nós vamos procurar também os vídeos, muitas vezes tenho vídeos em Libras, aí nós procuramos, a partir dos vídeos, fazer adaptações com a aluna surda e para a aluna surda (Professora Maria, 2023).

Essa professora também expressa que se sente isolada no aspecto do planejamento, mas busca lecionar o mesmo conteúdo a todos os seus alunos surdos, fazendo as adaptações necessárias, como segue:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Todos esses planejamentos. Nesse caso, o planejamento era eu com eu mesma, nem com colegas, porque eu não tinha com quem dividir isso. Então, o que eu tinha que fazer? Adaptar. Eu não fazia uma atividade diferente, eu fazia uma mesma atividade adaptada (Professora Rita, 2023).

Nos depoimentos das professoras Isadora e Constelação, ambas abordam um planejamento estratégico que se inicia com uma fase diagnóstica, ou seja, fazer uma avaliação dos conhecimentos dos alunos, e com isso elaborar atividades pedagógicas que identifiquem conteúdos que ainda não foram adquiridos por eles, ou que precisam se mais trabalhados.

No caso do aluno surdo oralizado da professora Constelação, em uma dessas atividades (para diagnosticar a leitura e escrita), foi mencionado que ele identificava algumas letras do alfabeto, mas não sabia o som dos seus fonemas. A partir dessa constatação, ela teve condições de elaborar um planejamento que envolvesse atividades pedagógicas de leitura e escrita, seguindo algumas fases do seu processo e avançando no desenvolvimento dessa aquisição, através de atividades diversas, incluindo a lousa digital como recurso visual com vídeos. Aponta que a experiência foi exitosa no que se refere à leitura, mesmo com o aluno surdo oralizando, pois ele caminhou, nesse processo, junto aos demais colegas de classe ouvintes.

Sobre o planejamento das atividades, primeiro a gente faz a diagnóstica (é uma análise que é realizada por todos os professores para identificar o conhecimento do aluno sobre a matéria e verificar qual conteúdo que não domina e que precisa ser trabalhado pedagogicamente), que é uma atividade principalmente na questão de leitura, de escrita, ou a questão de matemática, de números, pra contatar. Então, a partir daquela atividade, eu percebi que ele não identificava letras, que ele não sabia o som das letras. Ele conhecia algumas letras do alfabeto, mas não sabia que som que era. Então, a partir daquela atividade, que a gente chama de atividade diagnóstica, é que daí eu fui ver qual caminho seguir. E assim foi: eles começaram a ler, aí, no ano passado, trabalhamos as sílabas completas, aí foram as frases, aí os textos. Então, sempre a partir de uma diagnóstica, para encaminhar as demais atividades pra fazer ele avançar, senão fica sempre no mesmo também, o que não pode, né. Sobre os conteúdos: Como ele oraliza e ouve, então, é junto com a turma. Como aqui a gente tem desde o ano passado, que eu gosto muito de usar, que é a lousa digital, então, uso muitos vídeos (Professora Constelação, 2023).

No caso do aluno surdo oralizado da professora Isadora, apesar de ele já ter passado por uma avaliação diagnóstica de seu aprendizado, ela reforçou novamente a avaliação a fim de planejar atividades mais adequadas de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem. Porém, foi citado que a professora executa as atividades pedagógicas com

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

seu aluno, de três a quatro vezes por semana, quando pode ou quando percebe que ele apresenta alguma dificuldade, como por exemplo, alfabetização em Língua Portuguesa. Nessas situações utiliza estratégias como: oralização, imagens e Libras. Ela percebe que ele apresenta boa socialização com os demais colegas de classe ouvintes, assim como um bom entendimento dos conteúdos trabalhados nas atividades, ou seja, sua única limitação é o déficit auditivo e ele é “como se fosse os outros”. Utiliza as mesmas estratégias que planeja para os alunos ouvintes com este aluno.

Sobre o planejamento das atividades, eu faço uma atividade diagnóstica, inclusive hoje eu retomei porque ele passou 30 dias, mais de 30 dias, fora, doente. Então, ele já estava num trabalho que já estava avançando então eu fiz de novo. As pontuais eu planejo de acordo com o nível que ele está e sempre pego três ou quatro vezes na semana, o tempo que dá, para uma atividade mais pontual, quando eu sinto que ele necessita mais. Mas, no decorrer, ele se socializa bem, ele entende bem, então ele é como se fosse os outros, ele não tem nenhuma limitação além da audição, ele consegue acompanhar as outras crianças. Só o processo de alfabetização em Língua Portuguesa que é uma atividade mais pontual. O conteúdo é do mesmo jeito que para os outros. Então, nessas atividades mais pontuais, eu procuro usar a oralidade, a Libras e a figura, principalmente quando é o processo de alfabetização, que ele precisa desse aporte para ele fazer a relação dos três, e já estava avançando (Professora Isadora, 2023).

O planejamento e os conteúdos nas condições explicitadas pelas professoras tendem a alinhar-se com a abordagem da Comunicação Total. A formação continuada dos professores pode propiciar a oferta de espaços para aprimorar práticas e planejamentos. Ainda são escassas as pesquisas direcionadas à educação de surdos nos Anos Iniciais e ao olhar dos docentes nas salas regulares desse ciclo. Nesse sentido, são necessárias mais pesquisas que abordem a formação de professores regentes, especialmente em escolas públicas, considerando as práticas para integrar o aluno surdo, com ênfase em seu desenvolvimento linguístico e nas suas necessidades educacionais.

Apoiando-se nas ideias de Góes (1999), entende-se que as dificuldades apresentadas por crianças surdas não são inerentes à condição de surdez, mas são consequências das experiências sociais vivenciadas por esses indivíduos. Deste modo, objetivos educacionais para essa população exigem superação de barreiras linguísticas e adaptativas. Para estabelecer um modelo de educação bilíngue eficaz, é imprescindível formar profissionais qualificados e fluentes em língua de sinais, e recentemente na LDB (Brasil, 1996) encontra-se a modalidade de ensino da Educação Bilíngue de Surdos. Diante disso, os alunos surdos constam na modalidade de Educação Especial, uma modalidade

de ensino que busca atender “as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. Os professores regentes desempenham as suas atividades de ensino em sala de aula, planejam e implementam estratégias pedagógicas e podem colaborar com intérpretes de Libras, professores de AEE e outros profissionais para o desenvolvimento inclusivo dos alunos surdos. Dessa forma, é possível garantir uma linguagem comum entre docentes e alunos, facilitando a aquisição de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados analisados ao longo deste artigo evidenciam que a atuação de professores dos Anos Iniciais junto a estudantes surdos na rede pública municipal é permeada por desafios estruturais, formativos e pedagógicos, mas também por esforços cotidianos de construção de práticas inclusivas. As narrativas docentes revelam um cenário em que a responsabilidade pela inclusão recai, muitas vezes, sobre iniciativas individuais, em contextos marcados por insuficiência de formação específica, fragilidades no suporte institucional e limitações materiais.

Ao dar voz aos educadores, esta pesquisa contribui para deslocar o foco das análises exclusivamente normativas ou prescritivas, trazendo à tona as condições reais em que o ensino público é produzido. Esse movimento é fundamental para compreender que a qualidade da educação ofertada à comunidade de estudantes surdos não depende apenas de legislações ou diretrizes curriculares, mas da articulação entre políticas públicas consistentes, formação docente continuada e valorização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Os achados do estudo indicam que os professores constroem saberes profissionais relevantes a partir da experiência, da reflexão sobre a prática e do enfrentamento cotidiano das demandas impostas pela inclusão. Reconhecer esses saberes e incorporá-los ao debate acadêmico e às instâncias de gestão educacional constitui um passo importante para a qualificação do ensino público e para a construção de propostas formativas mais alinhadas às necessidades concretas dos docentes e dos estudantes surdos.

Nesse sentido, pesquisas como esta reafirmam a importância de abordagens metodológicas que integrem dados quantitativos e qualitativos e que priorizem a escuta dos

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

sujeitos envolvidos nos processos educativos. Ao iluminar as vozes dos professores, o estudo amplia as possibilidades de compreensão das dinâmicas escolares e oferece subsídios para o aprimoramento das políticas de educação inclusiva, especialmente no que se refere à educação de surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, espera-se que este artigo contribua para o fortalecimento de uma perspectiva de educação pública comprometida com a equidade, o respeito à diferença linguística e cultural e a garantia do direito à aprendizagem. Dar visibilidade às experiências docentes não é apenas um gesto acadêmico, mas um posicionamento ético e político em favor de uma escola pública mais justa, capaz de atender, com qualidade, a diversidade de sujeitos que a constituem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BARROSO, A. F. **Professor bilíngue para surdos**: análise da prática de letramento por meio da autoconfrontação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/364a83e1-d837-45d7-89c9-0243dc63afc1/content>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRITO, J. B. **Alfabetização de crianças e jovens**: superando desafios da inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/5a5f8f21-5b11-427c-8171-fe528ae66ce9/content>. Acesso em: 6 ago. 2025.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes comose fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. *In*: SÁ, N. **Surdos**: qual escola? Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 77-100.

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. Formação de professorespara a educação bilíngue de surdos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 794-809, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913>. Acesso em: 21 jun. 2025.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília, DF: MEC; SEESP; SEED, 2007. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/atendimento-educacional-especializado-pessoa-com-surdez/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. A atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 99-112.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/549/o/dissertacao_Adrina.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

GOIS, A. G. R.; ACOSTA, F. C.; COSTA, A. L. O. O aluno surdo e o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, COMUNICAÇÃO ORAL, 17., 2020. **Anais** [...]. Rio Branco: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34377> . Acesso em: 6 ago. 2025.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. **Educação bilíngue para surdos**: um novo paradigma. São Paulo: Cortez, 2002.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 33-38.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

LIMA, D. C. G. **De pessoa com deficiência auditiva a surdo**: embates dialógicos e objetificação

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

colonial no processo de transição identitária. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/02a55534-a82e-43b1-9664-fe7748d319be>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/2005. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 23-57.

MICHELS, M. H. A. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2025.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 179, p. 39-40, 14 set. 2001.

PADILHA, A. M. L. Desafios para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 113-126.

PAULO, J. F. S. **Atuação docente com estudantes surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19197/1/JoelitonFranciscoSousaDePaulo_Dis sert.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (org.). **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 47-55.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 1
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br