

---

**Formação do professor para educação infantil e anos iniciais -  
sentidos, significados e diversidade de saberes e de práticas no  
contexto da educação de surdos**

**Teacher training for early childhood education and first years -  
senses, meanings and diversity of knowledge and practices in the  
context of deaf education**

**Formación docente para la educación infantil y los primeros años -  
sentidos, significados y diversidad de conocimientos y prácticas en el  
contexto de la educación de personas sordas**

Flávia Roldan Viana<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>

Igor Rauan Soares da Silva<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0009-0006-6551-8822>

Lucas Toshio Nascimento da Silva<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0009-0004-3750-6723>

**Resumo:** Este artigo versa sobre a relação entre a formação do pedagogo e a construção de sentidos, significados e diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos/as na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa aqui apresentada articulou questões relativas à formação inicial, aos conhecimentos e competências do professor pedagogo e a produção de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem de surdos/as, em um curso de Pedagogia, no ano de 2023. A pesquisa realizada enquadra-se na modalidade estudo de caso, com viés qualitativo-interpretativo e utilizou a Análise Textual Discursiva na discussão dos dados. Os principais resultados apontam para uma reflexão acerca da pessoa surda enquanto sujeito que se comunica e se expressa pela língua de sinais, o que torna necessário superar as práticas pedagógicas ouvintistas.

**Palavras-chave:** Formação de professor. Educação infantil e anos iniciais. Educação de surdos.

**Abstract:** This article discusses the relationship between the pedagogues training and the construction of senses, meanings, and diversity of knowledge of practices in the context of deaf education in Early Childhood

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. E-mail: [flaviarviana.ufrn@gmail.com](mailto:flaviarviana.ufrn@gmail.com)

<sup>2</sup> Bacharelado em TI. Bolsista PIBIC CNPq (IC). E-mail: [igorrauans18@gmail.com](mailto:igorrauans18@gmail.com)

<sup>3</sup> Bacharelado em TI. Bolsista PIBITI CNPq (IT). E-mail: [tosh.sam@gmail.com](mailto:tosh.sam@gmail.com)

Education and the initial years of Elementary School. The research presented here articulated issues related to the initial training, knowledge and skills of the pedagogue teacher and the production of teaching materials in the teaching and learning process of deaf people, in a Pedagogy course, in the year 2023. The research carried out is framed in the case study modality, with a qualitative-interpretative bias and used Discursive Textual Analysis in the discussion of the data. The main results point to a reflection on the deaf person as a subject who communicates and expresses himself through sign language, which makes it necessary to overcome hearing-based pedagogical practices.

**Keywords:** Teacher training. Early childhood education and first years. Education of the deaf.

**Resumen:** Este artículo trata sobre la relación entre la formación del pedagogo y la construcción de sentidos, significados y diversidad de saberes y prácticas en el contexto de la educación de personas sordas en Educación Infantil y los primeros años de Educación Primaria. La investigación aquí presentada articuló cuestiones relacionadas con la formación inicial, los conocimientos y habilidades del docente pedagogo y la producción de materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de personas sordas, en una carrera de Pedagogía, en el año 2023. La investigación realizada se enmarca como un estudio de caso, con sesgo cualitativo-interpretativo y se utilizó el Análisis Textual Discursivo en la discusión de los datos. Los principales resultados apuntan a una reflexión sobre la persona sorda como sujeto que se comunica y se expresa a través de la lengua de signos, lo que hace necesario superar las prácticas pedagógicas basadas en la audición.

**Palabras-clave:** Formación docente. Educación infantil y primeros años. Educación de sordos.

## **Introdução**

Este artigo é um recorte da investigação dos estudos do projeto de pesquisa “Letramentos e língua de sinais no contexto das práticas sociais: dos sinais para a escrita, atividades de retextualização” (2023-2026), desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e versa sobre a relação entre a formação do pedagogo e a construção de sentidos, significados e diversidade de saberes de práticas no contexto da educação de surdos/as na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa aqui apresentada articulou questões relativas à formação inicial, aos conhecimentos e competências do pedagogo e a produção de materiais didáticos no processo de ensino e aprendizagem de surdos/as, no curso de Pedagogia da UFRN, no ano de 2023. Justifica-se a escolha do curso e do ano por dois aspectos: i) o curso de Pedagogia centra-se na formação de professores/as para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano; e ii) no ano de 2023, os estudantes do curso tiveram a oportunidade de vivenciar a disciplina de Produção de materiais didáticos na educação de surdos, sendo uma turma no semestre I e uma turma no semestre 2. Por ser uma disciplina eletiva no curso, os estudantes estavam em semestres diversos. Alguns estudantes estavam terminando o curso de Pedagogia e outros iniciando o referido curso.

Para fins didáticos, o texto deste capítulo, inicia-se com uma discussão sobre o desenvolvimento da linguagem e a criança surda. Posteriormente, discute-se a tríade a criança surda,

o letramento, as práticas pedagógicas. Em seguida, são apresentadas a metodologia e a discussão dos dados. Conclui-se com algumas considerações acerca da pesquisa e seus desdobramentos.

### **Desenvolvimento da linguagem e a criança surda**

A literatura aponta que a perda auditiva pode vir a ser um fator de risco para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas, sendo possível inferir que existem experiências ligadas às questões linguísticas que dificultam, entre outras, a aprendizagem da língua portuguesa de sujeitos surdos.

Conforme Euzébio Filho e Guzzo (2009, p. 37), “[...] durante muito tempo a ideologia dominante contribui para difusão de uma imagem negativa do sujeito sobre si mesmo e os outros, que origina um padrão de relacionamento social que se estabelece com base em estereótipos”.

Nesse sentido, se as especificidades linguísticas desse alunado forem desconsideradas, apesar da relação entre a perda auditiva e as dificuldades de aprendizagem serem muito reduzidas e não se apresentar como causa direta, aprendentes surdos/as podem mostrar lacunas em sua aprendizagem formal e informal e apresentar dificuldades, sobretudo, de leitura e escrita que, por exemplo, podem vir a dificultar, entre outros, o acesso ao conhecimento da língua portuguesa (Almeida, Santos; Lacerda, 2015; Barbosa, 2016; Barros, Nascimento; Borges, 2017; Alves, 2019; Bernardino; Pereira, 2019a, 2019b; Jacinto, 2021).

O direito à educação bilíngue, que compreende o acesso à língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente, na modalidade escrita, é conceito importante no campo da educação de surdos/as. Entretanto, essa discussão não pode ser reduzida ao discurso da Libras, como L1 e língua portuguesa como L2, tendo em vista que os surdos translinguam<sup>4</sup> entre as diferentes linguagens sociais constitutivas de outras línguas de sinais e da língua portuguesa (Peluso; Lodi, 2023).

No caso do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, os estados brasileiros da região Nordeste, apresentam índices alarmantes quanto à aprendizagem dos estudantes da Educação Básica. De acordo com os dados do IDEB (2019), o estado do RN alcançou uma média de proficiência de 729,42, o que indica que os/as estudantes estão no nível 3 da escala de proficiência, que vai até o nível 8. No geral, é possível notar um número menor de estudantes no nível 7 da escala de proficiência, considerada ideal para a faixa etária, quando os dados se voltam a pessoas surdas. Um percentual de 5% a 10% de estudantes ouvintes do estado do RN atinge esse perfil. Não havendo dados que apresentem um percentual real no que diz respeito a estudantes surdos.

---

<sup>4</sup> Transitam entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos.

Atualmente as inúmeras possibilidades de estratégias educacionais existentes reconfiguram a educação através de diferentes alternativas pedagógicas inclusivas que podem favorecer a educação de estudantes surdos. Um exemplo dessa afirmação, é o uso de tecnologias educacionais. Pesquisadores/as na área da acessibilidade e educação especial, a exemplo, Bahia e Trindade (2010), Xavier (2011), Giroto, Poker e Omote (2012), Rodrigues (2012), indicam que as tecnologias educativas auxiliam na promoção da aprendizagem, propiciando facilidades que a tornam mais dinâmica e interessante. De acordo com Melo (2014), a acessibilidade é fundamental para que todos possam exercer a cidadania e participar em condições de igualdade no contexto educacional, sendo mundialmente reconhecido como requisito legal (Behar et al., 2008).

Outro fator, é que a questão da translíngua, assim como o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos/as, gesta novas discussões no contexto da educação desse alunado, pois “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa [...]” (Candau, 2008, p.13).

A perspectiva da translíngua traz estudos fundamentados na vertente que compreende a linguagem humana como uma prática heterogênea contrapondo-se à ideia de "línguas nomeadas", consideradas conceitos político-culturais, por estarem associadas com uma ideologia de que cada nação possui apenas uma língua, e que reforçam o discurso monolíngua, resquícios, de acordo com Lemke (2010), das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperam no Brasil, nas décadas de 1930 a 1950, descaracterizando outras línguas, colocando-as em um lugar de minorias. A translíngua compreende todo o conjunto das práticas linguísticas que usa distintas multiplicidades e registros linguísticos e múltiplas modalidades e mídias para sentir e fazer sentido no e do mundo.

Dentre as múltiplas possibilidades culturais nas quais o sujeito surdo pode transitar, os contextos educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, convergem a maior parte dessas possibilidades. A pessoa surda convive com uma cultura majoritária ouvinte e, com seus pares, com a cultura surda. Entretanto, os próprios contextos educacionais dicotomiza essa convivência, e essas culturas são postas como binárias, sem compreender que “[...] cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas [...]” (Hall, 1976, p. 29).

Vale ressaltar que a literatura (Almeida, Santos e Lacerda, 2015; Barbosa, 2016; Barros, Nascimento e Borges, 2017; Bernardino e Santos, 2018; Alves, 2019; Bernardino e Pereira, 2019a, 2019b; Jacinto, 2021; Sordi, 2022) aponta que a falta de estratégias pedagógicas de ensino para trabalhar com estudantes surdos/as, em diversas disciplinas, reforça a falta ou não uso de um ensino eficaz, tendo em vista que a correlação entre ser surdo/a e competência escrita ser vista como muito reduzida e o fato de ser surdo/a, por si só, não justifica a dificuldade em escrever.

A criança surda, deve estar imersa em um contexto linguístico que lhe dê oportunidade de adquirir sua língua natural, para que ocorra o pleno desenvolvimento da linguagem, tendo em vista que, desde o início da sua aquisição, ser essencialmente social, ou seja, ser desenvolvida a partir das relações interpessoais nas interações sociais, é necessário ao seu pleno desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Witches (2018, p.177), crianças surdas não se desenvolvem “[...] tendo a língua de sinais como um envolvente linguístico adequado, e seu desenvolvimento de linguagem tende a acontecer tardiamente por causa disso, o que pode ocasionar diferentes transtornos de linguagem e atrasos cognitivos”. É o que acontece, também, na realidade brasileira. A maioria das crianças surdas brasileiras nascem em lares de pessoas ouvintes que desconhecem a língua de sinais ou possuem pouco contato. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem na criança surda nem sempre ocorre de forma linguisticamente favorável.

Nota-se observar que, a criança não surda, em sua maioria, não enfrenta esse problema, pois ao nascer é exposta a uma língua oral, tendo a oportunidade de adquirir sua língua de forma natural, nas trocas comunicativas, nas vivências sociais em situações do seu meio, construindo uma língua efetiva para o seu desenvolvimento da linguagem.

Cabe, então, a escola oportunizar esse contato da criança surda com sua língua de conforto, a língua de sinais. Porém,

[...] a alternância de línguas para os surdos brasileiros somente é possível quando sua escolarização é baseada verdadeiramente nos princípios de uma educação bilíngue de qualidade. Que se responsabiliza pelo desenvolvimento linguístico e cognitivo do seu alunado, de forma a proporcionar a aquisição da língua de sinais como primeira língua e, por meio, dela o ensino dos conteúdos e a produção de conhecimento na escola, incluindo o ensino do português, na modalidade escrita (Santiago; Andrade, 2013, p. 160).

Sendo assim, é fundamental oportunizar as pessoas surdas situações que promovam o diálogo com o mundo de significados, tornando-as ativas e sujeitos de sua própria aprendizagem, para que apreendam informações, acessem o conhecimento e desenvolvam a linguagem.

### **A criança surda, o letramento, as práticas pedagógicas**

Os processos de apropriação da leitura e escrita precisam ser desenvolvidos a partir de uma perspectiva social, no qual possa haver um uso significativo nos diferentes contextos em que estão inseridos. Esse conceito social de letramento, difundido, principalmente por Soares (2004), evidencia que as habilidades básicas de leitura e escrita, para serem desenvolvidas, precisam superar as práticas de decodificação e codificação.

Nesse sentido, Lebedeff (2005) coloca que, para que a criança se aproprie do sistema de escrita, faz-se necessário que ela tenha um convívio com práticas sociais de leitura e de escrita. Envoltas em questões que dizem respeito ao que, onde, quando, quanto, com quem ou por intermédio de quem e por que as pessoas leem e escrevem, a partir de seus interesses, podem vir a construir competências e habilidades de leitura e escrita. Aspectos esses, ausentes ou restritos a crianças surdas, em decorrências de diversos fatores, entre eles a ausência do compartilhamento de uma língua comum entre as pessoas surdas e seus familiares, uma língua de “conforto” (Botelho, 2002).

Ainda de acordo com Botelho (2002), o fato de indivíduos surdos não terem domínio da língua portuguesa, já é fator relevante para que possam desenvolver competências de leitura e escrita, que se agrava por contextos familiares monolíngues que utilizam a língua oral, dificultando a realização de práticas sociais de letramento.

Nessa mesma direção, Guarinello (2007), compreende que se a criança surda tiver o acesso a uma diversidade de materiais de leitura e escrita em casa, essa prática pode vir a facilitar a construção de hipóteses sobre a escrita de forma visual. A ausência de práticas dialógicas entre a criança surda e sua família, assim como a ausência de proximidade com a leitura e a escrita, em geral, as crianças surdas chegam à escola com experiências restritas de leitura e escrita por não terem uma base linguística e, por consequência, um conhecimento de mundo cingido por poucos estímulos comunicativos e visuais. O que difere das crianças não surdas, que chegam à escola com conhecimento de mundo mais amplo e diversificado.

O autor ainda reforça que as práticas educacionais insistem em não valorizar a função social da língua escrita, e focam em atividades de repetição, memorização e reprodução, o que produz um aprendizado artificial e não significativo da língua escrita.

Crianças surdas que chegam à escola sem habilidades fluentes de uma língua materna, a língua de sinais, ou mesmo da língua escrita, provocam uma diversidade de assimetrias no que diz respeito ao uso da linguagem em sala de aula, com o uso de formas mistas de comunicação, como o uso de sinais apoiando a fala. Situação preocupante, de acordo com Swanwick (2017), por ser uma prática que ocorre em detrimento da promoção às habilidades bilíngues das crianças surdas, valorizando a língua de sinais como primeira língua.

Nessa mesma perspectiva, as autoras Meulder et al. (2019) afirmam que práticas translíngues podem vir a comprometer o contato natural das crianças surdas com sua língua de conforto, a língua de sinais. De acordo com as autoras, ao adotar, como uma estrutura ideológica, a translíngua, as comunidades surdas podem estar abrindo mão de seus direitos linguísticos em prol de uma futura “competência comunicativa”.

Sendo assim, o letramento de crianças surdas necessita superar as práticas pedagógicas ouvintistas. Pessoas surdas são sujeitos que se comunicam e se expressam pela língua de sinais. Uma língua gestual-visual. Nesse sentido, a metodologia didático-metodológica a ser usada em seu ensino deve considerar essa especificidade. Estratégias de ensino fundamentada em adaptações, não prioriza a diferença linguística. É preciso romper o “fio de Ariadne<sup>5</sup>”, que distancia os/as surdos/as de uma educação de qualidade. Práticas pedagógicas ouvintistas, com foco na oralidade e na consciência fonológica, não contribuem com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos/as.

Conforme Souza (2014, p. 06), o

[...] bilinguismo não só respeita a língua dos sujeitos surdos, como também considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, como a construção de uma identidade saudável e uma cultura pautada na língua em uso, promovendo um ambiente educacional e um ensino-aprendizagem acessíveis e com melhores condições.

Não ter o som como base para o aprendizado da língua escrita, encaminha a pessoa surda a inúmeras dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, que é de natureza oral-auditiva, “[...] cuja aquisição não ocorre para esses sujeitos de forma natural, como acontece com as crianças ouvintes, devido ao impedimento auditivo [...]”. (Souza, 2014, p. 02).

A criança surda precisa estar imersa na cadeia interdiscursiva das interações sociais em Libras, desde o nascimento, perpassando por toda sua trajetória escolar, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para que possa desenvolver a linguagem e adquirir a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como uma segunda língua. Entretanto, as práticas de letramento desenvolvidas não devem ser calhadas ou reduzidas à competência de escrita, tendo em vista que “[...] ser letrado, neste sentido, é ser competente na participação de certas formas de discurso, independente de poder ler e escrever ou não [...]” (Olson; Astington, 1990, p. 711).

As inter-relações sujeito e linguagem na constituição identitária e social iniciam-se, no espaço escolar, na educação infantil. Nesse sentido, investigou-se à formação inicial, os conhecimentos e competências do professor de educação infantil e a produção de materiais didáticos na educação de surdos/as, a partir da fala de futuros/as professores/as.

---

<sup>5</sup> O Fio de Ariadne, assim chamado devido à lenda de Ariadne, é uma metáfora. No labirinto em que nos encontramos, de práticas pedagógicas pensadas por e para pessoas ouvintes, seguir esse fio é o que nos conduzirá a uma nova Creta, não mais governada pelo rei Minos. Ou seja, que nos conduz a repensar essas práticas e nos mobiliza a considerar as especificidades e peculiaridades de aprendizagem dos estudantes surdos.

## **Metodologia**

A pesquisa realizada enquadra-se na modalidade estudo de caso, com viés qualitativo-interpretativo e utilizou a Análise Textual Discursiva de um questionário respondido por estudantes de Pedagogia que cursaram em 2023 a disciplina de Produção de materiais didáticos na educação de surdos. Participaram da pesquisa cinquenta e dois estudantes que se identificaram como sendo cinco do sexo masculino e quarenta e sete do sexo feminino. Já em relação à faixa etária, temos a seguinte organização: trinta e nove estudantes na faixa etária de até 24 anos; onze estudantes entre 25 e os 30 anos; e sete encontram-se na faixa dos 31 aos 35 anos. Quanto ao semestre cursado, nove estavam no primeiro semestre do curso, quatro estavam no quinto semestre do curso, uma estava no terceiro semestre do curso e trinta e oito cursavam o último semestre do curso.

Foram investigadas duas turmas que aconteciam, uma vez por semana, nos dois primeiros horários do turno noturno. Em 2023.1, matricularam-se 55 estudantes, sendo quatro desistentes; e em 2023.2, matricularam-se 57 alunos, sendo um desistente. Porém, responderam ao questionário, vinte e cinco estudantes do semestre I e vinte e sete estudantes do semestre 2. A questão que moveu a pesquisa foi compreender à formação inicial, os conhecimentos e competências do/a professor/a de educação infantil e anos iniciais acerca da produção de materiais didáticos na educação de surdos/as.

Como instrumento metodológico de coleta de dados utilizou-se um questionário com questões semiestruturadas, em que os participantes puderam descrever, por meio de algumas questões abertas, seus pensamentos, sugestões, receios e dúvidas. Para a análise dos dados, organizados em categorias, recorreu-se as técnicas de Análise Textual Discursiva que, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 07), é “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...]”, sendo um processo auto-organizado constituído de três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

Essas etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) são comparadas por Moraes (2003, p. 192), a uma “tempestade de luz”, no qual

[...] o processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise [...].

A etapa de unitarização consiste no processo de impregnação a partir da divisão das respostas/falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Para a identificação dessas respostas foram

usados códigos, a exemplo: S01SIP01 (Sujeito 1, Semestre 1, Pergunta 1) e S27S2P02 (Sujeito 27, Semestre 2, Pergunta 2).

Após a unitarização dos dados, iniciou-se o processo de categorização, com a organização das informações em categorias iniciais, que compõem uma categoria macro. Que, ainda de acordo com Moraes (2003, p. 197), “[...] podem ser construídos diferentes níveis de categorias [...]”, a medida em que se estabelece relações entre as unidades empíricas e teóricas e as organiza separadamente. Nesse processo, as categorias assumem “[...] as denominações de iniciais, intermediárias e finais, constituindo, cada um dos grupos, na ordem apresentada, categorias mais abrangentes e em menor número [...]”.

A partir das respostas as informações foram organizadas em categorias. As categorias de análise foram divididas apenas em categoriais iniciais, intermediárias e finais: A categoria macro ou inicial 1, intitulada “Educação Infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos”, agrupou duas categorias intermediárias: Conhecimento sobre a educação de surdos e Formação inicial; A categoria macro ou inicial 2, intitulada “Educação infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos”, agrupou outras duas categorias intermediárias, a saber: Conhecimentos e competências do professor pedagogo e Produção de materiais didáticos na educação de surdos.

Sousa e Galliazzi (2017, p. 520) definem categoria macro como “[...] categorias de análise assumidas previamente ao estudo do fenômeno cujo trabalho do pesquisador é o de atribuir em qual dessas categorias a priori [...] fundamentadas em teorias com as quais já lida ou lidou, cada unidade de significado se encaixa [...]”.

A partir das categorias macro, emergiram 13 categorias intermediárias. Com a conclusão da unitarização, categorização inicial e intermediária dos dados coletados, chegou-se à categorização final, que serão apresentadas a seguir.

## **Discussão de dados**

O processo de categorização a luz da Análise Textual Discursiva culmina na etapa de comunicação que se materializa como um metatexto. Assim, o processo de compreensão inicia-se a partir de

[...] um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas [...] (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 41).

A etapa de comunicação agrupou todas as respostas analisadas a luz do referencial teórico discutido ao longo do texto, apresentado abaixo de cada quadro que expõe as categorias finais.

Ressalta-se que a Análise Textual Discursiva não se preocupa em encontrar uma resposta, mas compreender o fenômeno para que se possa visualizar caminhos possíveis de enfrentamento ou resolução. De acordo com Moraes (2003, p. 191), a Análise Textual Discursiva “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão [...]”.

Na categoria inicial I, intitulada “Educação Infantil e Anos Iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos”, foram agrupadas duas categorias intermediárias: Conhecimento sobre a educação de surdos e Formação inicial.

As categorias finais, foram analisadas a partir das respostas de seis perguntas, sendo quatro perguntas que trouxeram respostas para compreendermos o conhecimento dos/as futuros/as professores/as da educação infantil sobre a educação de surdos e duas perguntas que trouxeram respostas para compreendermos a formação inicial desses profissionais, conforme quadro I.

QUADRO I – Educação infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Educação Infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos</b>	<b>CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	P01 Sobre a educação de surdos, em uma escola de 1 a 5, no qual o 1 é pouco conhecedor dessa área de atuação e 5 tem a expertise no campo, qual seu nível de conhecimento acerca da educação de surdos?
		P02 Quando se discute sobre Educação infantil e Anos Iniciais para surdos no que você pensa primeiro?
		P03 Quem é a criança surda?
		P04 Há diferença no processo de ensino e aprendizagem para crianças ouvintes e para crianças surdas? Quais?
	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	P05 Que lacunas você identifica na sua formação inicial quanto a educação de surdos?
		P06 Os estágios supervisionados oportunizaram vivências no contexto da educação inclusiva para surdos? Se sim, foram vivências bilíngues? Se não, o que pensa sobre essa ausência na sua formação?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira categoria identificada expressa o conhecimento que os participantes possuem sobre a educação de surdos e o desafio enfrentado por professores/as de educação infantil e anos

iniciais em sua formação inicial acerca dessa educação. Sendo assim, a partir das categorias intermediárias chegou-se as categorias finais, conforme verificamos no quadro 2 e 3.

QUADRO 2 – Categoria Intermediária – Conhecimento sobre a educação de surdos – Categorias finais

CATEGORIA INICIAL Educação Infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	CATEGORIAS FINAIS
		75,44% consideram-se pouco conhecedor acerca da educação de surdos; 19,30% consideram-se com conhecimento intermediário; e 5,26% consideram-se não totalmente desconhecedor acerca da educação de surdos.
		Língua de sinais (Libras); Escolas especiais; Atividades adaptadas.
		Uma criança que não escuta; Uma criança que precisa de outra língua; Uma criança com necessidades específicas; Apenas uma criança; Uma criança que precisa ser respeitada na sua comunicação.
		Sim. Uso da língua de sinais; atividades motoras não oralizadas; atividades visuais. Não; Apenas não usar atividades orais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A literatura (Bernardino; Santos, 2018; Alves, 2019; Bernardino; Pereira, 2019a, 2019b; Jacinto, 2021) aponta que a criança surda possui uma diferença linguística, que precisa ser reconhecida e respeitada. O nascimento de uma criança surda em uma família não surda, desconhedora da língua de sinais, atrasa o desenvolvimento de linguagem. E a escola, torna-se, então, a responsável por proporcionar o contato linguístico dessa criança com a língua de sinais, sendo esta a língua de mediação e de construção do conhecimento. Bernardino e Pereira (2019a, 2019b) ainda reforçam a relevância da língua de sinais para uma leitura efetiva e para a organização de estratégias de leitura.

Quanto mais tardio o contato com a língua de sinais, maior será a dificuldade na aquisição de uma segunda língua. Segundo o relato de S05SIP04 e S19S2P04, há diferença na educação infantil para crianças ouvintes e para crianças surdas, principalmente, na necessidade do uso da Libras e de atividades visuais. De acordo com Mayberry (2007 apud Bernardino; Pereira, 2019a), a aquisição precoce da língua de sinais pode conduzir ao aprendizado bem-sucedido de uma segunda língua, por meio de um bilinguismo visual. Deste modo,

[...] na perspectiva do reconhecimento da diferença, há a expectativa de que a escola se adapte aos estudantes surdos a partir de estratégias e de metodologias que promovam o acesso à língua de sinais e ao português escrito, lido e compreendido, além de fomentar a presença da cultura surda no ambiente escolar, e não que estes estudantes se adaptem à escola. (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022, p. 591).

Ainda na primeira categoria inicial é possível identificar uma segunda categoria intermediária, a formação inicial, da qual foi possível identificar outras categorias finais (Quadro 3). A formação inicial de professores/as de educação infantil é campo fértil para discussões e reflexões em seus mais diversos campos de atuação. No viés da educação especial na perspectiva inclusiva pesquisas identificam pontos e contrapontos que se alinham as falas dos sujeitos pesquisados.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, assim como outras universidades federais, tem como disciplinas obrigatórias a Libras e a Educação especial na perspectiva inclusiva. Além dessas, oferta disciplinas eletivas no campo da educação especial, a exemplo: Práticas pedagógicas no contexto da surdez e Produção de materiais didáticos na educação de surdos. Mesmo que o/a discente opte por fazer todas essas disciplinas, ainda assim, não contemplaria toda a discussão necessária para uma atuação profissional inclusiva que de fato possa atender a esse alunado.

Essa discussão é ratificada nas categorias finais encontradas a partir da categoria intermediária de Formação inicial, como observasse no quadro 3.

QUADRO 3 – Categoria Intermediária – Formação inicial – Categorias finais

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
<b>Educação Infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	Faltam práticas; Não nos é apresentado a didática para ensino de surdos; Disciplina com foco no processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas; Disciplina com foco na alfabetização de crianças surdas; Discussões nas disciplinas que tratem da educação de surdos; Nem a BNCC trata de ensino e aprendizagem de surdos ou numa perspectiva inclusiva. Não temos uma formação adequada.
		Sim; Mas não tivemos vivências bilíngues; As professoras de estágio não souberam que caminhos seguir; Foi intuitivo; A professora supervisora também
<b>Educação Infantil e anos iniciais – sentidos e significados no contexto da educação de surdos</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
		não conhecia muito das práticas bilíngues; Não tinha intérprete e as práticas eram iguais com música, com fala. Não. A educação de surdos é assunto pouco comentada; Não há uma discussão sobre letramento de crianças surdas; Não sabemos como alfabetizar crianças surdas; Não sei o que seriam vivências bilíngues; a disciplina de Libras é curta e não discute o processo de ensino e aprendizagem da criança surda; Na disciplina de Libras compreendemos a importância da Libras, o que é a Libras, mas não saímos da disciplina seguros de como seria ensinar uma criança surda, estando ela incluída com outras crianças que escutam.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A educação de surdos tem sido bastante estudada na literatura por autores/as e pesquisadores/as, porém, percebe-se uma lacuna no que diz respeito a prática de como atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhar num viés inclusivo na área da educação de surdos na educação básica tem se mostrado um desafio aos/as professores/as, que se sentem despreparados/as.

Como pode-se perceber nas falas dos participantes da pesquisa, a formação docente do/a professor/a de educação infantil tem prioridades que não incluem discussões acerca da educação de surdos ou mesmo da educação inclusiva de forma interdisciplinar, que sejam transversais em todo o percurso formativo.

O contato mais marcante com a educação de surdos no período formativo no curso de Pedagogia é com a disciplina de Libras. Entretanto, os relatos confirmam a ineficácia da prática da Libras como componente curricular, como relatam S1S1P06, S2S1P06, S3S1P06, S1S2P06, S2S2P06, S4S2P06, ao colocarem que a disciplina de Libras é curta e que, apesar de terem contato inicial com a Libras, perceberem sua importância, não se discute o processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

Segundo a pesquisadora Botelho (2002) a dificuldade dos surdos/as com a língua escrita está relacionada ao uso das mesmas práticas pedagógicas vigentes na educação de crianças não surdas. A diferença linguística acarreta maiores restrições a criança surda para inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

De acordo com relato de S13S2P05 nem mesmo a Base nacional Comum Curricular (BNCC) versa sobre o processo de ensino e aprendizagem desse alunado ou demonstra preocupação com a educação de surdos. Apesar da BNCC apontar caminhos para uma interação ativa com textos escritos e multissemióticos, que permita uma formação leitora crítica e fruída, não se percebe de fato uma discussão mais profícua acerca da aquisição da língua portuguesa como segunda língua, considerando o uso da língua de sinais como primeira língua.

Os estágios supervisionados são, então, o lugar para as discussões do que está para além do arcabouço teórico estudado. É no “chão da escola” que discentes vivenciam as intemperes do cotidiano escolar. A práxis é construída paulatinamente. Porém, como relatam nossos sujeitos de pesquisa, faltam as vivências bilíngues, as práticas bilíngues. E, muitas vezes, essas vivências são construídas intuitivamente.

Na categoria inicial 2, intitulada “Educação Infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos”, foram agrupadas duas categorias intermediárias: Conhecimentos e competências do pedagogo e Produção de materiais didáticos na educação de surdos.

As categorias finais, foram analisadas a partir das respostas de seis perguntas, sendo três perguntas que trouxeram respostas para compreendermos os conhecimentos e competências necessários aos/as futuros/as pedagogos/as para atuarem na educação de surdos e três perguntas que trouxeram respostas para compreendermos a importância da produção de materiais didático-pedagógicos que possam vir a subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de crianças surdas, conforme quadro 4.

QUADRO 4 – Educação infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>Educação Infantil e anos iniciais – diversidade e de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos</b>	<b>CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS DO/A PEDAGOGO/A</b>	P07 Escola para todos. Na realidade do RN essa escola é de fato para o surdo? Justifique.
		P08 O que um/a professor/a de educação infantil precisa saber para atuar nessa modalidade de ensino?
		P09 Que outros saberes, além dos adquiridos na academia, são necessários ao/a professor/a que irá atuar ou atua na educação infantil e anos iniciais na perspectiva inclusiva para surdos?
		P10 Há diferença no ensino para crianças não surdas e para crianças surdas? Quais?
	<b>PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	P11 Na sua opinião, as escolas públicas, campo de estágio nos estágios supervisionados dos cursos de graduação, estão equipadas com materiais didáticos que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos/as? Justifique.
		P12 Que materiais seriam necessários para ofertar a estudantes surdos/as um ensino de qualidade?
		P13 Como a disciplina de Produção de materiais didáticos na educação de surdos contribui ou contribuiu para sua formação?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A segunda categoria identificada expressa a diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos. Sendo assim, a partir das categorias intermediárias chegou-se as categorias finais, conforme verificamos no quadro 5 e 6.

QUADRO 5 – Categoria Intermediária – Conhecimentos e competências do professor de educação infantil – Categorias finais

<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
<b>Educação Infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos</b>	<b>CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO/A</b>	Não. Muitas escolas não tem nem o intérprete; Professores não sabem Libras; A escola não é bilíngue; Não existem práticas bilíngues; Professores não são capacitados.
		Libras. Brincadeiras com Libras. Atividades acessíveis. Acessibilidade. Linguagem corporal. Teatro. Desenhos.
<b>CATEGORIA INICIAL</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
<b>Educação Infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos</b>	<b>CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO/A</b>	Cultura surda. Identidade surda. Libras. Músicas em Libras.
		Não sei ao certo. Sim. Atividades sinalizadas. Atividades bilíngues. Atividades visuais. Brincadeiras com Libras. Bilinguismo. Libras L1. Português L2. Não, mas precisa ter atividades adaptadas onde todos participem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O Quadro 5 acima, nos traz como categorias finais a importância de ter professores surdos e ouvintes bilíngues, atividades bilíngues, atividades acessíveis a todos, a partir das perguntas 7, 8, 9 e 10.

Na pergunta 07, “Escola para todos. Na realidade do RN essa escola é de fato para o surdo? Justifique”, todos/as os/as participantes da pesquisa foram unânimes em registrar como resposta: Não. A realidade do RN não se difere de muitas realidades de outros estados brasileiros. De acordo com Almeida, Santos e Lacerda (2015), a grande maioria dos surdos, jovens e adultos, não tiveram uma escolarização que respeitasse suas especificidades linguísticas.

Porém, na realidade do RN, apenas uma escola municipal da cidade do Natal possui o AEEB – Atendimento Educacional Especializado Bilíngue<sup>6</sup>, que conta com profissionais surdos e ouvintes, proficientes na Libras. Esse espaço educacional foi palco para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto de Libras/Língua Portuguesa como L2 para surdos, do curso de Letras/Libras da universidade. Espaço esse desconhecido por grande parte dos participantes da pesquisa.

<sup>6</sup> O AEEB segue a proposta do Ministério da Educação que prevê três momentos didático-pedagógicos para o estudante surdo. O AEE de Libras, o AEE em Libras e o AEE em língua portuguesa como L2 para surdos. Para maiores informações consultar [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)

Esses espaços precisam ser divulgados como espaços de estágio supervisionado e as vivências bilíngues que ocorrem neles serem foco de discussão nas disciplinas do curso de Pedagogia.

[...] o uso de Libras como língua de instrução nesses espaços é fundamental para a construção de conceitos e para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita, assim como didáticas apropriadas e embasadas em recursos imagéticos favorecem as trocas dialógicas, facilitando a compreensão pelos sujeitos surdos (Almeida; Santos; Lacerda, 2015, p. 30-31).

Assim como pontuam Almeida, Santos e Lacerda (2015), advoga-se que vivenciar essas ações bilíngues pode vir a diminuir a distância entre a formação inicial de professores/as de educação infantil e as práticas pedagógicas inclusivas.

Na questão oito (P08), “O que um/a professor/a de educação infantil precisa saber para atuar nessa modalidade de ensino?”, quase todos/as foram unânimes em responder Libras. Porém, para além da Libras, alguns responderam “Brincadeiras com Libras; Atividades acessíveis; Acessibilidade. Linguagem corporal. Teatro. Desenhos”. Fica claro para os participantes que é fundamental oportunizar as pessoas surdas situações de aprendizagens, que promovam o diálogo com o mundo de significados, tornando-as ativas e sujeitos de sua aprendizagem, para que apreendam informações e se conscientizem de sua própria aprendizagem, a fim de superar abordagens metodológicas que desconsideram as especificidades linguísticas da pessoa surda.

De acordo com Alves (2019, p. 14), “[...] é importante considerar todas as estratégias comunicativas utilizadas pela criança surda em momentos de interação social, seja por meio da língua, seja a Libras e/ou Português, seja por meio de gestos, linguagem corporal, linguagem caseira e desenhos [...]”, para que a mesma possa se aproximar da língua de sinais e passe a compreendê-la e, até mesmo, aceita-la como sua língua de conforto.

Na pergunta nove (P09), “Que outros saberes, além dos adquiridos na academia, são necessários ao/a professor/a que irá atuar ou atua na educação infantil e anos iniciais na perspectiva inclusiva para surdos?”, mais uma vez a Libras destaca-se como resposta. Porém, outras palavras-chave aparecem, como: Cultura surda; Identidade surda; Músicas em Libras. Saberes que podem vir a criar na criança surda um sentimento de pertencimento ao espaço escolar, empatia ao processo de ensino e aprendizagem, acesso ao conhecimento compartilhado.

De fato, a língua de sinais é para o surdo o artefato cultural mais importante. Sua cultura, sua identidade política da condição de ser surdo, formam-se a partir do seu uso. É a sua língua de conforto linguístico, definido por Santiago e Andrade (2013, p. 147), como a “[...] situação de uma pessoa que se comunica e interage com o mundo, por meio de uma língua que lhe é natural, língua

esta que lhe dá condições de entender e interpretar o mundo de maneira completa e significativa, e de produzir sentido [...]”.

Na última pergunta da Categoria Intermediária – Conhecimentos e competências do professor de educação infantil – (P10), “Há diferença no ensino para crianças não surdas e para crianças surdas? Quais?”, duas respostas chamam a atenção: a de S21S2P10, que respondeu não saber ao certo se essas diferenças existem ou não; e a de S07S1P10, que respondeu não, mas fazia-se necessário atividades adaptadas para que todos participassem. Os demais respondentes pontuaram bilinguismo, Libras como primeira língua, Português como segunda língua, atividades sinalizadas, atividades bilíngues, atividades visuais e brincadeiras com Libras.

Segundo Sousa (2014, p. 06), o bilinguismo, preconiza a língua de sinais como primeira língua para sujeitos surdos, mas, também, “[...] considera outros aspectos que influenciam diretamente na educação desses sujeitos, como a construção de uma identidade saudável e uma cultura pautada na língua em uso, promovendo um ambiente educacional e um ensino-aprendizagem acessíveis [...]”. É preciso favorecer, o uso da língua de sinais, assim como, o envolvimento cultural, o desenvolvimento cognitivo, social e político bilíngue, respeitando assim a especificidade dessa minoria linguística.

A presença de estudantes surdos nas escolas de Educação Básica e nas Universidades, demanda políticas afirmativas de acesso e permanência que efetivem o direito à educação bilíngue, ou seja, a garantia da comunicação, produção e apropriação de conhecimento em Libras e em língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como segunda língua.

A educação de surdos é uma luta, um movimento, que tem por essência estar presente em todos os contextos de ensino e aprendizagem, incluindo a educação básica e o ensino superior. Esse movimento refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima da pessoa surda em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ela tem direito, e sobre a qual ela tem deveres.

Porém, ainda se observa que a efetiva aprendizagem desses educandos é algo distante da realidade, com professores com formação inadequada às necessidades específicas desse alunado e propostas didáticas generalizadas, com foco no indivíduo portador de deficiência e não como sujeito que possui uma experiência, uma língua, uma especificidade, uma diferença linguística. Além disso, tem-se ainda a falta de intérpretes, de materiais bilíngues e de recursos visuais adequados.

Ainda na categoria inicial que foca a diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos é possível identificar uma segunda categoria intermediária, a produção de materiais didáticos na educação de surdos, da qual foi possível identificar outras categorias finais (Quadro 6).

A produção de materiais didáticos para/na educação de surdos vai permitir às crianças surdas vivenciarem experiências ricas e prazerosas. Sua língua de conforto, a língua de sinais, é respeitada como primeira língua. Além disso, segundo Bernardino e Pereira (2019a), assim como crianças ouvintes têm a língua portuguesa como primeira língua e nela se baseiam para o aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer à língua brasileira de sinais no aprendizado da língua portuguesa.

Entretanto, nossas escolas públicas não são equipadas satisfatoriamente com materiais didático-pedagógicos, recaindo para o/a professor/a essa tarefa de produzir, elaborar, organizar, materiais didáticos, que requer tempo e pesquisa por parte dos/as professores/as de forma a atender um objetivo específico e ao mesmo tempo definir os caminhos de sua utilização em sala de aula para poder vir a estabelecer nova relação entre o/a aluno/a surdo/a e o conteúdo a ser trabalhado.

Essa discussão é pontuada nas falas/respostas de nossos sujeitos de pesquisa (Quadro 6).

QUADRO 6 – Categoria Intermediária – Produção de materiais didáticos na educação de surdo – Categorias finais

(Continua)

CATEGORIA INICIAL	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
<p><b>Educação Infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos</b></p>	<p>PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDATICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</p>	<p>Não. As escolas públicas são carentes em todos os sentidos. Os materiais didáticos que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos/as são inexistentes.</p>
<p><b>Educação Infantil e anos iniciais – diversidade de saberes e de práticas no contexto da educação de surdos</b></p>	<p>PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDATICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</p>	<p>As escolas não tem estrutura, seus professores não tem capacitações. Falta planejamento interdisciplinar, com intérpretes e professora do AEE. Falta AEE para surdos. Não há sequer acesso à internet. Não há salas de informática, com internet, para que professores possam ter acesso a vídeos com janela de Libras para passar aos alunos. As escolas precisam ter Educadores infantis bilíngues. Professores/as do AEE que saibam Libras. Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais. Professores/as surdos/as.</p>

(Conclusão)

		<p>Matérias bilíngues. Vídeos acessíveis, com contação de histórias em Libras, com músicas em Libras. Recursos visuais. Placas sinalizando os espaços. Atividades sinalizadas. Libras para todas as crianças surdas e ouvintes. Professores surdos. Sei que a pergunta é sobre materiais, mas me veio agora uma coisa que a professora da disciplina de Produção de materiais falou, surdos sinalizantes, pois são modelos, referências, para crianças surdas.</p> <p>Matérias bilíngues. Vídeos acessíveis, com contação de histórias em Libras, com músicas em Libras. Recursos visuais. Placas sinalizando os espaços. Atividades sinalizadas. Libras para todas as crianças surdas e ouvintes. Professores surdos. Sei que a pergunta é sobre materiais, mas me veio agora uma coisa que a professora da disciplina de Produção de materiais falou, surdos sinalizantes, pois são modelos, referências, para crianças surdas.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na pergunta II, todos/as foram unânimes em responder que as escolas públicas, campo de estágio nos estágios supervisionados dos cursos de graduação, não estão equipadas com materiais didáticos que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos/as, pois segundo S05SIP11 as escolas públicas não tem estrutura, os/as professores/as não tem capacitações. Falta planejamento interdisciplinar, com Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais e professores/as do Atendimento Educacional Especializado.

Os respondentes ainda se referem a falta de internet, como S06SIP11. E S10SIP11 coloca que as escolas não são equipadas com salas de informática, com internet, para que professores/as possam ter acesso a vídeos com janela de Libras para passar aos/as alunos/as.

As Ferramentas Digitais, recursos tecnológicos apresentados pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) presentes na sociedade e que podem ser utilizadas para fins educativos nas escolas, tornaram-se tão essenciais que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia a construção do currículo da Educação Básica, oficializou a educação digital como uma competência de ensino que deve estar presente no currículo de todas as disciplinas.

Assim, as TDIC, pelas inesgotáveis possibilidades de construção de recursos que contribuem para uma aprendizagem inclusiva, possuem diversificadas aplicabilidades no âmbito educacional, além de sensibilizar os profissionais que atuam nessa área para que suas ações didático-pedagógicas sejam orientadas pelas potencialidades de seus estudantes e não pelas suas limitações. Entretanto, “[...] ainda, precisam estar muito claras as metas a serem alcançadas com o uso desses recursos. Isto requer a necessidade de que se compreenda efetivamente os princípios e propostas implicadas na

educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão”. (Giroto, Poker; Omote, 2012, p. 22).

Uma outra observação feita pelos sujeitos da pesquisa foi a necessidade de a escola ter educadores infantis bilíngues (S12SIP11, S14S2P11, S17S2P11), professores/as do AEE que saibam Libras (S04SIP11, S07SIP11, S08SIP11, S09SIP11), Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais (S25SIP11, S21S2P11, S27S2P11) e professores/as surdos/as (S06SIP11, S11S2P11, S20S2P11). O contato com seus pares ou adultos sinalizantes favorece o contato com a língua de sinais nas crianças surdas no processo de aquisição da linguagem (Santiago; Andrade, 2013; Dall’Asen; Pieczkowski, 2022). Nesse sentido, o convívio, a interação, surdo/surdo estimula a ampliação, a diversificação e o enriquecimento do vocabulário contribuindo, assim, significativamente, para aquisição da linguagem das crianças surdas. Surdos sinalizantes são modelos, referência, para crianças surdas em processo de aquisição de linguagem, como bem lembra S19SIP11, “[...] para que possam olhar-se e narrar-se como sujeitos pertencentes a uma cultura e possuidores de uma língua – a língua de sinais – e tenham acesso aos conhecimentos escolares a partir de práticas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento em condições de igualdade”. (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022, p. 580).

No que diz a materiais, na educação infantil, que seriam necessários para ofertar a estudantes surdos/as um ensino de qualidade, quase todos/as foram unânimes em citar materiais bilíngues e atividades sinalizadas, além de vídeos acessíveis, com contação de histórias em Libras, com músicas em Libras. Recursos visuais. Placas sinalizando os espaços e a disciplina de Libras para todas as crianças surdas e ouvintes.

O reconhecimento da condição de ser surdo como um direito de ser diferente é o caminho para o respeito as suas singularidades e especificidades de ensino e aprendizagem, “[...] de outra forma, será considerado o outro, o estranho, o exótico [...]. (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022, p. 580). Nesse sentido, é importante que “[...] as crianças surdas tenham acesso às relações com surdos fluentes na língua de sinais, pois, assim, desenvolverão habilidades semelhantes às das crianças ouvintes no que tange ao desenvolvimento da linguagem, influenciando, também, nos aspectos cognitivos”. (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022, p. 585). O contato com adultos e crianças surdas, usuários da língua de sinais, auxiliará na aprendizagem da língua, e, conseqüentemente, ampliará o seu conhecimento de mundo.

Por fim, a partir das narrativas dos estudantes do curso de Pedagogia, é possível observar as contribuições da disciplina, Produção de materiais didáticos na educação de surdos, para o entendimento das concepções essenciais no contexto do processo de ensino e aprendizagem desse alunado, para compreender o sujeito surdo a partir de suas singularidades, a partir da sua condição

de ser surdo, invertendo a norma de concepções normalizadoras que regem uma sociedade hegemonicamente ouvinte.

Em suas respostas, os/as participantes da pesquisa enfatizam a importância da Libras no processo de alfabetização/letramento surdo, que, necessariamente, precisa ser bilíngue, pensando na possibilidade de que essas crianças possam ter acesso à língua precocemente. Além da produção de materiais e atividades bilíngues, práticas de ensino que favoreçam a aprendizagem e o acesso aos conhecimentos escolares pela criança surda. Uma escolarização bilíngue, evidenciamos a possibilidade e a importância de uma educação equitativa para os/as surdos/as, não apenas por ser uma questão metodológica, mas também por ser uma questão política. (Dall'Asen; Pieczkowski, 2022).

### **Considerações finais**

Emergiram das narrativas dos/as participantes reflexões profícuas e importantes acerca de questões relativas à formação inicial, aos conhecimentos e competências do/a professor/a de educação infantil e anos iniciais e a produção de materiais didáticos na educação de surdos/as, no curso de Pedagogia da UFRN. Pontuou-se que é fundamental oportunizar as pessoas surdas situações de aprendizagens, que promovam o diálogo com o mundo de significados, para que apreendam informações, tornando-as ativas e sujeitos de sua própria aprendizagem, a fim de superar abordagens metodológicas que desconsideram as especificidades linguísticas da pessoa surda.

A promoção da inclusão dos sujeitos surdos deve ocorrer a partir de uma proposta de escolarização bilíngue, com a construção de espaços bilíngues, a promoção de interações linguísticas a partir da língua de conforto dos/as estudantes surdos/as, tendo em vista a escola ser um dos espaços linguísticos fundamentais para a aprendizagem da língua de sinais pelas crianças surdas. Para tanto, é preciso contemplar no currículo escolar aspectos relacionados à identidade e à cultura surda. Além disso, o currículo escolar precisa ter como finalidade o acesso a todos os conteúdos na língua de sinais.

Dessa forma, somente a proposta de educação inclusiva pela escola não assegura uma educação bilíngue, tendo em vista que somente as políticas de inclusão no ensino regular não atendem às diferenças culturais para que o sujeito surdo construa sua subjetividade a partir da sua diferença linguística. O fato de a proposta bilíngue não ser contemplada de maneira efetiva no processo de escolarização das crianças surdas, as metodologias de ensino acabam não promovendo as experiências visuais, a partir de signos em língua de sinais, e as atividades escolares priorizando o uso da língua portuguesa em detrimento do uso da língua de sinais no processo de escolarização das crianças surdas.

Tampouco, se o currículo escolar não considerar aspectos culturais e identitários da comunidade surda, com metodologias didático-pedagógicas e práticas de ensino para os sujeitos surdos, pensadas em conjunto com profissionais surdos/as, visto que as ações educacionais são pensadas por ouvintes e para ouvintes, as práticas pedagógicas e os processos educacionais continuaram perpetuando os discursos rígidos que estão atrelados à sociedade e à escola em relação ao ser surdo, de que são incapazes e não possuidores apenas de uma diferença linguística.

Ademais, o trabalho colaborativo entre o/a professor/a da sala regular, o/a professor/a surdo/a e o/a professor/a Tradutora Intérprete da Língua de Sinais precisa promover práticas pedagógicas que favoreçam o processo bilíngue de ensino e aprendizagem para as crianças surdas, para que o planejamento se torne exitoso, com a organização de práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da diferença.

Diferentemente disso, há possibilidade de reforçarmos estereótipos e (re) criarmos novos modelos de exclusão., pois a escolarização de pessoas surdas pautadas na modalidade bilíngue ultrapassa as concepções atreladas à língua de sinais, como primeira língua, e à língua portuguesa, como segunda língua, tensionando que a proposta de educação bilíngue não deve ser compreendida apenas em questões linguísticas, mas a partir de aspectos políticos, culturais e sociais.

O/A professor/a de educação infantil precisa compreender que a criança surda é uma criança que compreende e interage com o mundo a partir da visão. Sua leitura de mundo será a partir desse campo sensorial. Sendo assim, suas aprendizagens, seu letramento, suas interações precisam ser estimulados e reforçados a partir da/pela língua de sinais.

Como desdobramento desta investigação inicial, o projeto de pesquisa “Letramentos e língua de sinais no contexto das práticas sociais: dos sinais para a escrita, atividades de retextualização” (2023-2026) dará início a segunda etapa da pesquisa, que consiste em investigar materiais didáticos para a educação de surdos/as, e a etapa final, terceira etapa, que tem como foco a produção de materiais didáticos com e para surdos/as.

## **Referências**

ALMEIDA, D. L. de; SANTOS, G. F. D. dos; LACERDA, C. B. F. de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão E Ação**, 23(3), p. 30-57, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6033> Acesso em: 14 set. 2024.

ALVES, S. D. A. W. Elsa surda em uma aventura de linguagem: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2019. Disponível em: <https://locus.ufv.br/> Acesso em 14 set. 2024.

BAHIA, S.; TRINDADE, J. P. O potencial das tecnologias educativas na promoção da inclusão: três exemplos. **Educação, Formação & Tecnologias**, 3 (1), p. 96-110, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/> Acesso em 14 set. 2024.

BARBOSA, E. R. A. Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso Ead. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/> Acesso em: 14 set. 2024.

BARROS, A. L. E. C.; NASCIMENTO, J. P.; BORGES, J. P. O.; Aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo. **Interletras**, v. 06, n. 25, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://www.unigran.br/dourados/interletras/> Acesso em: 14 set. 2024.

BEHAR, P. A.; SOUZA, E. K. de; GÓES, C. G. G.; LIMA, E. M. de. A importância da acessibilidade digital na construção de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/> Acesso em: 14 set. 2024.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. C. Desafios no Ensino-Aprendizagem da Segunda Língua Numa Proposta Bilíngue de Educação Para Surdos. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 48. p. 174-193, 2019a. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23943/pdf> Acesso em 14 set. 2024.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. C. Ensino de português para surdos: desafios para a educação. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. (Orgs.). **Educação para surdos: possibilidades e desafios**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 75-90, 2019b.

BERNARDINO, E. L. A.; SANTOS, E. R. Ensino de português para os surdos - uma análise da prática. In: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Orgs.) **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler/escrever**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.107-151, 2018.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EUZÉBIOS FILHO, Antônio; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. **Psicologia & Sociedade**, 21 (1), p. 35-44, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/> Acesso em 14 set. 2024.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de. Informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 11-24, 2012.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura. **Educação e Realidade**, v.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm/> Acesso em 14 set. 2024.

JACINTO, C. A. Letramento acadêmico de surdos: reflexões acerca das ações implementadas por um projeto multidisciplinar e inclusivo de letramento. (Dissertação em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Campus Viçosa, Viçosa, MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/> Acesso em 14 set. 2024.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdo**, p.47-62, 2005.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 49, v. 2, p. 455-479, Jul./Dez. 2010.

MELO, A. M. Acessibilidade e Inclusão Digital em Contexto Educacional. In: NUNES, M. A. S. N.; ROCHA, E. M. (Org.). Dourados: UFGD: **Anais da 3ª Jornada de Atualização em Informática na Educação**, p. 1 – 42, 2014. Disponível em: <https://almanaquesdacomputacao.com.br/> Acesso em 14 set. 2024.

MEULDER, Maartje de; KUSTERS, Annelies; MORIARTY, Erin; MURRAY, Joseph J. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 40, p. 892-906, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2019.1592181> Acesso em 14 set. 2024.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/> Acesso em 14 set. 2024.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciências & Educação**, v. 12, n.1, p. 117-128, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/> Acesso em 14 set. 2024.

OLSON, D.R.; ASTINGTON, J.W. Talking about Text: how Literacy Contributes to Thought. **Journal of Pragmatics**, North-Holland, v.14, n.5, p.705-721, 1990. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821669090002U> Acesso em 14 set. 2024

PELUSO, L; LODI, A. C. B. Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. **Revista Linguagem & Ensino**, 26(1), p. 36-51, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br> Acesso em 14 set. 2024.

RODRIGUES, D. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva In: GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.25-40, 2012.

SANTIAGO, V. de A. A.; ANDRADE, C. E. de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: Feneis, p. 145-163, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/> Acesso em 14 set. 2024.

SORDI, A. **A contribuição do letramento visual em vídeos didáticos para o aprendizado de alunos surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos (SP), 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/> Acesso em 14 set. 2024.

SOUSA, W. P de A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: FARIA, E. M. B. de; MELO, L. G. D. de.; CAVALCANTE, M. C. B.; FERNANDES, T. A. (org.). **Letramento e inclusão.** João Pessoa: Editora UFPB, p. 49-61, 2014.

SWANWICK, R. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315891768> Acesso em 14 set. 2024.

WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos:** práticas de produção do Surdus mundi no século XX. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6926?show=full> Acesso em 14 set. 2024.

XAVIER, L. M. F. da S. **O uso das TIC em salas de aula inclusivas:** Atitudes e práticas de professores do 1º ciclo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011, 292f. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1205> Acesso em 14 set. 2024.

Recebido: 30/05/2024

Aceito: 13/09/2024

Received: 05/30/2024

Accepted: 09/13/2024

Recibido: 30/05/2024

Aceptado: 13/09/2024

