

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E  
INOVAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MORGANA MATTOZO**

**COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES OUVINTES E CRIANÇAS SURDAS  
NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS BASEADO  
EM OBSERVAÇÃO DOCENTE**

**SOROCABA/SP**

**2025**

MORGANA MATTOZO

COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES OUVINTES E CRIANÇAS SURDAS NA  
REDE MUNICIPAL DE SOROCABA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS BASEADO EM  
OBSERVAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso  
Profeta

SOROCABA/SP  
2025

### Ficha Catalográfica

M396c Mattozo, Morgana  
Comunicação entre professores ouvintes e crianças surdas na rede municipal de Sorocaba : relato de experiências baseado em observação docente / Morgana Mattozo. -- 2025.

152 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Crianças surdas - Educação. 2. Educação inclusiva – Sorocaba (SP). 3. Prática de ensino. 4. Professores de educação especial – Formação. I. Profeta, Guilherme Augusto Caruso, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**MORGANA MATTOZO**

**COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES OUVINTES E CRIANÇAS SURDAS  
NA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS BASEADO  
EM OBSERVAÇÃO DOCENTE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade de  
Sorocaba.

Aprovada em: 17/06/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



**GUILHERME AUGUSTO CARUSO PROFETA**

Data: 01/09/2025 14:15:50-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Guilherme Augusto Caruso Profeta  
Universidade de Sorocaba - Uniso

Documento assinado digitalmente



**EDISON TROMBETA DE OLIVEIRA**

Data: 01/09/2025 17:04:17-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Edison Trombeta Oliveira Universidade de  
Sorocaba - Uniso

Documento assinado digitalmente



**TERESA CRISTINA LEANCA SOARES ALVES**

Data: 02/09/2025 09:31:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dr.(a) Teresa Cristina Leança Soares Alves  
Universidade de São Carlos - UFScar

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, pela oportunidade de eternizar nessa encarnação a conquista desse sonho tão inimaginável; ao meu estimado pai (*in memoriam*), Silvio Mattozo, e à minha querida mãe, Roseli Mattozo, cuja constante motivação e incentivo ao longo de minha jornada acadêmica foram fundamentais para que eu não desistisse dos meus objetivos. A vocês, a minha eterna gratidão pelo acolhimento sempre repleto de amor e carinho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre interceder pela minha força nos momentos mais difíceis e nos mais acolhedores, quando precisava de uma palavra para me ajudar nessa caminhada.

Ao meu querido "gato de olhos azuis," meu amado pai, Silvio Mattozo (*in memoriam*), que sempre me incentivou e ofereceu apoio financeiro e psicológico de maneira leve e bem-humorada, transformando momentos difíceis em situações mais suportáveis e até engraçadas. Ele sempre destacou a importância do estudo, lembrando-me que é a única riqueza que jamais nos será tirada.

À minha mãe, Roseli Mattozo, menininha do Gantois, que, apesar dos desafios trazidos pelo Alzheimer, sempre será a estrela mais linda, o sol mais brilhante, a beleza do meu mundo, a mão da doçura, o meu solo, a Oxum mais bonita, minha formosura.

Ao meu esposo, Eduardo, por sua serenidade e por cuidar atentamente de nossa filha, permitindo-me dedicar-me aos estudos. Agradeço por acolher minhas lágrimas e dores, por me incentivar a nunca desistir, e por sempre me nutrir com carinho, amor e paciência. Sou profundamente grata por preparar as refeições nas noites em que me senti exausta; a você, minha gratidão.

À minha filha, Dandara Pétala, que, mesmo em sua ingenuidade, compreendeu os momentos em que a mamãe precisava estudar, sua presença silenciosa no escritório, ao meu lado, e os desenhos carinhosos que fazia para me acalmar revelam, em seus traços, o exemplo duradouro que ela lia em minhas noites de estudo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta, por me acolher e, com suas palavras refinadas, me guiar ao longo deste processo. Sua orientação me proporcionou um aprendizado profundo, permitindo-me crescer, refletir e identificar as áreas em que era necessário aprimorar minha escrita, pesquisa e estudos.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas em Democracia, Ecologias e Cotidianos Escolares (GEDECE), em especial o Professor Rodrigo Barchi, Professor Roger dos Santos e os amigos Márcio José Celestino e Erica Bastida, que sempre fortaleceram e auxiliaram nos momentos mais desafiadores.

À Universidade de Sorocaba (Uniso), por me acolher e sempre ajudar quando necessário.

Aos professores do Mestrado, pelo aprendizado, conhecimento, desenvolvimento e auxílio.

Aos meus colegas, minha diretora Kate Paula e Luiz Ricardo (equipe gestora), por sempre me auxiliarem quando mais precisei no meu trabalho, e pelas palavras e abraços de incentivo da equipe pedagógica que sempre me motivaram. Aos meus alunos, que relatavam sentir minha falta, mas compreendiam que eu estava estudando mais para aprender ainda mais e conseguir trocar esse aprendizado com eles.

À Prefeitura Municipal de Sorocaba, às escolas, às equipes gestoras de cada unidade escolar, às professoras do ensino regular e aos intérpretes que me acolheram com tanto zelo durante a realização desta pesquisa. Sou profundamente grata pelas valiosas trocas de aprendizado, que foram de extrema importância, e pela autorização concedida, sem a qual esta pesquisa não teria sido possível.

A aqueles que integraram a minha banca, Prof. Dr. Édison Trombeta Oliveira, Prof.(a) Dr.(a) Teresa Cristina Leança Soares Alves e Prof.(a) Dr.(a) Giane Aparecida Sales da Silva Mota, que sempre ofereceu orientação e fortalecendo o meu aprendizado, muito obrigada.

Aos professores Rafael Dias Silva, Juliana Hessel, Margareth Pedroso, Simone Tavares, Celeste Pedroni, Magali Corrêa, Silvana Chibani, Elizabeth Ferreira, Adriana Pinto e Ana Paula Arruda, Dr. Pedro Robson Boldorini que me incentivaram a embarcar nessa desafiadora jornada acadêmica, reconhecendo minha paixão pela surdez e me apoiando com paciência e serenidade em todos os estágios dessa trajetória.

À Solange Piaya, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e nos períodos de tranquilidade, especialmente quando o Alzheimer chegou na nossa família.

## **EPÍGRAFE**

As melhores e mais belas coisas do mundo não podem ser vistas ou tocadas. Elas devem ser sentidas com o coração.

(Helen Keller)

## RESUMO

A pesquisa aborda o tema da comunicação entre docentes ouvintes e crianças surdas na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, tendo como pergunta norteadora: “Como a formação de docentes ouvintes pode interferir no processo de comunicação com crianças surdas no ambiente escolar?”. O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as abordagens e estratégias comunicacionais utilizadas por docentes ouvintes na interação com estudantes surdos, bem como investigar de que modo tais escolhas impactam o desenvolvimento do processo de ensino no contexto escolar. Já os objetivos desta pesquisa são: descrever, de forma qualitativa, as estratégias de comunicação utilizadas por professores ouvintes quando observados em suas interações com estudantes surdos no contexto da sala de aula; verificar se e como a formação inicial e/ou continuada desses docentes auxilia ou influencia na comunicação com esses estudante; identificar se as atividades propostas são as mesmas desenvolvidas com os demais estudantes (ouvintes) e/ou se ocorre a adaptação das atividades para esse grupo específico e, se sim, relacionar as atividades propostas para aquele respectivo ano/série ao que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular. O estudo está ancorado em revisão de literatura com foco em um panorama histórico das questões relativas à surdez, tanto no mundo quanto no Brasil; na construção da(s) identidade(s) do ser surdo; nas principais abordagens comunicacionais assumidas por essa população; nos documentos oficiais que norteiam a educação de surdos, especialmente a BNCC, no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais. Os dados de campo foram obtidos em três salas de aula da Educação Infantil, no município de Sorocaba-SP, por meio da observação das aulas em campo, nos contextos reais em que aconteceram. A pesquisa é relevante para o campo da Educação, especialmente para a educação inclusiva, pois oferece registros da prática docente de professoras em relação a crianças surdas, com ênfase nas formas como essas práticas se desenvolvem no cotidiano escolar. Foram descritos os meios comunicacionais empregados por esses docentes, associados a práticas educativas voltadas ao ensino de estudantes surdos. Foram registrados, também, aspectos da formação docente — tanto em sua dimensão geral quanto em suas especificidades — que se relacionam às estratégias de comunicação adotadas em sala de aula, seja por um processo de escolha deliberada desses professores (considerando a amplitude de seus repertórios pessoais, ou a falta de amplitude) e/ou por imposições externas, principalmente da família dos estudantes em questão. Também se destacam as influências familiares na definição das abordagens comunicacionais adotadas com crianças surdas.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Surdez. Observação docente. Práticas educacionais.

## ABSTRACT

The research addresses the issue of communication between hearing teachers and deaf children in the Municipal School System of Sorocaba (in the state of São Paulo, Brazil), guided by the following question: “How can the training of hearing teachers influence the process of communication with deaf children within the school environment?” The general goal of this study is to analyze the communicational approaches and strategies employed by hearing teachers during their interactions with deaf students, as well as to investigate how such choices affect the development of the teaching–learning process within the school context. The specific objectives are: to qualitatively describe the communication strategies used by hearing teachers when observed in their interactions with deaf students in the classroom context; to examine whether, and in what ways, their initial and/or continuing education supports or influences communication with these students; to identify whether the activities proposed are the same as those developed with other (hearing) students and/or whether adaptations are made for this specific group; and, if so, to relate the activities proposed for a given grade/year to the requirements set forth by the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, namely the National Common Core Curriculum). The study is grounded in a literature review focused on a historical overview of issues related to deafness, both worldwide and in Brazil; on the construction of deaf identity/identities; on the main communicational approaches adopted by the deaf community; and on official documents that guide deaf education, particularly the BNCC, with regard to the Brazilian Sign Language (Libras). Field data were collected in three Early Childhood Education classrooms in the municipality of Sorocaba, São Paulo, through direct observation of classes in their real contexts. This research is relevant to the field of Education, especially to inclusive education, as it provides records of teaching practices in relation to deaf children, with emphasis on how such practices unfold in everyday school life. The communicational means employed by these teachers were described, associated with educational practices directed at teaching deaf students. Records were also made regarding aspects of teacher training—both in its general dimension and in its specificities—that are related to the communication strategies adopted in the classroom, whether by deliberate choice of the teachers themselves (considering the extent or insufficiency of their personal repertoires) and/or by external impositions, primarily from the students’ families. Family influences on the definition of communicational approaches adopted with deaf children also stand out.

Keywords: Inclusive education. Deafness. Teacher observation. Educational practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> — Reprodução da imagem mencionada no texto “Literatura em Língua Gestual” ..... | 128 |
|---|-----|

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> — Revisão de literatura .....  | 28  |
| <b>Quadro 2</b> — Comparação entre a aquisição linguística entre crianças ouvintes e crianças surdas aprendendo Libras ..... | 55  |
| <b>Quadro 3</b> — Características dos estudantes das turmas em que docentes foram observados(as) na Educação Infantil .....  | 93  |
| <b>Quadro 4</b> — Registro das atividades propostas - Professora Girassol .....  | 97  |
| <b>Quadro 5</b> — Registro de atividades propostas - Professora Orquídea .....   | 107 |
| <b>Quadro 6</b> — Registro das atividades propostas - Professora Violeta .....   | 116 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> — Tipos de perda auditiva.....  | 21 |
| <b>Tabela 2</b> — Número de estudantes surdos na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba — 2023..... | 90 |
| <b>Tabela 3</b> — Número de estudantes surdos na Rede municipal de Ensino de Sorocaba — 2024..... | 91 |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO .....  | 16  |
| 2. INTRODUÇÃO AO OBJETO: SURDEZ E MARCOS RELEVANTES.....                           | 21  |
| 3. ESTADO DA QUESTÃO.....  | 27  |
| 4. PANORAMA HISTÓRICO DAS QUESTÕES RELATIVAS À SURDEZ.....                         | 37  |
| 4.1. A Surdez no Mundo.....  | 38  |
| 4.2. Surdez no Brasil .....  | 45  |
| 5. QUEM É O SER SURDO? .....   | 51  |
| 6. ABORDAGENS COMUNICACIONAIS NA SURDEZ.....                                       | 60  |
| 6.1. Aquisição Linguística da Pessoa Surda.....                                    | 66  |
| 7. LIBRAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO .....                      | 68  |
| 7.1. Caderno de Orientações 2025 do Município de Sorocaba .....                    | 73  |
| 8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA EDUCACIONAL .....                             | 76  |
| 9. METODOLOGIA.....  | 79  |
| 9.1. Sobre a Observação Docente.....   | 79  |
| 9.2. Procedimentos Metodológicos: Um Passo a Passo deste Estudo .....              | 83  |
| 9.3. Sobre o Instrumento de Observação.....  | 85  |
| 9.4. Roteiro da Entrevista .....   | 88  |
| 9.5. Delineamento do Universo da Pesquisa .....                                    | 89  |
| 9.6. Perfil dos Professores Ouvintes e Estudantes Surdos .....                     | 93  |
| 10. PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA<br>GIRASSOL ..... | 96  |
| 10.1. Professora Girassol — Entrevista .....                                       | 96  |
| 10.2. Professora Girassol – Observação.....  | 96  |
| 10.3. 1ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 29/04/2024 .....            | 97  |
| 10.4. 2ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 29/04/2024 .....            | 99  |
| 10.5. 3ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 20/05/2024 .....            | 101 |
| 10.6. 4ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 20/05/2024 .....            | 102 |
| 10.7. Perfil — Professora Girassol.....  | 103 |

|   |     |
|---|-----|
| 10.8. Checklist – Professora Girassol.....  | 103 |
| 11. PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA ORQUÍDEA.....                      | 106 |
| 11.1. Professora Orquídea — Entrevista .....  | 106 |
| 11.2. 1ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 06/05/2024.....                             | 107 |
| 11.3. 2ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 09/05/2024.....                             | 110 |
| 11.4. 3ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 09/05/2024.....                             | 111 |
| 11.5. 4ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 16/05/2024.....                             | 112 |
| 11.6. Perfil — Professora Orquídea.....   | 113 |
| 11.7. Checklist — Professora Orquídea.....  | 114 |
| 12. PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA VIOLETA.....                       | 116 |
| 12.1. Professora Violeta — Entrevista .....   | 116 |
| 12.2. 1ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 30/04/2024.....                             | 117 |
| 12.3. 2ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 13/05/2024.....                             | 121 |
| 12.4. 3ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 14/05/2024.....                             | 121 |
| 12.5. 4ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 31/05/2024.....                             | 122 |
| 12.6. Perfil — Professora Violeta.....  | 124 |
| 12.7. Checklist — Professora Violeta.....   | 127 |
| 13. ANÁLISE E DISCUSSÕES .....  | 127 |
| 13.1. Professora Girassol.....  | 127 |
| 13.2. Professora Orquídea.....  | 128 |
| 13.3. Professora Violeta.....   | 130 |
| 14. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 139 |
| REFERÊNCIAS .....   | 144 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....   | 151 |
| APÊNDICE B – CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO DOCENTE POR PARES,<br>ADAPTADO A PARTIR DE ROBERSON(2006)..... | 152 |

## 1 INTRODUÇÃO

Meu entusiasmo pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) surgiu antes mesmo das minhas vivências escolares. Quando eu era pequena, meus pais me presentearam com uma coleção de livros Barsa que, naquela época, era como uma internet que se podia folhear. Durante uma pseudoleitura, encontrei uma página que mostrava formas de comunicação realizadas com as mãos. Desde então, aquela descoberta permaneceu viva em minha memória

Ao ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em um certo dia, a caminho da escola, vi-me dentro de um ônibus quando meus olhos se fixaram em mãos que me fascinavam e dançavam no ar... Os questionamentos que elas despertaram eram muitos: seria possível comunicar-se com as mãos? Falar com as mãos? Aprender com as mãos? Como era esse mundo do silêncio que dizia tanto?

Aproximadamente um ano depois, uma professora surda entrou em nossa sala de aula para anunciar um curso que começaria naquele mesmo mês. Rapidamente concluí os níveis I (básico) e II (intermediário), sempre com a mesma sede de saber, de conhecer mais e de me aprofundar.

Durante o curso, percebi que aqueles primeiros sinais que eu havia visto na enciclopédia Barsa se referiam à American Sign Language (ASL), a Língua de Sinais Americana. A partir daí, passei a compreender como se dava a aquisição linguística por meio da comunicação gestual.

Após concluir o curso de magistério, ingressei na graduação em Pedagogia, onde, assim como no magistério, pouquíssimas pessoas falavam sobre a comunidade surda.

Em 2017, enquanto ainda realizava o estágio obrigatório, atuei como estagiária na Escola Walter Carreteiro, localizada em um bairro periférico do município de Sorocaba. Lá, me deparei com uma família cujos filhos, possivelmente devido a fatores genéticos, nasceram com surdez profunda e passaram pelo procedimento de implante coclear. Essa foi minha experiência mais próxima com crianças usuárias de implantes. No entanto, por se tratar de uma família de baixa renda, os pais enfrentavam dificuldades para manter o acompanhamento de saúde dos filhos. Os implantes

estavam frequentemente sujos, apresentavam sinais de infecção e mau cheiro, o que me causou grande preocupação.

Como eu já estudava a Língua Brasileira de Sinais, sabia da possibilidade de aprendizagem com ou sem a necessidade da cirurgia de implante coclear. As crianças mencionadas não utilizavam Libras e apresentavam dificuldades de compreensão e dicção, especialmente na pronúncia das palavras.

Após concluir a graduação em Pedagogia, iniciei o curso de pós-graduação lato sensu em Libras e Educação de Surdos. A partir desse momento, adentrei o mundo do silêncio. Os surdos, além de se tornarem meus alunos e amigos, passaram a fazer parte de mim. Em alguns momentos, eu me silenciava na oralização para me aproximar deles.

As mãos me encantavam. Essa comunicação gestual, ora repleta de expressões faciais, corporais e teatrais, me construía como pessoa e me formava como profissional. Inconscientemente, aos poucos, fui me integrando a essa nova experiência do silêncio. Atuo na educação há aproximadamente quatorze anos, tendo passado por diversas unidades escolares. Iniciei meu trabalho com estudantes surdos na rede estadual de ensino, na Escola Genésio Machado, em Sorocaba, onde atuei como professora interlocutora da Língua Brasileira de Sinais durante dois anos.

Enquanto trabalhava na Escola Genésio Machado, participei do Encontro USP Escola, promovido pelo Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP). Esse curso abriu caminhos e me motivou a buscar novas experiências na área da surdez. Inicialmente, fui em busca de conhecimentos voltados à Física, mas me deparei com um universo de possibilidades e com diversos profissionais atuantes na área da Libras. Professores das redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, além de professores interlocutores da Língua Brasileira de Sinais, buscavam referências de sinais específicos para os componentes curriculares de Física, Química e Biologia, áreas que ainda se desenvolviam lentamente quanto à criação de novos sinais e à inclusão da comunidade surda.

Ao ser aprovada em concurso público para atuar na mesma área, efetivei-me como professora interlocutora da Língua Brasileira de Sinais em outra cidade, no município de Porto Feliz, onde passei a atender todas as crianças surdas da rede municipal de ensino.

Trabalhei por oito anos, de forma concomitante, também no município de Sorocaba, na Educação Básica, no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, enfrentando uma diversidade de crianças, professores e demais profissionais da educação.

Em Porto Feliz, pude perceber que crianças e adultos surdos apresentavam dificuldades na comunicação em Libras. A comunidade surda era pequena, e a maioria dos familiares não utilizava a Língua Brasileira de Sinais. Em algumas situações, até mesmo os adultos surdos recorriam a 'sinais básicos' durante nossas conversas, e essa forma de comunicação era reproduzida por todos que tinham contato com os surdos daquela região.

Percebi que, independentemente da escola, da rede de ensino ou do município, os professores apresentavam comportamentos semelhantes: ora atenciosos e dispostos a discutir e contribuir para a troca de saberes sobre essas crianças surdas, ora distantes e indiferentes diante de uma criança que necessitava de um olhar diferenciado e de atividades adaptadas para melhor aproveitamento das disciplinas propostas (Adriano, 2010).

Ao ser convidada para atuar na Secretaria da Educação de Sorocaba, mais especificamente no Centro de Referência em Educação, na Divisão de Educação Especial, seção de apoio aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deparei-me com muitas incógnitas.

Percebi uma grande defasagem na educação desse grupo: o número de crianças surdas e/ou com deficiência auditiva atendidas na rede municipal de ensino, o real aproveitamento das aulas de alfabetização em língua portuguesa por essas crianças, e os profissionais responsáveis por esse atendimento. Durante esse período na Secretaria, não observei a oferta de formações específicas voltadas a esses docentes formações que poderiam contribuir significativamente para seu desenvolvimento profissional e funcional (Sorocaba, 2023).

Todas essas experiências e inquietações, tanto pessoais quanto profissionais, me conduziram à presente pesquisa. Por meio de observações docentes, conforme Carneiro (2016), Marcondes (2010) e Roberson (2006), analisei os meios comunicacionais empregados por professores em salas de aula com estudantes surdos, investigando se a formação docente influencia esse processo. Especificamente, foi examinada a relação entre docentes ouvintes e discentes surdos no ciclo básico da educação municipal de Sorocaba, com o objetivo de compreender a dinâmica interacional entre ambos. Para isso, observei três docentes da Educação Infantil

durante suas aulas, analisando como se dava o contato com uma criança surda, filha de pais surdos, que utiliza Libras e oralização como meios de comunicação; uma criança com implante coclear; e pessoas surdas que se comunicam exclusivamente por meio da oralização. Diante dessa diversidade de meios comunicacionais, apresentamos, na Análise de Dados, como ocorre a comunicação entre essas crianças e seus respectivos professores, além das principais dificuldades e desafios enfrentados para promover o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, este estudo busca observar como se dá, por parte dos docentes da Educação Infantil, a interação por meio de determinadas abordagens comunicacionais, bem como as estratégias utilizadas na aplicação dessas abordagens e as possíveis lacunas que podem surgir nesse processo.

Para isso o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as abordagens e estratégias comunicacionais utilizadas por docentes ouvintes na interação com estudantes surdos, investigando de que modo tais escolhas impactam o desenvolvimento do processo de ensino no contexto escolar. Os objetivos específicos são: descrever, de forma qualitativa, as estratégias de comunicação utilizadas por professores ouvintes em suas interações com estudantes surdos em sala de aula; verificar se, e como, a formação inicial e/ou continuada desses docentes auxilia ou influencia a comunicação com esses estudantes; identificar se as atividades propostas são as mesmas desenvolvidas com os demais estudantes (ouvintes) e/ou se há adaptação para esse grupo específico; e relacionar as atividades propostas ao respectivo ano/série com o que é preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, este trabalho apresenta um panorama histórico sobre a incorporação das questões da surdez no Brasil e no mundo, por meio de revisão de literatura; conceitua a surdez e as abordagens comunicacionais empregadas pessoas surdas (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo); define a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e oferece um panorama histórico sobre sua implementação no Brasil e na Europa, com base em análise bibliográfica. Registra, a partir de observações, as ações, estratégias e práticas utilizadas por docentes da Educação Infantil no processo de comunicação com estudantes surdos; identifica os contextos e práticas que facilitam essa comunicação, especialmente com estudantes que utilizam o Bilinguismo ou outros meios comunicacionais; verifica, por meio das observações, se a formação inicial e/ou continuada dos docentes contribui para a comunicação com estudantes

surdos; e avalia se esses estudantes recebem conteúdos curriculares adequados ao ano/série em que estão inseridos, conforme observado em sala de aula. Por meio da identificação de lacunas na comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos, bem como da análise de práticas bem-sucedidas no contexto da Educação Infantil, esta pesquisa visa oferecer contribuições práticas para aprimorar a inclusão e o engajamento desses alunos.

## 2 INTRODUÇÃO AO OBJETO: SURDEZ E MARCOS RELEVANTES

No Brasil, segundo Silva (2015, p.09), é considerada pessoa surda — “de acordo com a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”<sup>1</sup>, de 1999 —, aqueles que apresentam qualquer um dos seis graus de perda auditiva, calculada em decibéis, sendo o decibel (dB) “a medida de intensidade e volume dos sons. Para exemplificar, 60 dB é o som de uma conversa normal, e 120 dB a turbina de um avião” (SILVA, 2015, p.09). A perda auditiva pode ser considerada parcial (níveis 1 e 2) ou total (níveis seguintes 3, 4, 5 e 6).

A Tabela 1, a seguir, apresenta os tipos de perda auditiva.

**Tabela 1** — Tipos de perda auditiva

| <b>Tipo de perda auditiva</b> | <b>Decibel (dB)</b>       |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1. Leve                       | 25 a 40 dB                |
| 2. Moderado                   | 41 a 55 dB                |
| 3. Acentuado                  | 56 a 70 dB                |
| 4. Severo                     | 71 a 90 dB                |
| 5. Profundo                   | acima de 91 dB            |
| 6. Anacúsio                   | ausência total de audição |

Fonte: elaboração própria, com informações de Silva (2015, p. 10).

Vale destacar, com base nessas informações prévias, que, nesta pesquisa, quando nos referimos à surdez e às pessoas surdas, estritamente àqueles que apresentam algum desses graus de perda auditiva.

Pois bem, se, após a triagem obrigatória, os responsáveis se derem conta de que são pais ouvintes de uma criança surda, o passo seguinte será a escolha de uma abordagem comunicacional. Nos consultórios médicos e nas clínicas especializadas, após a finalização do teste e a emissão do respectivo laudo, o que normalmente ocorre é a orientação aos pais para que procurem atendimento fonoaudiológico, para que se

<sup>1</sup> Atualmente, o termo “portador” está em desuso. Ele foi utilizado no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Esse decreto dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e estabelece outras providências. Hoje, a nomenclatura adotada tem como base a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

inicie a estimulação precoce da fala oralizada. Essa é uma escolha que toma por base as experiências da família ouvinte, sendo que, não raro, numa lógica binária, o surdo é percebido como “oposto e negativo do ser ouvinte” (Witkoski, 2009, p. 570).

Alternativamente, o encaminhamento pode se dar a profissionais especializados em implantes cocleares, sendo o implante um estímulo conectado diretamente na cóclea: “o órgão que transforma as ondas sonoras em impulsos elétricos, decodificados pelo cérebro” (Silva, 2015, p.64).

O direcionamento dos responsáveis a um curso de Libras, objetivando uma comunicação rápida e eficaz com a criança surda em desenvolvimento, nem sempre será uma opção aventada no contexto de um consultório ou de uma clínica médica. No entanto, conforme apontem Witkoski (2009) e Garcia (2012), existem razões positivas para essa abordagem na educação de surdos, que foram apresentadas na sequência.

Durante o processo de aprender a se comunicar com aqueles ao seu redor, os bebês aprendem a balbuciar, fenômeno que ocorre com todos, sejam eles surdos ou ouvintes.

Complementa Garcia (2012, p.35):

O bebê surdo observará seu ambiente e dele filtrará, absorverá, apreenderá o que lhe for significativo. Isso ocorre por uma necessidade mental de todos os indivíduos surdos de construir conceitos mentais e elaborar naturalmente sinais que identifiquem seu pensamento, propiciando avanços na experiência linguística do indivíduo.

Segundo o mesmo autor, essa experiência será ampliada se aqueles ao redor do bebê surdo se utilizarem de sinais padronizados. A criança surda, quando tem a atenção voltada para as publicações dos sinais produzidos por seus pais ou responsáveis, consegue relacionar o sinal à palavra balbuciada. Isso significa que, diferentemente de um bebê ouvinte, que reagirá aos sons à sua volta, os bebês surdos se atentarão aos movimentos para que ocorra o *input* linguístico. Sendo assim, é possível que bebês surdos possam iniciar uma conversação em língua de sinais da mesma forma que uma criança ouvinte iniciaria uma conversa por estímulos sonoros, desde que os pais se utilizem da comunicação visuoespacial.

Contudo, se os pais escolherem a oralização como meio comunicacional, esse retorno poderá ser tardio, além de incorrer em questões relacionadas à formação da identidade da criança. Para Witkoski (2009, p. 565), a legitimação de práticas oralistas afeta “de forma pejorativa a construção da identidade do ser surdo e seu direito a uma

comunicação e formação significativa.” Segundo Silva (2015, p. 52), o “oralismo ainda é praticado em diversos ambientes pelo mundo, e as três principais práticas são: o treinamento auditivo, quando há resquícios de audição; o desenvolvimento da fala, com estímulo do aparelho fonador, e a leitura labial.”

Vale lembrar ainda, que, quando um núcleo familiar de ouvintes opta por uma ou outra abordagem comunicacional, a criança não terá, a princípio, qualquer direito de escolha: da mesma maneira que, ao nascer, um indivíduo não pode escolher muitos dos elementos constituintes de sua identidade em formação (nem mesmo o seu próprio nome), uma criança surda também não pode escolher, num primeiro momento, os padrões de comunicação que utilizará para se relacionar com os indivíduos ao seu redor, e, nesse processo, constituir sua própria identidade. Tais escolhas por uma ou outra abordagem comunicacional, que se dão no seio familiar, encontram eco em profundos processos históricos de constituição da identidade surda, que, no Brasil, remetem a quase dois séculos de história.

Em 1855, no Brasil, “E. Huet, surdo francês com formação no Instituto de Surdos de Paris, apresentou a Dom Pedro II um relatório em língua francesa”, conforme contam Campos e Bento (2022, p. 12). Por trás desse relatório, sua intenção era criar uma escola específica para crianças surdas no Brasil, que acabaria se tornando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente, esse instituto ainda mantém um trabalho ativo com a comunidade surda, atendendo estudantes surdos e ouvintes que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como forma de comunicação. O INES atende estudantes da Educação Básica, Educação Superior, *Lato e Stricto Sensu*, EaD em Pedagogia e cursos de Libras em diversos módulos.

Na Itália, em 11 de setembro de 1880, ocorreu o Congresso de Milão, um encontro que reuniu pesquisadores, médicos e educadores de diversas partes do mundo. Nesse evento, decidiu-se que a comunicação por meio das línguas de sinais não deveria ser utilizada como estratégia educacional, pois os participantes a consideravam um entrave ao desenvolvimento dos surdos. Ao final do congresso, ficou estabelecida a proibição do uso da língua de sinais. Silva (2015, p. 9) complementa: “A maioria dos professores surdos foi demitida ou obrigada a adotar o oralismo. Embora nem sempre houvesse uma proibição oficial, as línguas de sinais ficaram restritas às conversas dos surdos que já as dominavam, na maioria das vezes, às escondidas.

Silva (2015, p. 51) destaca outro fator histórico, ocorrido em 1950 no Brasil, que se configuraria como mais um marco:

De fato, a população dos aparelhos auditivos foi um novo marco do oralismo. No Brasil, a revista oficial do INES passou a ser chamada *Fala*, e o slogan da instituição, 'Qualquer mudo falará' (na época, era corrente o termo 'surdo-mudo'). Ao mesmo tempo, várias instituições oficializaram a proibição da sinalização (o INES o fez em 1957), a ponto de isolar os alunos recém-chegados dos antigos, que já usavam a Libras. Medidas semelhantes ocorriam, muitas vezes, dentro de casa. São comuns surdos que eram proibidos, pelos pais, de participar das comunidades surdas.

Na década de 1970, originou-se, no Brasil, outra abordagem na educação de surdo, conhecida como Comunicação Total, como conta Santana (2007, p. 180):

A comunicação total não exclui recursos e técnicas para a estimulação auditiva — abrange a adaptação de aparelho de amplificação sonora individual, a leitura labial, a oralização, a leitura e a escrita. [...] Além da língua brasileira de sinais, a comunicação total usa o alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto).

A Comunicação Total configura-se como uma abordagem comunicacional que busca promover o acesso à comunicação por meio da utilização de múltiplos recursos linguísticos e sensoriais. Essa perspectiva integra o uso da Língua de Sinais, da fala oral, da língua portuguesa na modalidade escrita, além de gestos, expressões faciais e corporais, bem como o apoio de dispositivos tecnológicos, como aparelhos auditivos, implantes cocleares, imagens, desenhos e outros recursos visuais.

Entre os meados dos anos 1980 e 1990, teve início o chamado Bimodalismo, que se configurou como mais uma abordagem para a sociabilidade comunicacional dos surdos em relação aos ouvintes e que consiste na utilização simultânea da fala e da sinalização. Conforme Santana (2007, p. 181):

O português sinalizado é um exemplo dessa abordagem. Apesar de vários trabalhos criticarem a estimulação simultânea, por acharem que a criança não é capaz de processar duas línguas completamente diferentes, o que [se] observa, na prática, é a utilização das duas línguas conjuntamente, verificando-se a preocupação com o desenvolvimento da linguagem oral.

Já o chamado Bilinguismo chegou ao Brasil aproximadamente nos anos 1980, numa época de transição entre a comunicação bimodal e a comunicação que se dava em duas línguas. Santana (2007, p. 184) explica que:

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez: ele defende a primazia de uma língua sobre a outra, ou seja, da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente, na comunicação total, ou isoladamente a linguagem oral, no oralismo, ou a língua de sinais, quando se afirmava que o surdo não aprenderia jamais a falar.

Conforme Silva (2015, p. 92), foi nesse contexto que se defendeu “o reconhecimento da sua língua [de sinais] pela sociedade e o de decidir seu próprio destino”. Ou seja, a comunidade surda manifestava-se contra permitir que, novamente, fossem os ouvintes a decidir seus próprios padrões de comunicação. Silva (2015, p. 92) destaca também que surgia um novo “paradigma socioantropológico da surdez”: o de que o surdo não aceitava ser marionete dos ouvintes.

Apesar disso, ainda hoje, nas escolas brasileiras, costuma-se utilizar um português sinalizado. Conforme Fernandes (2008, p. 27):

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a língua portuguesa como primeira língua (L1), ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), os de várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, ‘sinalizantes’ da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Vale lembrar ainda — e retornando à questão central da escolha de uma abordagem comunicativa pela família —, que essas definições funcionam para categorização, mas que, nos cotidianos, o que acaba acontecendo muitas vezes são práticas que tangenciam o que se conhece por *pidgin* (quando ocorre a mistura/hibridização entre duas línguas): o uso de “sinais caseiros” que se constituem de sinais não oficializados, construídos e esquematizados por familiares e compreendidos somente por aquele núcleo familiar, naquele convívio de acordo com Adriano (2010, p. 33)

Os *pidgins* são línguas veiculares simples, de uso bem restrito, são línguas acessórias, subsidiárias que não substituem a língua de origem dos que as falam, mas são usadas em diferentes contextos e situações de intercâmbio. “É uma forma de linguagem que facilita a comunicação imediata entre populações heterogêneas. Assim, pode-se dizer que os *pidgins* correspondem às necessidades, muitas vezes bem limitadas, e são usados, por exemplo, nas trocas comerciais ou nas relações de trabalho (em plantações, em fortes etc.)” (Weglarz, 2016, p. 36).

No ambiente real da sala de aula, a comunicação pode assumir traços de todas essas estratégias diversas, com traço de todas essas abordagens, mas entende-se que a comunicação ideal é aquela que não apenas flui de forma natural, como também respeita a cultura e a identidade surda, bem como a abordagem escolhida pelos familiares de cada educando.

Para tanto, faz-se necessário que os cursos de licenciatura forneçam o embasamento teórico e prático, para que o educador tenha aparatos para amparar suas práticas educacionais, nas especificidades em que lecionará futuramente. Desde 2005, de acordo com o Decreto 5.626, de 2 de dezembro, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais deve ser oferecida obrigatoriamente nos cursos para o exercício do magistério, de licenciatura e fonoaudiologia, em todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas (BRASIL, 2002).

### 3 ESTADO DA QUESTÃO

Para ampliar e verificar quais temas principais deveriam ser incluídos e localizados para compor esta pesquisa, foram utilizados três catálogos de dissertações e teses: em primeiro lugar, o Catálogo de Produção Científica, disponível no site da Universidade de Sorocaba (Uniso), com trabalhos nas áreas de educação, comunicação e cultura; em segundo, o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES; e, em terceiro, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No site da Uniso, estipulei um período de pesquisa de doze anos. Busquei uma a uma, li os títulos de cada dissertação para avaliar quais seriam interessantes incluir ou descartar. No Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, utilizando os termos “surdez”, “educação bilíngue”, “Libras” e “inclusão dos surdos”, foram encontradas 25 dissertações. Na BDTD, as pesquisas encontradas já estavam mais consolidadas e apresentavam termos mais assertivos relacionados ao tema que eu pretendia desenvolver

As dissertações escolhidas para compor o Estado da Questão contribuíram para a pesquisa ao analisar as interações entre crianças surdas da rede municipal de ensino de Sorocaba e docentes ouvintes que lecionam para esses estudantes — ou seja, os professores regentes da sala de aula —, buscando compreender como se dão essas interações, bem como os aspectos didáticos e metodológicos relacionados às crianças surdas.

Investiguei, por meio da observação por pares, a formação inicial e continuada dos professores e se ela contribui para a prática de ensino voltada a esses educandos surdos, analisando se a aprendizagem ocorre de forma significativa, sua relação interpessoal com esses educandos e as práticas educacionais adotadas.

Esse estudo possibilitou um entendimento mais crítico sobre a educação de surdos diante do discurso ideológico da educação inclusiva e das tensões em torno da legitimidade que a Libras ocupa no processo de escolarização dos surdos.

Os trabalhos escolhidos para nortear nossa pesquisa foram: Márcia Cunha Silva Costa (2013), Lopes, Raquel Aparecida Lopes (2013), Daniella Cristina Bosco (2014), Aline Crociari Maurício (2015), Andréia Cristina Leite Souza (2017), Luci Teixeira Iachinski (2017), Graziela Cantelle de Pinho (2017), Luiz Ricardo Cervoni (2018), Luciana Ribeiro de Melo (2020), Fogaça, Isabel Cristina Almeida Fogaça (2020). Esses trabalhos foram selecionados por aproximação em relação à temática deste

estudo, para que pudéssemos obter, assim, uma visão mais ampla de como a academia brasileira vem tratando essa temática recentemente, a partir do ano 2013 como citado no Quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** — Revisão de literatura

| <b>Nome do autor</b>          | <b>Título</b>  | <b>Ano</b> | <b>Base de dados</b> |
|-------------------------------|--|------------|----------------------|
| Costa, Márcia Cunha Silva     | Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo. E agora?   | 2013       | Plataforma CAPES     |
| Lopes, Raquel Aparecida       | Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em Pedagogia: utopia ou realidade?                                 | 2013       | Base BDTD            |
| Bosco, Daniella Cristina      | Educação Bilíngue para surdos: práticas discursivas em tempos de inclusão  | 2014       | Plataforma CAPES     |
| Maurício, Aline Crociari      | Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior de São Paulo   | 2015       | Plataforma CAPES     |
| Souza, Andréia Cristina Leite | Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez                                     | 2017       | Base BDTD            |
| Iachinski, Luci Teixeira      | Percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina de Libras   | 2017       | Plataforma CAPES     |
| Pinho, Graziela Cantelle de   | Mediação de conceitos científicos e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos intérpretes de Libras                    | 2017       | Base BDTD            |
| Cervoni, Luiz Ricardo         | O perfil do professor interlocutor de Libras / Língua Portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista | 2018       | Plataforma CAPES     |
| Melo, Luciana Ribeiro de      | Alfabetização dos surdos na abordagem bilíngue   | 2020       | Plataforma CAPES     |

|                                    |  |      |                                    |
|------------------------------------|--|------|------------------------------------|
| Fogaça, Isabel<br>Cristina Almeida | Educação especial na rede pública do estado de São Paulo: O processo de inserção do ensino de Libras | 2020 | Repositório Institucional da Uniso |
|------------------------------------|--|------|------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria.

Em meio a essas pesquisas, Costa (2013) apresenta como objetivo geral de seu trabalho as práticas docentes utilizadas para favorecer as interações linguísticas do aluno surdo inserido em uma sala de aula regular em Fortaleza. O estudo buscou compreender como esses professores ultrapassam as barreiras que a ausência de uma língua compartilhada pode impor ao desenvolvimento de seu trabalho docente.

Como objetivos específicos, Costa (2013) traçou o perfil do docente (formação, saberes), caracterizou o discente, sua trajetória escolar e suas experiências linguísticas, além de verificar quais ações, estratégias e práticas do professor favoreceram as interações linguísticas na sala de aula. Para o aporte teórico, foram utilizados os seguintes autores em seus respectivos temas: Leitão (2003), Sacks (2007) e Skliar (2010), que discutem a surdez e suas implicações; Bakhtin (1997) e Vygotsky (1993,1994), no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e sua importância para a formação de conceitos; Beyer (2010), Eizirik (2006), Oliveira (2009) e Souza (2008), que trazem algumas contribuições sobre práticas inclusivas; e Perrenoud (2000), Tardif (2007) e Zabala (2008), no que tange às contribuições e informações sobre o fazer docente em sala de aula. A investigação se trata de uma pesquisa qualitativa, pois, com base em Yin (2005), adota o estudo de caso, por proporcionar uma visão mais detalhada da realidade e dos acontecimentos da vida real. Para a coleta de dados, foi utilizada a observação direta, em uma sala de aula da quarta série do Ensino Fundamental I. Foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevistas semiestruturadas, filmagens e fotografias, com o objetivo de registrar os fatos e movimentos que ocorrem em uma sala de aula. Os resultados do estudo apontam para a identificação de fatores que dificultam as interações na sala de aula, como o desconhecimento do professor acerca da condição de surdez do aluno, o que pode interferir na adoção de práticas pedagógicas apropriadas ao desenvolvimento linguístico deste aluno.

A pesquisa de Lopes (2013) apresenta três categorias predominantes em relação ao ensino das universidades e aprendizagem da disciplina de Libras: carga horária reduzida, poucas aulas práticas e a falta de contato com o surdo. Essas análises

permitiram visualizar o pouco conhecimento dos estudantes na comunicação por meio da Libras, o que reforça o despreparo para atuar na educação das pessoas surdas. A pesquisa emerge das inquietações presentes no cotidiano escolar de uma escola da rede pública estadual de ensino, onde os professores enfrentam dificuldades relacionadas aos processos de comunicação por meio da Língua de Sinais.

Para tanto, Lopes (2013) optou por uma abordagem qualitativa, investigando 58 estudantes de duas instituições privadas de ensino superior do Estado de São Paulo que estão concluindo o curso de Pedagogia. Para fundamentar a temática Lopes (2013) se embasa em Carlos Skliar (1997), Maria Cecília de Moura (2000), Ronice Muller de Quadros (2008), Elcie Salzano Masini (2011), entre outros, partindo de uma visão socioantropológica da surdez.

Para Bosco (2014), estudar a educação bilíngue para surdos em diferentes contextos de escolarização num fenômeno da realidade educacional impacta em forças de diferentes segmentos da sociedade, na tentativa de se definir a melhor configuração institucional que a educação bilíngue pode assumir dentro dos sistemas formais de ensino. O estudo possibilitou a análise das contribuições das práticas discursivas na constituição de sujeitos bilíngues em dois espaços educacionais: uma escola inclusiva com proposição bilíngue e uma escola bilíngue para surdos. Como procedimentos de investigação, a metodologia utilizou gravações em vídeo e observações das práticas discursivas realizadas em sala de aula. Os dados foram coletados durante o período de um ano, de março de 2012 a março de 2013. Após a coleta, o material obtido com as filmagens foi submetido à transcrição, conforme proposto nos estudos Quadros e Karnopp (2004) e Lodi (2006). Os resultados evidenciaram a compreensão do funcionamento discursivo entre os sujeitos em cada um dos fragmentos analisados. Para isso, foram utilizados como principais referenciais teóricos: Bakhtin (2011), para fundamentar a interação verbal; Quadros e Karnopp (2004), para bilinguismo na educação de surdos; e Lodi (2006), para educação bilíngue para surdos e inclusão, segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.

Maurício (2015) apresenta procedimentos que auxiliam e viabilizam a efetiva implementação de estudos junto ao núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino de uma cidade do litoral norte do estado de São Paulo. O foco foi atender às especificidades de todo e qualquer educando surdo, promovendo a realização, valorização, análise e verificação, com o núcleo pedagógico, da existência de cursos de formação continuada para professores do ensino fundamental e médio na área da surdez, a partir da

implementação do ensino inclusivo. A metodologia utilizada consistiu em desenvolver procedimentos de auxílio que viabilizassem sua efetiva implementação. A pesquisa focou na abordagem qualitativa, delineada por uma análise documental, e as principais referências teóricas foram: Goldfeld (1997), Quadros (1997), Góes (1999), Moura (2000), Skliar (2001), Pereira (2005), Lodi e Lacerda (2012), Lacerda e Santos (2013), entre outros.

Os resultados indicam que, entre os anos de 2007 e 2009, a Diretoria de Ensino ofereceu cinco cursos de atualização em introdução à Libras. Analisando os documentos, foi possível concluir que tais ações de formação continuada contribuíram para que os professores cursistas reconhecessem a Libras como língua de instrução na educação de alunos surdos. A pesquisa destaca ainda o ensino bilíngue, no qual a Libras é a primeira língua adquirida pelo aluno surdo (L1), sendo este um arcabouço para o aprendizado da Língua Portuguesa (L2) em sua modalidade de leitura e escrita, que, por vezes, é adquirida como uma língua estrangeira pelos surdos.

Souza (2017) expõe que surdos pertencem a uma minoria linguística que utiliza a língua de sinais como forma de comunicação, sendo essa de modalidade visuo-gestual. Por esse motivo, compara a língua de sinais como uma língua estrangeira, ressaltando que a formação inicial do professor em cursos de Pedagogia deve ter em vista uma ação inclusiva, condição indispensável para uma educação de qualidade voltada aos surdos. Souza (2017) aborda a língua e cultura surda com base nos seguintes teóricos: Sacks (2010), Strobel (2009), Skliar (2010), Perlin (2010), Lulkin (2010) e Ribas (2011), que dissertam sobre a cultura surda e discutem a surdez como diferença e não como deficiência; além de Quadros (1997), que retrata a educação bilíngue para os surdos, e Freire (2014), que aborda o conceito de educação como prática emancipatória.

Como forma de metodologia, foram analisados os planos de ensino das disciplinas de Libras e os questionários respondidos pelos alunos dos cursos de Pedagogia da Universidade Nove de Julho e da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ambas em São Paulo, o que possibilitou perceber a formação do pedagogo em relação às contribuições e aos desafios da disciplina de Libras e nos cursos de licenciatura.

Iachinski (2017) mostra em seu referencial teórico que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi oficializada como a segunda língua no Brasil por meio do Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, fonoaudiologia e para o magistério. Essa medida leva a supor que o

objetivo principal seja preparar os discentes para atuar com estudantes surdos no ensino regular. A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos mencionados também permite analisar a percepção dos acadêmicos de licenciatura sobre a organização da disciplina, sua importância na formação profissional e seu conhecimento acerca da Libras e da surdez. Como metodologia, foi realizado um questionário misto com 59 acadêmicos de duas universidades localizadas no sul do Brasil, que cursavam licenciaturas e que já haviam finalizado a disciplina de Libras. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas sobre a disciplina.

Para que, de fato, a mudança se torne efetiva, são necessários investimentos na área da surdez, especialmente na formação de professores, para que os discentes das licenciaturas não tenham contato apenas com a Língua de Sinais enquanto sistema linguístico, mas, que possam discutir de maneira abrangente sobre a educação de surdos, identidade e cultura surda. No andamento da pesquisa, muitos estudantes apontaram que, antes de cursarem a disciplina, não conheciam a Libras e nem pessoas surdas, mas, após frequentá-las, afirmaram que foi importante para a sua formação. Na visão dos alunos que cursaram a disciplina, há uma tendência dos docentes em ensinar o vocabulário e gramática da Língua de Sinais, em detrimento de questões mais abrangentes acerca da surdez, dos surdos, e da própria educação inclusiva. Os discentes também relataram que são destinadas poucas horas nas ementas dessa disciplina, sendo que a maioria deles percebe que, se houvesse uma carga horária maior, esses estudantes poderiam vir a se tornar proficientes na língua. O referencial teórico utiliza Guarinello e Lacerda (2007) para embasar a relação entre grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança; Quadros (2004), para embasar os estudos surdos na linguística aplicada à Língua de Sinais Brasileira; e Skliar (2006), para tratar abordagens socioantropológicas em educação especial.

A pesquisa de Pinho (2017), que considera o uso de Libras no ensino inclusivo de Ciências. É necessário salientar que a Libras, por ser uma língua jovem em pleno desenvolvimento, ainda exibe carências de vocabulário, principalmente para expressar conceitos específicos. O objetivo geral desse trabalho foi investigar a mediação de conceitos científicos em Língua Portuguesa para a Libras, a partir de levantamento de dados em campo, com ênfase na interpretação de termos científicos da área de Física, em especial conceitos sobre eletricidade, mediados entre a Língua Brasileira de Sinais

e a Língua Portuguesa por tradutores e intérpretes que atuam em instituições de ensino médio e superior da região Oeste do Paraná.

O estudo possibilitou a análise de confrontações que indicam que as mensagens podem ser agrupadas em quatro classes: (1) Mensagem resumida com a substituição de palavras ou expressões por termos equivalentes; (2) Mensagem resumida omitindo ou suprimindo informações; (3) Mensagem resumida substituindo palavras ou expressões por termos não equivalentes; (4) Inadequação total entre mensagem fonte e mensagem-alvo.

Para esses procedimentos de investigação, Pinho (2017) utiliza Quadros (2004), para embasar a atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), observando que, há décadas, a origem dessa comunicação remete a trabalhos predominantemente religiosos, de acordo com o Código de Ética; e Guarinello (2008), que destaca que a profissão de TILS somente foi regularizada dez anos após a lei que dispõe sobre a Libras e sete anos depois do decreto que regulamenta a obrigatoriedade do TILS nas repartições públicas e privadas.

A oitava dissertação escolhida foi a de Cervoni (2018), que investigou a atuação de quatro professoras que acompanham alunos surdos. Para alcançar os objetivos propostos no estudo, foi utilizada uma entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados.

Tendo em vista a importância dessa pesquisa, cujo objetivo foi analisar o perfil do professor interlocutor de Libras na rede estadual de ensino do interior paulista, também se investigou a existência das parcerias pedagógicas entre ele e o professor regente, entre alunos surdos e família, além de se averiguar a qualificação desse profissional. A investigação buscou compreender a atuação do professor intérprete de Libras no contexto escolar na educação básica, considerando como essa atuação se desenvolve no ambiente multicultural escolar, sem perder o foco no estudante surdo, e nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda). O papel do professor interlocutor de Libras em sala de aula envolve discussões e reflexões, pois sua atuação é, muitas vezes, confundida com a do professor regente, embora desempenhem papéis diferentes em sala de aula. O professor regente é a figura responsável pelo ensino e por seus alunos. Já o professor interlocutor atua na mediação de duas línguas, na relação entre o professor e o aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo, estendendo-se a toda comunidade escolar, como uma tríade que contribui para o desenvolvimento dessa comunicação. Como principais referências, Cervoni (2018) utiliza autores como:

Tuxi (2009), que sugere mudar a nomenclatura TILS (Tradutor Intérprete da Língua de Sinais) dos documentos e bibliografias para “professor intérprete”, e Lacerda e Lodi (2009), que enfatizam a distinção feita em outros países entre o intérprete geral e o intérprete educacional.

Na Itália, por exemplo, o profissional que atua na sala de aula é chamado de assistente de comunicação; no Brasil, a disparidade no perfil deste profissional tem uma justificativa de estar em constante processo de formação. Antes, este profissional atuava como voluntário, inicialmente de forma clandestina, e somente com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, foi estabelecido, entre outros aspectos, o papel do tradutor e intérprete de Libras, que passou a atuar junto ao surdo em diversos locais. O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, dedica o Capítulo V para regulamentar e especificar a formação e atuação desse profissional. Cervoni, (2018) destaca também Marinho (2007) que indica que a postura adotada pelo intérprete não é, muitas vezes, uma decisão pessoal, mas exigida mediante a circunstância em que se encontra. No momento que o intérprete percebe uma necessidade do surdo ou uma dificuldade na aprendizagem, seja pela percepção facial ou mesmo pela interpelação do surdo, ele age como facilitador na comunicação e no ensino.

A investigação de Melo (2020) apresenta a abordagem bilíngue no contexto escolar de crianças surdas do Ensino Fundamental. O desdobramento se dá na seguinte questão: como é desenvolvida a abordagem bilíngue na L1 e L2 (Libras/Língua Portuguesa) no contexto escolar? Para isso, foram analisados com máximo rigor os documentos sobre a alfabetização de dois alunos surdos dentro de uma abordagem bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e o desenvolvimento da pedagogia visual nessas estruturas, focando na alfabetização desses estudantes. A metodologia empregada trata-se de uma investigação sobre a vida acadêmica desses alunos, que estudam na mesma escola desde o 1º ano e já passaram pela fase de alfabetização. Foram analisados relatórios bimestrais elaborados pelos professores bilíngues (Libras/Língua Portuguesa).

Numa abordagem qualitativa, o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a análise documental dos cadernos de registro das atividades dos surdos. Os resultados comprovam atividades propostas que promovem a socialização e o desenvolvimento na abordagem bilíngue, além de atividades que corroboram o desenvolvimento da escrita dos alunos surdos. O ensino apresenta e considera que o aluno é capaz de reter informações e que o professor deverá aplicar estratégias para

trabalhar de forma que a retenção dos conteúdos e dos comportamentos sejam armazenados na memória de trabalho ou memória de longo prazo.

É relevante apontar que o referencial teórico utilizado por Melo (2020) destaca Alves, Ferreira e Damazio (2010) para embasar reflexões sobre educação especial, na perspectiva da inclusão social; Quadros (1997), com a obra da Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos, para embasar discussões sobre educação dos surdos; e Tardif (2005), para docência como profissão de formação humana. A real importância dessa pesquisa é a ênfase dada à necessidade de haver propostas para o desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos do ensino fundamental, contexto em que o professor e alunos poderão consolidar o aprendizado de forma a incluir, compreender, incorporar no seu dia a dia a Língua Brasileira de Sinais, contribuindo com a aprendizagem significativa. O professor pode escolher suas estratégias de ensino e aprendizagem, as quais possibilitarão que os alunos tenham experiências diversificadas e diferenciadas, que os toquem de maneira afetiva e as tornem marcantes, de modo a consolidar o conhecimento de forma positiva.

A última pesquisa escolhida, Educação Especial na rede pública do Estado de São Paulo: o processo de inserção do ensino de Libras, Fogaça (2020) traz o contexto histórico da surdez no Brasil. As palavras-guia utilizadas foram Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Libras, Abordagem Bilíngue, AEE. A pesquisa relata a inserção da Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que sua influência na construção do currículo bilíngue em escolas estaduais no Estado de São Paulo pode recuperar a história das perspectivas sobre a deficiência no mundo e no Brasil, assim como a constituição da educação especial como uma modalidade, segundo Fogaça (2020). O estudo está inserido em um percurso em que a autora aborda o problema de maneira qualitativa e descritiva, utilizando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica. Há, nesse processo, ressignificações de conceitos e perspectivas sobre a deficiência, modificações influenciadas por congressos e eventos mundiais, a estruturação de documentos que visam promover uma igualdade de direitos, paridade de acesso à educação àqueles com deficiência e ações específicas para fomentar a inclusão.

A pesquisa, visa observar a projeção e a efetivação do currículo bilíngue, tem como referenciais teóricos: Aranha (2008), que embasa a história da educação e da pedagogia geral e do Brasil; Brasil (2019), Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e Decreto Federal nº 5.626, de

22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436; Capovilla (2019), com a obra para a “Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética”; Lacerda (2015), para a prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem e intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental; Sacks (2010), com o livro “Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos”, para apoiar a vez e a voz dos surdos; e Strobel (2009), para apoiar a história da educação de surdos.

As pesquisas selecionadas apresentam uma conexão essencial que possibilita uma reflexão aprofundada sobre os principais agentes envolvidos no cotidiano educacional de crianças surdas: o professor, a criança surda e sua família. Ao longo desta investigação, abordei questões relacionadas às decisões que a família, enquanto instância de poder deliberativo significativo, toma em relação ao meio comunicacional a ser adotado pela pessoa surda.

#### 4 PANORAMA HISTÓRICO DAS QUESTÕES RELATIVAS À SURDEZ

Este capítulo tem por objetivo apresentar o contexto histórico sobre como as pessoas surdas foram identificadas e tratadas ao longo do tempo, em diferentes momentos, sociedades e culturas. A partir de uma abordagem mais ampla, foca-se inicialmente na questão da surdez, do contexto mundial ao brasileiro.

Na Grécia antiga, pessoas com deficiência ou com qualquer outra “anormalidade” eram rejeitadas socialmente e esquecidas propositalmente em meio a florestas, rochedos e/ou montanhas. Este distanciamento tinha como objetivo impedir que aquela “espécie imperfeita” tivesse a oportunidade de proliferar e se reproduzir, gerando assim outros que também tivessem a mesma anomalia (Silva, 2015, p.3).

Para Aristóteles, “a linguagem era o que conferia a condição de humanidade ao indivíduo”. Em outras palavras, se um indivíduo não utilizasse a comunicação por meio da audição e oralização, provavelmente não receberia os ensinamentos preestabelecidos pela sociedade. Consequentemente, esse indivíduo não seria capaz de conviver em sociedade com os demais (Silva, 2015, p.3).

Conforme documentado em “A República”, de Platão, e nos escritos de Aristóteles, observa-se a formulação de um sistema de organização das cidades. Nesse contexto, estabelecia-se que todas as crianças nascidas com anomalias físicas ou imperfeições eram sujeitas ao abandono, como parte de uma prática social aceita e institucionalizada. As pessoas surdas eram frequentemente percebidas como uma forma de punição, resultando em seu abandono ou até mesmo em sua aniquilação. Aqueles que não eram abandonados ou sobreviviam precisavam se retirar para o campo, distantes da população (Strobel, 2009).

Consta que, na Roma antiga (4000 a.C.– 476 d.C.), o tratamento dado a indivíduos com deficiência variava, oscilando entre aspectos positivos e negativos. Foram encontradas pinturas e imagens de pessoas com deficiência física, que eram vistas como protetores da XIX Dinastia e, por isso, eram muito respeitadas pela sociedade da época. No entanto, nesse mesmo período, crianças nascidas com deformidades, que não eram consideradas iguais aos demais, eram lançadas ao Rio Tibre (Strobel, 2009).

Os indivíduos surdos, juntamente com pessoas que tinham outras deficiências, foram segregados de suas comunidades urbanas e remetidos a áreas remotas, como florestas e regiões distantes da civilização. Nestes locais, cuidadores designados

atendiam às necessidades desses indivíduos, os quais eram impedidos de interagir com os membros considerados "normais" da sociedade (Silva, 2015). Com base nesse contexto histórico, observou-se que, ao longo de séculos, indivíduos com qualquer tipo de anomalia eram marginalizados; esse processo de banalização persistiu por um longo período (Silva, 2015, p.3).

Na contemporaneidade, conforme apontado por Aranha (2008), as concepções sobre deficiência evoluíram, embora ainda persistam interpretações equivocadas, com algumas deficiências sendo erroneamente associadas à deficiência intelectual e, conseqüentemente, tratadas sob essa perspectiva. Esse equívoco resultou no afastamento de indivíduos de suas famílias, sendo internados em instituições hospitalares sob a crença de que tal medida promoveria seu progresso e facilitaria sua integração social.

Entre 1701 e 1800, as deficiências foram direcionadas aos cuidados exclusivos da medicina, mantendo os indivíduos afastados de seus familiares e distantes de suas cidades de origem. Compreendidas como doenças, as deficiências, de modo geral, levavam à segregação dessas pessoas sob o pretexto de cuidado e proteção, com tratamento por meio de medicamentos e/ou visando à evolução educacional.

#### **4.1 A surdez no mundo**

Dentro desse cenário abrangente, na Espanha, Pedro Ponce de León se destacou como um dos pesquisadores que deixou uma marca indelével na história do estudo da surdez. Ponce de León iniciou suas pesquisas no campo educacional (1520-1584), destacando-se por seu trabalho pioneiro como professor de crianças nobres, com o objetivo primordial de promover a comunicação oral entre seus alunos. O documento que desempenhou um papel significativo na formação do contexto histórico e na disseminação de questões que continuam a influenciar a atualidade foi o direito de receber a herança da família, direito este que, até então, não era concedido às pessoas surdas. Nesse período, surgiu a primeira escola específica para atender às pessoas surdas, localizada no "Monastério de Valladolid". No início, as disciplinas oferecidas incluíam latim, italiano, grego, física e astronomia (Strobel, 2009; Silva, 2025).

Utilizando os estudos de Pedro Ponce de León, na Espanha, Juan Bonet (1579-1629), conhecido como “inventor da arte de ensinar o surdo a falar”, publica o primeiro manual de língua de sinais própria, que era utilizado juntamente com a oralização orofacial (Strobel, 2009 e Silva, 2015).

No contexto da surdez, a percepção social começou a mudar significativamente entre 1712 e 1789, na França, com o abade Charles Michel de L’Epée, que ficou conhecido por sua maneira diferente de pensar. Após anos de estudo com crianças surdas, filhos de nobres, L’Epée, preocupado por seus alunados não poderem confessar na igreja, desenvolve então uma espécie de língua universal para que houvesse uma melhor comunicação entre ele e os alunos surdos. Ele sempre se dedicou aos estudos nessa área. Com o passar do tempo, a língua de sinais passou a ser vista com maior significância, despertando assim a importância na comunicação realizada por meio das mãos (Sacks, 1998).

Na Academia Francesa de Ciências, Jacob Rodrigues Pereire, em 1741, iniciou um trabalho de oralização com o intuito de auxiliar sua irmã surda na comunicação. Para isso, ele utilizava um alfabeto manual em conjunto com a abordagem de oralização (Strobel, 2009).

Ainda em meados de 1760, Thomas Braidwood inaugura a primeira escola para surdos na Inglaterra. Assim como os outros educadores, ele tinha intenção de ensinar os surdos a falarem com pronúncia correta e valorizar a comunicação orofacial (Strobel, 2009).

Em 1760, na França, foi inaugurada a primeira escola pública dedicada ao atendimento de crianças surdas, com o intuito de atender e auxiliar jovens surdos na comunicação em sinais. Após o falecimento do abade Charles Michel de L’Epée, em 1791, a escola ficou conhecida como “*National Institution for Deaf-Mute*”; esse modelo de escola se espalhou pela França e pela Europa, crescendo de tal forma que 21 escolas passaram a utilizar a mesma abordagem, fortalecimento e auxiliando jovens surdos (Sacks, 1998).

Na Alemanha, entre 1729 e 1790, Samuel Heinicke ficou conhecido como o “Pai do Método Alemão” e criador da abordagem “Oralismo Puro”. Em sua obra publicada “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”, ele relatava o quão dificultoso era lecionar e ajudar os jovens surdos na oralização e aprendizado daquela abordagem comunicacional. Heinicke ficou conhecido por seu trabalho com entonações, habilitações e compreensão dessa comunicação. (Strobel, 2009)

No período compreendido entre 1774 e 1838, em Paris, Jean Marc-Itard destacou-se como um pioneiro nas investigações concernentes à audição e deficiência auditiva. Reconhecido por suas contribuições no campo da medicina, Itard ganhou notoriedade na Europa por seus estudos em otologia. Uma de suas primeiras realizações notáveis foi o desenvolvimento do cateter de Eustáquio, marcando assim uma significativa incursão no avanço científico da época (Fogaça, 2020).

Na França, Itard dá continuidade ao seu trabalho com crianças surdas e é convidado para ajudar Victor, conhecido na época como “o selvagem do Aveyron”, um menino que foi encontrado na floresta e cujo comportamento era comparado ao de um animal selvagem. Itard afirmou que “o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção, de memória, de atenção e dos sentidos” (Strobel, p.23, 2009).

Itard trouxe contribuições significativas no século XIX, pois acreditava “[...] na educação como principal fator de desenvolvimento humano. Partindo do princípio de que tudo o que o homem sabe veio de sua aprendizagem”, utilizava como abordagem central as relações de concepções de docente e práticas pedagógicas dando ênfase as relações docente-discente, real importância no desenvolvimento cultural, reconhecendo o ser humano como sujeito histórico, cultural e social (Cordeiro e Antunes, p.3, 2010).

A partir desse estudo, Itard apresentou cinco principais propósitos que o aprendizado pedagógico poderia atingir com Victor, todos embasados no aspecto intelectual e sentimental. Segundo Cordeiro e Antunes (2010), as metas eram as seguintes:

Interessá-lo pela vida social; despertar a sensibilidade nervosa com os mais energéticos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma; utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras; levá-lo ao uso da fala, determinado o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade; e quinta e última meta exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas (objeto de instrução).

Em relação as pessoas surdas, a comunicação verbal, mediada pela expressão oralizada, emergiu como uma necessidade imperativa para viabilizar a convivência social e facilitar a compreensão mútua de pensamentos, ideias e novos conhecimentos entre os grupos e sua socialização.

O americano Thomas Hopkins Gallaudet, entre 1787 e 1851, focou sua atenção em um grupo de crianças que brincavam no jardim de sua residência, quando percebeu

que uma das meninas não participava da brincadeira e não era incluída pelas demais. Posteriormente, Gallaudet descobriu que a criança em questão era surda e que, na época, já existia uma escola exclusiva para crianças surdas na Inglaterra (Strobel, 2009). Gallaudet, ao ir para Inglaterra, coletou informações e estudos sobre escolas renomadas nessa área e retornou para os Estados Unidos levando consigo novas metodologias que podiam contribuir com crianças que passavam pela mesma situação. Depois de 52 dias, ao voltar para a Inglaterra, Gallaudet teve o prazer de acompanhar um aluno que já estudava em uma das escolas que visitou: o menino Clerc, que lhe ensinou a estratégia que utilizava. Em pouco tempo, Clerc auxiliou na inauguração da primeira escola para surdos nos Estados Unidos, o Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas. Com essa atitude tão exitosa, diversos professores surdos foram contratados para que lecionassem e pudessem contribuir para o desenvolvimento comunicacional de crianças surdas (Strobel, 2009).

Nos Estados Unidos, na década de 1960, passou-se a estudar o desempenho escolar de crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos, consideradas surdas oralizadas, mas que continuam a utilizar a língua de sinais em casa, aprendida especificamente com a ajuda de seus pais.

Stokoe, observando as conversas sinalizadas de seus alunos surdos, notou que a língua de sinais tinha estruturas linguísticas similares às das línguas orais — e não apenas um conjunto de gestos aleatórios, como a maioria dos estudiosos pensava (Silva, 2015, p.6).

Gallaudet e Stokoe deram início à comunicação com as mãos desenvolvida por outros países, fortalecendo e aprofundando o conhecimento que estava crescendo e sendo desenvolvido pelas pessoas surdas, dominantes da língua de sinais.

[...] Há mais de 40 línguas de sinais reconhecidas pelo mundo. Algumas chegam a ter mais falantes do que línguas orais, como a britânica, que em 1992, já tinha mais falantes que o dialeto galês, uma das línguas oficiais da Grã-Bretanha. Assim como o português tem semelhanças com o italiano e o espanhol, por exemplo, graças à origem comum, muitas línguas sinalizadas têm proximidade entre si. Inclusive a Libras, herdeira direta da língua de sinais francesa (Silva, 2015, p. 6).

Ao analisar a língua de sinais, Stokoe, que atuou como professor na Universidade Gallaudet, destacou em suas pesquisas que as mãos realizam muito mais do que simples imagens ou figuras no campo gestual. Ele demonstrou que os aspectos

da estrutura linguística e a formação de palavras baseiam-se em três componentes principais: a localização onde o sinal deve ser apresentado, o movimento e a configuração das mãos, que determinam o posicionamento das mãos durante a comunicação. Esses três fatores são fundamentais na língua de sinais e contribuem significativamente para a evolução social, cultural e identitária da comunidade surda (Silva, 2015).

No Brasil, Jannuzzi (2004) enfatiza que, durante o período colonial até 1822, todas as formas de deficiência eram agrupadas sob a denominação e classificação genérica de deficiência física. Independentemente da natureza específica da deficiência que um indivíduo possuía, esta era rotulada e categorizada de acordo com esse termo abrangente, englobando condições como deficiência visual, auditiva, física e intelectual. Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade protegia juridicamente o adulto com deficiência. No artigo 80, item 10, lê-se: suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral (Brasil, 1824), ou seja, os registros documentais da época privavam as pessoas com deficiência o direito à cidadania.

Entre os anos de 1847 e 1922, Alexandre Graham Bell se destacou com pesquisas relacionadas ao telefone. Além desse feito notável, seus estudos também adquiriram importância significativa para a época, uma vez que Bell dedicou-se igualmente à pesquisa e desenvolvimento de dispositivos auditivos. Este interesse era motivado em parte por sua experiência pessoal, uma vez que sua mãe havia perdido a audição durante a adolescência, e seu pai, Alexandre Melville Bell, criou um código com símbolos intitulado “Fala Visível”, ou “Linguagem Visível”. Esse código usava desenhos que os surdos deveriam imitar a movimentação para que pudessem atingir a fala oralizada. Segundo Strobel (2009, p. 24) e Silva (2015), a “linguagem visível” é “um sistema que utiliza desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repetissem os movimentos e os sons indicados pelo professor.”

Em 1857, no Brasil, Édouard Huet Merlo, surdo recém-chegado de Paris, trouxe consigo experiências de seu mestrado, de diversos cursos no âmbito educacional e na área da surdez. Ao chegar ao Brasil, Huet apresentou suas ideias para o imperador D. Pedro II, que, impressionado com os estudos de Huet, fundou a primeira escola para surdos no Brasil, no Rio de Janeiro. Conhecida até os dias atuais como “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES), na época foi nomeada “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”. O Instituto conseguia interligar a língua de

sinais francesa com a língua de sinais que já era utilizada por surdos brasileiros de diversas regiões do Brasil (Strobel, 2009; Sofiato, 2021).

O INES oferecia como principal aprendizado aos surdos as disciplinas de “língua *escripta e arithmetica* para a aquisição das habilidades básicas pelos alunos surdos”, e para o mercado de trabalho, no ensino profissionalizante eram ensinadas “horticultura, sapataria, marcenaria e alfaiataria” (Sofiato, 2021).

No Instituto Francês, ensino profissionalizante era centrado em oficinas e aulas voltadas para a reestruturação social, com o objetivo de capacitar os alunos surdos para que pudessem contribuir com a força de trabalho do próprio país. As disciplinas oferecidas incluíam “escultura em madeira, tipografia, litografia, carpintaria, sapataria e horticultura”. Em Portugal, que deu início aos estudos sobre a surdez 33 anos antes do Brasil, havia como disciplinas fundamentais “o desenvolvimento e formação de suas faculdades intelectuais; e a proporcionar-lhes aqueles conhecimentos, e perfeição em algum ofício mecânico, manufatura ou arte” (Sofiato, 2021, p. 13).

Já em 1875, Flausino da Gama elaborou a “*Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*”. Originalmente criado em francês, o livro continha aproximadamente 382 imagens dos sinais com seus respectivos significados na Língua Portuguesa. No entanto, em 1880, a língua de sinais seguiu outro caminho dentro da sociedade ouvinte (Silva, 2015; Strobel, 2009).

Em 1880, foi realizado em Milão, Itália, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, e ficou estipulado que a comunicação do surdo deveria ser utilizada com a abordagem de oralização puro. No momento da votação, Alexandre Graham Bell estava presente e participava de maneira decisiva. De todos os participantes, 164 eram ouvintes e apenas 5 votaram contra a continuidade do oralismo puro como meio de comunicação para surdos (Strobel, 2009). Após o Congresso de Milão, a utilização dos sinais ficou banida no Brasil; mas seu uso foi retomado a partir do século XX, em escola, igrejas e clubes, lugares onde normalmente aconteciam os encontros entre pessoas surdas.

Em 1960, William Stokoe apresenta suas pesquisas com a publicação de “*Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”, enaltecendo a Língua de Sinais Americana (ASL) e afirmando que a língua visual tem as mesmas características da língua oral. Com isso, Stokoe fica conhecido nos Estados Unidos e na Europa por suas publicações e pesquisas sobre a língua de sinais como meio de comunicação ativa nas comunidades surdas (Strobel, 2009).

A partir de 1969, a Universidade Gallaudet passou a estabelecer novas adequações e adotou a Comunicação Total como meio comunicacional entre estudantes e professores (Strobel, 2009).

À medida que o tempo passava, emergiam outras lacunas no atendimento público destinado a crianças e adolescentes com deficiência. Pessoas da própria família deram início à abertura de associações e escolas para sanar a falta de estrutura especializada que não encontravam naquela época. Neste contexto, familiares começaram a instituir associações e estabelecimentos educacionais com o intuito de mitigar a carência de infraestrutura especializada que, à época, era escassa (Januzzi, 2004).

Em 1970, um período caracterizado internacionalmente pelo lema “Nada sobre Nós, sem Nós”. Tal iniciativa surge em resposta aos desafios e às barreiras históricas enfrentadas pelas pessoas com deficiência, representando um marco significativo na busca por uma sociedade mais inclusiva e igualitária (Lanna, 2010).

Após esse marco, as pessoas com deficiências (PcDs) passaram a pleitear e a pressionar por um engajamento público no desenvolvimento de legislações diretamente relacionadas a elas. Neste novo contexto, tornaram-se proeminentes em agendas parlamentares e na configuração do processo de elaboração de novos decretos ou legislações voltadas para atender às necessidades das PcDs. A presença dessas pessoas se tornou mais evidente e direta, com participação ativa em comissões, palestras, congressos e convenções cujo objetivo é esclarecer e apoiar não apenas seus familiares, mas também profissionais da área da educação e da saúde, além de outros membros da sociedade em geral (Lanna, 2010).

Na Espanha, em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Especial, durante a qual foi publicada a Declaração de Salamanca, com o intuito de padronizar o ensino de qualidade para todos. Essa declaração promoveu a inclusão nas escolas públicas e particulares, garantindo que todos fossem respeitados e tivessem acesso à educação, independentemente da sua deficiência. (Strobel, 2009; Rogalski, 2010).

## 4.2 Surdez no Brasil

Entre 1969 e 1977, o padre Eugênio Oates publicou no Brasil a obra *Linguagem das Mãos*, que reúne 1.258 figuras fotografadas dos sinais utilizados pelos surdos para comunicação. Nessa época, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), destinada à participação de pessoas ouvintes que se sensibilizavam com a questão da surdez (Strobel, 2009). Anos mais tarde, em 1987, a então FENEIDA tornou-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, conhecida até hoje como FENEIS, e outras entidades começaram a ser criadas pelo Brasil (Strobel, 2009).

Em 1986 é estreado o filme “Filhos do Silêncio”, estrelado pela atriz surda Marlee Matlin, que conquistou um Oscar na categoria de melhor atriz por sua atuação no papel principal (Strobel, 2009).

A Constituição Federal de 1988 trouxe, entre seus objetivos, a quebra de paradigmas ao apresentar novos olhares sobre a sociedade, seus cidadãos e a deficiência. Seu artigo 208, inciso III, estabelece o “atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mobilizando familiares na criação de instituições que pudessem auxiliar o desenvolvimento físico e cognitivo desses estudantes (Floriani, 2017, p. 28).

De acordo com a legislação brasileira nº 7.853, promulgada em 24 de outubro de 1989, são estabelecidos dispositivos voltados ao apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Entre os principais aspectos abordados nesta legislação está a criação da “Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (CORDE), que visa promover o suporte necessário para a inclusão efetiva desses indivíduos na sociedade (Brasil, 1989).

Além disso, a mesma legislação institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, bem como regula a atuação do Ministério Público nesse contexto, define crimes relacionados à violação dos direitos das pessoas com deficiência e estabelece outras medidas pertinentes ao tema (Alves, 2023).

É importante ressaltar que foi a partir da promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que as pessoas com “necessidades especiais, ou classificadas como pessoa portadora de deficiência” passaram a ser oficialmente designadas como “pessoa

com deficiência” de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

No ano de 1994, um conjunto de eventos históricos significativos marcou um ponto crucial na história do esporte para surdos no Brasil. Nesse período, foi estabelecida a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), com sede no estado de São Paulo, cuja missão primordial era regulamentar as diversas modalidades esportivas praticadas pela comunidade surda, proporcionando competições inclusivas nas quais indivíduos surdos e outras deficiências pudessem participar equitativa (Strobel, 2009; Rogalski, 2010).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou a incluir nos sistemas públicos de ensino o direito dos estudantes com deficiência de serem matriculados em salas comuns na rede regular de ensino, garantindo, assim, o direito à permanência na educação infantil e/ou ensino fundamental, e minimizando a necessidade de atendimentos em escolas especiais. A oferta desse ensino assegurou que o currículo, abordagens, habilidades e competências fossem planejados e preparados para acolher as necessidades específicas de cada estudante, independentemente de suas deficiências, síndromes e/ou transtornos, tornando a escola um lugar de todos para todos (Strobel, 2009).

Seguindo a sequência cronológica, com vários outros atores e atrizes iniciando na carreira televisiva, em 1997 chega pela primeira vez ao Brasil a legenda “*Closed Caption*”, apresentada na Rede Globo, no mês de setembro, no Jornal Nacional. O acesso a ela na televisão se torna outro marco importante e desafiador para a comunidade surda (Strobel, 2009).

No Brasil, no mesmo ano 2001, o Plano Nacional de Educação, conforme estabelecido pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, defende como meta o atendimento às pessoas com deficiência, ressaltando a formação específica de professores para os diferentes tipos de deficiência e o aumento da oferta de vagas nas escolas públicas, priorizando assim a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular (Floriani, 2017, p. 31).

Em 2002, foi possível verificar o início de agentes multiplicadores da proposta realizada em parceria com o MEC/FENEIS, curso de formação “Libras em Contexto”. Tendo em vista a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras), afirmando em seu artigo 1º que “é reconhecida como

meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (Strobel, 2009; Brasil, 2002).

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata de disposições sobre a supressão de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação, mediante ajudas técnicas. Esclarece-se que as deformidades existentes no país demandam reformas e novos ajustes, tanto públicos quanto privados. Essa legislação auxilia pessoas com deficiência, garantindo acessibilidade em diversos ambientes e espaços, como transportes, prédios públicos e privados, restaurantes, universidades, hotéis e ruas. Essas novas leis promovem a acessibilidade, a independência, a autonomia, o respeito e a inclusão, valorizando as deficiências independentemente de quais sejam (Brasil, 2002).

Em 2006, o curso Letras/Libras inicia a formação de profissionais para atuar com professores que atendem especificamente estudantes surdos, profissionais que puderam trabalhar nas instituições que passaram a atender pessoas surdas e pessoas com implante coclear que utilizam a Língua Brasileira de Sinais como meio principal para que a comunicação ocorra (Strobel, 2009).

Em resumo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), comumente referida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, enfatiza o compromisso de garantir e fomentar o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Seu escopo prioritário é a promoção da acessibilidade, da inclusão social e da cidadania para esse segmento da população (Brasil, 2015).

Atualmente, observa-se que, independentemente da natureza da deficiência, transtorno ou síndrome em questão, um conjunto de leis, decretos e pesquisas tem sido elaborado e implementado no Brasil, com o objetivo de promover o aprimoramento da acessibilidade. Diante do panorama histórico delineado, emerge a contínua batalha e os desafios enfrentados pelas Pessoas com Deficiência (PcDs). Nesse contexto histórico, é possível inferir que o preconceito e a falta de aceitação por parte da sociedade contribuíram para a marginalização desses indivíduos ao longo de muitos anos, privando-os da oportunidade de expressar suas vivências e opiniões sobre questões que afetam diretamente suas vidas (Brasil, 2015).

No contexto contemporâneo do século XXI, persistem fenômenos de pensamento e comportamento na sociedade que evidenciam a urgência de avanços rumo à equiparação entre indivíduos com deficiência e pessoas sem deficiência. No campo educacional, têm sido adotadas medidas destinadas a garantir uma prestação de serviços que promova a igualdade entre esses segmentos, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essa legislação desempenha um papel fundamental na consolidação do cenário histórico delineado entre os anos de 2001 e 2007.

É de suma importância destacar que, dentro do contexto histórico delineado anteriormente, foram enfatizados de maneira mais destacada os marcos históricos relacionados às pessoas com deficiência, particularmente com foco nas vivências das pessoas surdas. No próximo segmento, avançaremos para uma análise abrangente do ensino direcionado às pessoas surdas, além de examinarmos as jornadas percorridas por indivíduos surdos e seus familiares na determinação do meio de comunicação mais adequado. Com maior detalhamento, será apresentado um panorama conceitual para elucidar as abordagens comunicacionais, abrangendo o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (Silva, 2015).

Dada a complexidade das trajetórias históricas dos indivíduos surdos (história hegemonia), é salutar reconhecer que, dentro do contexto da identidade surda, permeiam crenças, valores e uma valorização proeminente da história do colonizador ouvinte, conforme discutido por Strobel (2009, p. 30);

O historicismo é a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico; no caso de história de surdos é a valorização excessiva da história do colonizador.

Por um longo período, até o ano de 1857, no Brasil, observou-se que o império começou a demonstrar certa preocupação com as pessoas com deficiência, o que impulsionou a abertura de escolas e instituições com foco nesse público. Mas, dentro da identidade e cultura surda, há uma subdivisão no contexto histórico da surdez.

O primeiro momento refere-se à narrativa hegemônica elaborada pelas pessoas ouvintes, que detalha os esforços empreendidos nesse domínio, frequentemente com a intenção de promover a oralização dos surdos, visando, assim, à sua adaptação aos padrões preestabelecidos por uma sociedade caracterizada pelo capacitismo. O segundo momento é a história cultural, citada por Strobel (2009, p. 31);

É uma nova forma de a história de surdos trabalhar dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador. A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas.

De maneira geral, considera-se que a perspectiva da história cultural, quando observada através da ótica dos surdos, apresenta conceitos e aspectos vivenciados e narrados de maneira distinta. Nesse contexto, a identidade surda reconhece que o preconceito presente ao longo dos anos foi um elemento catalisador para que a comunidade surda se empoderasse, possibilitando-lhes a expressão de suas ideias e conquistas, que emergiram não apenas do silêncio vocal, mas também do silêncio experimentado pelas pessoas surdas ao longo do tempo, incapazes de comunicar plenamente suas experiências em uma sociedade predominantemente auditiva (Gesser, 2009).

No que concerne ao tema em questão, há um terceiro estágio identificado como a História sob uma perspectiva crítica. Nos tempos contemporâneos, testemunhamos o surgimento de uma identidade surda que se desenvolveu em meio a avanços tecnológicos, conforme observado por Strobel (2009). Tais avanços incluem despertadores com alertas vibratórios, o uso do WhatsApp para troca de mensagens em vídeo, legendas ocultas *closed caption*, sistemas de campainha com luzes, dispositivos de monitoramento para bebês com alertas visuais, aplicativos que empregam intérpretes virtuais para tradução simultânea em situações como consultas médicas ou esclarecimento de informações transmitidas oralmente e ou vise e versa, indivíduos surdos envolvidos em performances de *stand-up*, atores e atrizes participando de produções cinematográficas ou televisivas, além do desenvolvimento de uma pedagogia surda específica para este público que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e de interação social (Strobel, 2009).

Em uma visão crítica do contexto histórico, os dois primeiros momentos citados podem se misturar ou se “camuflar”, indicando um olhar incompleto e dividido na identidade da surdez. Cita Strobel (2009, p. 31):

[...] O jogo de ‘camuflagem’ aqui indica como ‘espaço’ diante dos olhos como incompleto, como fragmento, corte, máscara, escudo, representação e/ou fingimento. O uso dessa ‘máscara’ pode ser consciente ou não que pode até estar banhado de dúvidas e/ou dificuldades de aceitação e lutam contra ela, acreditando que esta intenção é sincera, sendo assim que acham mais fácil ignorar do que a ter que conviver com as verdades que por vezes podem ser dolorosas ou medo de se expressar num grupo que luta contra as práticas ouvintistas e não quer enxergar o outro lado da história.

Essas experiências vivenciadas no contexto histórico revelam que, dentro da cultura e identidade surda, há diferentes perspectivas representadas em três abordagens distintas. Primeiramente, há a visão das pessoas ouvintes em relação ao indivíduo surdo; em seguida, a perspectiva das pessoas surdas, cuja história foi predominantemente narrada por uma única visão, o que lhes restringiu a oportunidade de expressar suas próprias experiências. Por fim, existe uma perspectiva intermediária que permeia essas duas visões, ressaltando não a dicotomia entre certo e errado, mas sim a importância de um meio de comunicação eficaz entre ambas as partes. Essa comunicação facilita a clarificação de entendimentos e a resolução de conflitos, contribuindo para uma convivência social mais harmoniosa entre surdos e ouvintes (Strobel, 2009).

## 5 QUEM É O SER SURDO?

Apesar dos avanços nos estudos sobre a surdez, a sociedade ouvinte ainda tende a considerar e classificar, automaticamente, toda pessoa surda como muda (Skliar, 1998).

A pessoa surda possui a capacidade de se expressar verbalmente por meio da oralização, desde que sua trajetória cultural e seu contexto identitário estejam alinhados com essa prática, e que não apresente impedimentos relacionados às cordas vocais (Redondo e Carvalho, 2000).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o censo demográfico de 2010 estimou que há no Brasil 9.717.318 pessoas surdas, das quais 2.143.173 possuem deficiência auditiva severa, ou seja, são incapazes de ouvir qualquer som.

As causas de deficiência auditiva ou surdez podem ser atribuídas a fatores congênitos ou adquiridos. No contexto das causas congênitas, a surdez pode ter origem em fatores genéticos e hereditários, sendo associada à exposição materna a doenças durante a gestação, como rubéola ou meningite. Além disso, a surdez adquirida pode ser desencadeada por complicações durante o parto, uso de medicamentos sem prescrição e sem supervisão médica, traumas ou acidentes, bem como por fatores relacionados ao envelhecimento ou a doenças degenerativas, que podem levar à perda auditiva de forma gradual (Redondo; Carvalho, 2000).

A cultura e identidade surda são o resultado da historicidade e das vivências do indivíduo surdo perante a sociedade. Segundo a Lei nº 14.768/2023, artigo I:

Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Assim sendo, a Lei nº 13.146/2015, que estabelece as normas do Estatuto da Pessoa com Deficiência, menciona, em seu capítulo IV, o do direito à educação. O artigo 28, inciso VI, prevê a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Contudo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), amplamente conhecido, institucionaliza e destaca a importância do atendimento

educacional especializado como uma condição essencial para garantir o pleno acesso ao currículo, conforme estabelecido em seu inciso III:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Os desafios enfrentados pelos professores, decorrem da falta de formação adequada para promover a comunicação, a interação e o desenvolvimento desse aluno.

Alves (2023, p. 58) aponta que:

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.

A família desempenha um papel central na definição da abordagem comunicacional por meio do qual a criança surda estabelecerá sua conexão com o mundo ao seu redor. No entanto, muitas famílias demonstram resistência em optar pela Língua de Sinais, muitas vezes devido à falta de informação, ao estigma associado à surdez e ao desejo de que a criança desenvolva exclusivamente a comunicação oral. Essa resistência pode resultar em barreiras comunicativas que impactam diretamente o desenvolvimento da criança surda, influenciando seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. (Alves, 2023)

A prática pedagógica, evidencia a necessidade de um embasamento mais sólido e de uma estruturação mais norteadora, quanto às abordagens e estratégias a serem empregadas no ensino de estudantes surdos. Uma criança que se considera surda e utiliza a oralidade, precisa de um docente que se dedique a compreender a condição em que aquele estudante se encontra, e o meio comunicacional que a família determinou que fosse seguido por todos aqueles que fazem parte do processo ensino e aprendizagem. (Alves, 2023)

Perlin (1998, p. 53) enfatiza a importância de reconhecer as “identidades surdas”, que constituem categorias fundamentais para a compreensão da cultura surda e da deficiência auditiva. Entre essas identidades, destacam-se:

a) Identidades surdas híbridas: referem-se a pessoas que se identificam com ambas as culturas, como indivíduos ouvintes que perderam a audição e adotaram a cultura surda, utilizando a língua de sinais, mas ainda pensando em língua portuguesa, ou surdos oralizados que utilizam aparelhos auditivos ou implantes cocleares;

b) Identidades surdas de transição: referem-se a indivíduos surdos que, de forma tardia, aceitam e incorporam a identidade e cultura surda, passando por um processo de “desouvintização”;

c) Identidades surdas incompletas: referem-se a indivíduos surdos que não se identificam com a cultura surda e preferem aceitar o diagnóstico clínico-patológico, sendo considerados “surdos” com letra inicial minúscula. Esses indivíduos não aceitam plenamente a surdez e optam por se integrar à comunidade ouvinte;

d) Identidades flutuantes: caracterizada por indivíduos surdos mais velhos que, após terem pertencido à cultura ouvinte por muitos anos, passam a aceitar a identidade surda. No entanto, eles se sentem deslocados, pois têm dificuldade em se encaixar plenamente em ambas as culturas e em compreender a oralização;

e) Identidades surdas plenas: descrevem indivíduos que adotam a palavra "Surdo" com letra inicial maiúscula, refletindo a aceitação plena da surdez, da cultura e da identidade surda. Para essas pessoas, a identidade surda é uma parte essencial de sua existência, acompanhada de uma consciência militante.

Redondo; Carvalho (2000, p. 9) ressaltam que, ao se detectar a surdez na infância, é importante compreender que “inicialmente, a linguagem oral não é o aspecto mais crucial na comunicação da criança com a família; o contato depende mais da sensibilidade, expressa em um toque, em uma expressão de felicidade ou tristeza”. As reações familiares ao receber o diagnóstico de perda auditiva e/ou surdez de uma criança geralmente manifestam-se em “choque, negação, raiva, culpa e até esperança mágica de cura” (Yamanaka, 2010, p. 472). É importante estabelecer um período para que os pais possam processar essa informação. O fundamental é que eles não se sintam angustiados ao receber o diagnóstico de surdez, mas que se tornem presentes e ativos na participação educacional desse indivíduo.

Para que a criança possa alcançar um desenvolvimento pleno e saudável, é preciso reconhecer a significativa diferença no desenvolvimento da “linguagem e comunicação” em crianças que sofreram perda auditiva antes dos dois primeiros anos de vida, com relação a aquelas que adquiriram a surdez posteriormente a estruturação da linguagem, pois as crianças maiores têm a oportunidade de já ter estabelecido uma memorização dos sons, uma lembrança auditiva e um “sistema linguístico próprio” (Redondo; Carvalho, 2000, p. 10).

É fundamental identificar os principais aspectos informativos que atendam às necessidades específicas da criança, considerando se a surdez é congênita ou adquirida após o parto; em qual fase da vida foi diagnosticada; qual o resíduo auditivo e o nível/grau de perda auditiva; se os pais receberam orientações adequadas de médicos e outros profissionais, incluindo a sugestão do uso de aparelhos auditivos; se houve algum estímulo auditivo realizado por pais e familiares; qual foi a resposta emocional observada na família e o apoio recebido; e, após a confirmação da surdez, se foi investigada a possível associação com outras deficiências (Redondo; Carvalho, 2000).

Nesse contexto, a pessoa surda passa a compreender e aceitar sua identidade e cultura surda. Atualmente, a comunidade surda luta ativamente por seus direitos, buscando demonstrar à sociedade ouvinte a importância de reconhecer a surdez com S maiúsculo, enfatizando o orgulho e o direito de ser surdo. Além disso, a comunidade utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em seus diversos contextos, destacando que essa língua deve ser respeitada e que possui suas próprias normas, assim como a Língua Portuguesa (Redondo; Carvalho, 2000). Para o indivíduo que é incluído, integrado e inserido em ambas as comunidades, surda e ouvinte, Redondo; Carvalho (2000) consideram que:

O recurso de comunicação adotados pelo surdo, seja ele mais ou menos oralizado, não podem ser usados para caracterizá-lo como pessoa. É preciso levar em conta seu percurso de vida e a forma pela qual seu modo de se comunicar possibilita sua integração nos diferentes meios sociais que frequenta, fazendo com que se sinta mais feliz.

É comum que pais e familiares identifiquem a perda auditiva ou surdez da criança por volta de um a dois anos de idade. Diante dessa descoberta, muitas mães reagem de maneiras variadas: algumas intensificam a oralização ao se comunicar com seus filhos, utilizando mais expressões faciais; outras, ao contrário, reduzem o uso da comunicação oral ou mergulham em um silêncio profundo. Além disso, algumas mães

desenvolvem um comportamento superprotetor, enquanto outras, infelizmente, acabam por se distanciar progressivamente de seus filhos (Redondo; Carvalho, 2000).

As situações enfrentadas por pais e familiares ao aprender a lidar com a surdez na família são desafiadoras. Desde a aceitação do diagnóstico até a adaptação à nova realidade, essas famílias precisam desenvolver estratégias emocionais e práticas para apoiar o desenvolvimento e a inclusão da criança surda. O processo envolve não apenas a busca por informações e suporte especializado, mas também o fortalecimento dos vínculos familiares e a construção de uma comunicação que respeite as particularidades da surdez (Quadros, 1997). E tanto a comunicação oral quanto a comunicação por meio da língua de sinais e/ou sinalização podem ser adquiridas desde muito cedo.

Redondo; Carvalho (2000) e Garcia (2012) reconhecem que a comunicação é fruto de um modelo de língua natural com o qual a criança está familiarizada em seu cotidiano e em suas interações sociais. Esse processo de aquisição da comunicação ocorre por meio de três fatores:

**Quadro 2** — Comparação entre a aquisição linguística entre crianças ouvintes e crianças surdas aprendendo Libras

| Níveis de linguagem    | Aquisição linguística em crianças ouvintes   | Aquisição linguística em crianças surdas   |
|------------------------|--|--|
| Linguagem receptiva    | A recepção ocorre por intermédio da audição: a criança recebe a linguagem de seu ambiente linguístico; ao ouvir as palavras muitas vezes, acaba por armazená-la. | A recepção ocorre por intermédio da sinalização: a criança recebe a linguagem de seu ambiente linguístico; ao visualizar os sinais muitas vezes acaba por armazená-lo. |
| Linguagem compreensiva | A criança passa a compreender que a palavra “mamãe” se refere a determinada pessoa (relaciona significante e significado).                                       | A criança passa a compreender o sinal “mamãe” que se refere a determinada pessoa (relaciona significante e significado).   |
| Linguagem expressiva   | A criança emite a palavra “mamãe”, quando já possui a segurança de seu significado.  | A criança publica o sinal referente a “mamãe” num campo visual-espacial, quando já possui a segurança de seu significado.  |

Fonte: Elaboração própria. Adaptado de: Redondo; Carvalho, 2000; Garcia, 2012; Quadros, 1997.

O quadro 2 apresenta, ilustra e compara o processo de aprendizado de uma criança ouvinte na aquisição da oralidade com o de uma criança surda no aprendizado da língua de sinais. É fundamental destacar que, independentemente de os pais serem ouvintes ou surdos, a criança, ao ser diagnosticada com surdez, possui plena

capacidade de desenvolver a comunicação através da língua de sinais desde muito cedo. Como afirma Gesser (2009, p. 50):

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. Essa história dos surdos é narrada em muitos capítulos, e todos os surdos têm um fato triste para relatar. Ela traz resquícios muitos vivos dos traumas que alguns surdos viveram em tempos que a língua de sinais foi violentada banida e proibida.

Para os surdos que se identificam com a comunidade surda e aceitam sua identidade, a língua de sinais é reconhecida como a verdadeira língua dos surdos. Nesse contexto, há uma percepção de que “os surdos têm preconceito contra aqueles que optam ou preferem a oralização.” Aqueles que escolhem a oralização como principal meio de comunicação são frequentemente vistos pela comunidade surda como indivíduos que negam a própria língua dos surdos (Gesser, 2009, p. 52). Essa escolha é percebida como uma tentativa constante de correção, com exigências de treinos repetitivos e cansativos, muitas vezes aplicados de maneira mecanizada e sequencial (Gesser, 2009).

Perlin (1998, p. 52) apresenta como “identidades surdas” três diferentes contextos que fazem parte da história: O pensamento iluminista, que concebe a identidade humana em direção à sua perfeição; a perspectiva sociológica, na qual as identidades são construídas a partir das representações sociais; e a visão da modernidade tardia, que as caracteriza como identidades fragmentadas.

Nesse contexto de “identidades surdas”, Perlin (1998) mostra que o ouvintismo<sup>2</sup> demonstra poder sobre os surdos:

Na verdade, esse comportamento da maioria ouvinte somente admite ambientes ouvintes com autoridades e regras sociais. A tendência em impor representações de identidade, ou em construir identidades purificadas para se restaurar a coesão contínua sobre o surdo. A afirmativa se baseia no fato de constatar-se uma diferença cultural no meio social ouvinte e surdo. Os surdos reclamam seguidamente desses ambientes.

---

<sup>2</sup> O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade (Perlin, 1998, p. 58).

Além de categorizar as identidades surdas, Perlin (1998) menciona a ideia e classifica ouvintismo de três formas, são elas:

1. Ouvintismo tradicional: são ouvintes que predominantemente seguem uma ideologia radical, uma elitização, depositada na pessoa surda, de que ele deve aprender a se comunicar somente através da oralização, não lhe dando a oportunidade de explorar outros tipos de abordagens.
2. Ouvintismo natural: são pessoas que acreditam na simetria entre ouvintes e surdos, utilizam a comunicação bilíngue, mas sentem resistência na utilização dos sinais. Todo e qualquer tipo de sinal reproduzido não é admitido, havendo repúdio com surdos que utilizam a oralização e que ainda estão ampliando seu vocabulário na língua de sinais.
3. Ouvintismo crítico: mostram-se solidárias com a causa de pessoas surdas; torna-se nítida a aceitação dos diferentes tipos de cultura entre a pessoa surda e a ouvinte. A hegemonia cultural aceita ambas as culturas e luta por estratégias que visem à equiparação entre os saberes entre surdos e ouvintes.

Entre pessoas surdas e ouvintes, as classificações nos permitem compreender como a identidade é vista em cada cultura — na comunidade surda e na ouvinte. Perlin (1998, p. 71) ressalta:

[...] a importância da identidade surda. Os surdos e os ouvintes que simpatizam com a identidade surda precisam tornar-se lutadores contra a certeza. É preciso começar desde logo a pensar a identidade política do surdo. Como ele pode defender-se e não perder sua capacidade de ser sujeito surdo.

Por outro viés, a identidade dos surdos oralizados refere-se a pessoas surdas que utilizam a abordagem oral e cuja compreensão de identidade é mais próxima à de pessoas ouvintes, não se classificando culturalmente na identidade da cultura surda (Torres; Mazzoni; Mello, 2007).

Chaves (2021, p. 29) aponta que “os surdos que usam o português oral e escrito são denominados surdos oralizados, e se comunicam por leitura orofacial”, pessoas surdas que não utilizam a língua de sinais.

Torres; Mazzoni; Mello (2007, p. 371) complementa que:

[...] Algumas dessas pessoas, principalmente aquelas que possuem deficiência associada à visão ou à audição, empenha-se para mostrar que existe uma outra diversidade, aquela que faz com que, mesmo em situações de deficiências iguais ou semelhantes, as pessoas tenham limitações distintas e necessidades diferentes quanto ao acesso à informação e à comunicação.

Nas palavras de Chaves (2021, p. 29) “O desempenho linguístico por meio da oralidade é característico desse grupo, é também onde se percebe o desenvolvimento e estímulo da fala com atendimentos clínicos especializados.”

O que por vezes pode ser visto como um impedimento para uma pessoa, com determinada deficiência, pode não necessariamente ser para outra, em algumas vezes podendo até ser um motivador para uma outra pessoa com a mesma deficiência. Torres; Mazzoni; Mello (2007)

Para Crespi (2018, p. 44) tradução: Mothcy; Santos; Santos (2024, p. 205)

Mas essa relação de distribuição entre as línguas, no caso das pessoas surdas, assume uma forma inerente e particular. Por um lado, a língua oral não pode ser escutada e, portanto, nunca pode ser constituída como língua natural. Por outro lado, a língua de sinais não possui escrita devido à materialidade de seu significante. Assim, a distribuição funcional fundamental adotada pela relação língua oral-língua de sinais para surdos é que a língua de sinais é utilizada exclusivamente em contextos conversacionais e, atualmente, em registros visuais; enquanto a língua oral é usada quase exclusivamente na escrita (já que a oralidade de qualquer língua oral sofre forte interferência porque deve ser redirecionada pelo canal visual).

Nesse contexto, as tecnologias fazem parte dessa cultura surdo-oralista, seja por meio da telefonia ou outros aplicativos por mensagens textuais, auxiliando de maneira mais adequada e específica na comunicação realizada de maneira direta entre pessoas surdas. Como observam Torres; Mazzoni e Mello (2007, p. 372), “pode ocorrer, por exemplo, que uma delas seja cega e a outra surda, e essa comunicação pode se realizar mediante o idioma que essas pessoas optem em utilizar, sendo desnecessário conhecimentos sobre Braille ou sobre língua de sinais para tanto.”

A pessoa surda-oralista obtém uma escolha bem como o surdo bilíngue tem o mesmo direito de escolha, assim como ambas as culturas sejam na abordagem oral ou na gestual. Quem também pode contribuir de maneira significativa para essa escolha são os familiares, que determinam essas diferenciações, necessidades e desafios vinculados à comunicação, já que a prática comunicacional está diretamente ligada às

decisões realizadas pelo núcleo familiar, conforme ressaltam Torres; Mazzoni e Mello (2007, p. 375):

[...] algumas famílias podem optar em educar uma criança surda prioritariamente pela língua de sinais, enquanto outras contam com recursos que lhes permite potencializar a comunicação oral para essas crianças. Por sua vez, a leitura labial, que pode ser um apoio para diversas pessoas (como é o caso daquelas que possuíam o domínio da língua oral anteriormente à perda auditiva ou a adquiriram posteriormente à perda), pode não ser um meio válido para aquelas outras que tiveram um menor acesso a essa língua e sentem-se inseguras quanto ao uso desta.

Essa diversidade de abordagens evidencia que não há um modelo único de educação para crianças surdas, mas sim múltiplas possibilidades que devem considerar as especificidades de cada indivíduo, suas experiências linguísticas, o contexto familiar e os recursos disponíveis. A escolha entre a língua de sinais, a comunicação oral ou uma abordagem bilíngue não deve ser pautada apenas por ideologias educacionais, mas por uma escuta ativa às necessidades da criança e ao seu direito de acesso pleno à linguagem e à cultura.

Portanto, mais do que escolher uma abordagem, é necessário garantir que a criança surda tenha acesso a uma comunicação rica, funcional e afetiva, que lhe permita compreender o mundo, expressar-se plenamente e construir relações significativas. A educação inclusiva, nesse sentido, deve ser flexível, acolhedora e centrada na criança, respeitando sua trajetória e promovendo seu protagonismo.

## 6 ABORDAGENS COMUNICACIONAIS NA SURDEZ

Apesar das inúmeras conquistas alcançadas, a comunidade surda ainda enfrenta batalhas que necessitam ser superadas. A Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial do Brasil, contribuiu significativamente para o fortalecimento da comunidade surda em comparação com outros países que não dispõem de legislação similar para apoiar e fortalecer a língua de sinais como meio de comunicação (Sofiato, 2021).

Foram analisados os meios comunicacionais empregados pelas pessoas surdas e, como ocorre a aquisição linguística, tanto pela oralidade quanto pela Libras.

Um dos fatores a ser considerado é se o indivíduo surdo se utiliza das mesmas estratégias que os sujeitos ouvintes na aquisição linguística, abrangendo tanto crianças ouvintes quanto crianças surdas.

Nos lares de crianças ouvintes, o recém-nascido, ao estabelecer contato visual direto com seus pais, direciona sua atenção para os sentidos do olfato, audição, percepção visual e tato. A criança observa atentamente aqueles ao seu redor e compreende que, ao tentar imitar as ações dos adultos, estabelecerá uma conexão comunicacional, mesmo que de forma ainda não estruturada. No caso de crianças surdas, o primeiro contato a partir da observação ocorre de maneira similar ao de crianças ouvintes; no entanto, o sentido mais utilizado é a visão, já que a audição está ausente. Essas crianças aprimoram os demais sentidos, estabelecendo, assim, um contato visual constante com os familiares com quem convivem diariamente. É o núcleo familiar, no cotidiano, que aguça a percepção e que, com o passar do tempo, atenta-se que os barulhos externos não incomodam a criança quando ela tem uma surdez profunda e/ou severa (Redondo; Carvalho, 2000).

Após a detecção do nível de surdez e do resíduo auditivo da criança, inicia-se uma longa jornada para que ela possa começar a se comunicar por meio da fala oralizada.

Entre as abordagens sugeridas para a comunicação entre pais, ouvintes ou surdos, com filhos surdos estão a Oralização, a Comunicação Total e o Bilinguismo, além da utilização de aparelhos auditivos e implantes cocleares, que foram abordados.

Santana (2007, p. 118) compara a comunicação oral entre indivíduos ouvintes e indivíduos surdos:

Falar: tão fácil para os ouvintes, tão difícil para os surdos. Tão natural para os ouvintes, tão artificial para os surdos. É comum considerar a fala do surdo não natural. Sem dúvida, tal premissa se originou-se das tentativas de ensinar o surdo a falar, que quase sempre resultaram em uma fala rudimentar. E a criança tinha, conseqüentemente, um desenvolvimento linguístico, cognitivo e social prejudicado. O surdo, muitas vezes, era ensinado a falar durante anos, e mesmo assim sua linguagem oral era extremamente deficitária.

Na história da comunicação por meio da oralização, os fatores relacionados à surdez normalmente estão alinhados aos parâmetros das pessoas ouvintes, com o objetivo de fazer com que o indivíduo surdo deixe de ser visto como tal e aproxime ao máximo sua oralização à de uma pessoa ouvinte.

Como citam Skliar e Perlin (1998, p. 54) “[...] os surdos são surdos com relação à experiência visual e longe da experiência auditiva. Essa diferença que separa a identidade surda e a identidade ouvinte”. No entanto, essa aproximação se torna desafiadora à pessoa surda, mesmo com o uso de aparelhos auditivos ou implante coclear.

Para Santana (2007, p. 119);

[...] a comunicação oral especificamente desenvolvida nas pessoas surdas tem como premissa a “base de análise o número de vocabulário aprendidos, a estruturação frasal (se é simples — sujeito-verbo-predicado — ou complexa — orações subordinadas, passivas etc.), as trocas articulatórias realizadas, a aquisição de conceitos “concretos” em detrimento de “abstratos”, a dificuldade de compreensão de anedotas, a dificuldade de compreensão de enunciados complexos e a expressão vocal (gutural e monótona).”

Os indivíduos surdos têm as percepções e os aprendizados adquiridos de maneira diferente aos das pessoas ouvintes; contudo, o processo de aquisição desses conhecimentos tende a ser mais demorado para os surdos.

No caso de pais ouvintes que possuem filhos surdos, ou adultos surdos que tiveram a oportunidade de vivenciar a abordagem de oralização na educação de surdos, geralmente o objetivo principal é fazer com que a criança se utilize da mesma comunicação pré-estabelecida por seus pais, ao descobrir a surdez na criança que está chegando à família (Santana, 2007, p. 120). Ou seja;

A fala é considerada a língua legítima, e a abordagem oralista dá aos pais exatamente aquilo que buscam: fala. Vale ressaltar ainda o peso que a tem a fonoaudiologia para os pais logo após a descoberta da surdez. A fonoaudiologia ocupa um papel de saber, um saber científico que determina o que deve ou não ser feito para cada criança (Santana, 2007, p. 120).

O nível de surdez e os resíduos auditivos influenciam diretamente o processo de aprendizado do indivíduo. O trabalho desenvolvido pela fonoaudiologia tem como meta ajudar a criança surda na estratégia comunicacional por meio da oralização, além de assessorá-la na relação social e na adaptação à comunidade ouvinte. Não é possível equiparar o trabalho de todos os profissionais fonoaudiólogos, mas, como em qualquer profissão, a qualidade do atendimento pode variar, já que “há profissionais que trabalham com uma concepção de linguagem formal e outros que não. Há quem veja um sujeito por trás da surdez, mas há também quem veja um falante, um malfalante” (Santana, 2007, p. 121).

Nas palavras de Skliar e Perlin, (1998, p. 54):

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhe impõe regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo.

O Exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, o “teste da orelhinha”, é fundamental para orientar a equipe médica quanto ao nível de surdez de uma criança. Além dele, quando há suspeita de surdez severa ou profunda, é realizado também o BERA (*Brainstem Auditory Evoked Response*), exame que visa diagnosticar as respostas auditivas evocadas do tronco cerebral do recém-nascido; este teste verifica a perda auditiva diretamente na via auditiva e apresenta os resultados em decibéis (Redondo e Carvalho (2000, p. 12).

De acordo com Redondo e Carvalho (2000), após a confirmação da perda auditiva, inicia-se o processo de oralização com o auxílio do aparelho auditivo, que funciona como um amplificador sonoro. Atualmente, existem aparelhos auditivos que conseguem enfatizar a voz humana de maneira mais clara, minimizando os ruídos externos, para que a criança possa compreender melhor a comunicação oralizada. No entanto, ao longo dos anos, observa-se que frequentemente pais ouvintes e crianças surdas acabam exaustos devido ao esforço contínuo envolvido nesse processo.

As pessoas surdas não estão habituadas aos sons do cotidiano, e, ao utilizarem um aparelho auditivo, é necessário um esforço mental significativo para classificar, filtrar e ordenar os sons recebidos, sendo preciso aprender a ouvir e reconhecer o significado de cada som. Diferentemente de uma pessoa ouvinte, que possui a

capacidade de identificar rapidamente a origem e a natureza dos sons, sejam eles próximos, distantes, internos ou externos, uma pessoa surda que utiliza um aparelho auditivo necessita de um período para compreender os sons que está recebendo. Como não estão habituadas aos sons, essas pessoas precisam interpretar e codificar a origem das informações sonoras, processo esse que gera uma demanda substancial de atenção e dissociação para o indivíduo surdo (Quadros, 1997).

Gesser (2009, p. 73) complementa:

O que os aparelhos auditivos fazem é ampliar o som, que possivelmente funcionaria para pessoas mais idosas que, com o passar do tempo, perdem parte da audição, ou mesmo para aqueles que têm um resíduo auditivo maior.

Para crianças com perda auditiva leve ou moderada, é necessário o uso de aparelhos auditivos com o objetivo de estimular o resíduo auditivo e permitir a discriminação dos sons vocálicos e consonantais da Língua Portuguesa. Para crianças com perda auditiva severa ou profunda, a utilização de aparelhos auditivos serve principalmente como uma medida preventiva de segurança. Esses dispositivos permitem que a criança perceba apenas sons muito altos, como buzinas, motocicletas ou sirenes, prevenindo acidentes (Santana, 2007).

A pessoa surda deve ser compreendida no âmbito da diferença e da diversidade humana, e não a partir de uma concepção de deficiência. Essa distinção reforça a necessidade de reconhecer a surdez como uma manifestação identitária e cultural, e não como uma limitação a ser superada. Nessa configuração Skliar e Perlín (1998, p. 56) afirmam que o “ser surdo é pertencente a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte.” Devermos considerar a escrita da pessoa surda que utilizará “signos essencialmente auditivos” mesmo que o ser surdo apresente grandes esforços para atingir a leitura e a escrita semelhante à de uma pessoa ouvinte.

Outra abordagem importante a ser discutida é o bilinguismo voltado para a educação de surdos. Segundo Quadros (1997), está dividida em três eixos que marcaram o contexto histórico e ainda deixam resquícios na atualidade. O primeiro eixo é a linha oralista, que claramente promove a ideologia de uma “recuperação” para a pessoa surda e não aceita a utilização da língua de sinais. Essa abordagem demonstra que, “apesar de anos de investimento na oralização de uma criança surda, ela é capaz

de captar, através da leitura labial, cerca de apenas 20% da mensagem, e sua produção oral geralmente não é compreendida por pessoas que não convivem com ela.” (Quadros, 1997, p. 23).

O segundo fator a ser considerado é a abordagem na educação de surdos conhecida como “Comunicação Total”, que se fundamenta na utilização simultânea da língua de sinais, da oralização e outros tipos de suportes que também podem ser utilizados. Essa abordagem emergiu como uma tentativa de mitigar o fracasso escolar entre estudantes surdos, proporcionando maior acessibilidade à comunicação. Na Comunicação Total, o uso de várias estratégias é um recurso norteador que incorpora outros meios auxiliares, como gestos, mímica e oralização, com o objetivo de ampliar as possibilidades de interação e compreensão (Vieira, 2018).

Vieira (2018, p. 9) complementa:

Isso configura-se em um avanço, considerando que antes era terminantemente proibida a utilização de sinais/mímicas ou gestos como recurso para a aprendizagem no espaço escolar, no entanto, é importante ressaltar que, para a Comunicação Total, a tônica ainda é a da reabilitação.

No Brasil, essas duas fases deram início à educação de surdos, porém, com o passar dos anos, profissionais da área e a comunidade surda perceberam a importância em utilizar a Libras em conjunto com a oralização. O bilinguismo, para Quadros (1997, p. 27), é:

Uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Ou seja, o aprendizado e a utilização de duas línguas podem ser adquiridos desde a fase pré-linguística na infância até a fase adulta, quando a estrutura comunicacional já está estabelecida em relação ao tempo, espaço e cotidiano em que o indivíduo está inserido.

Tanto Santana (2007) quanto Quadros (1997) acreditam que o bilinguismo defende em primazia a Língua Brasileira de Sinais sobre a língua portuguesa. Dessa forma, para que a criança surda receba os *inputs* linguísticos necessários, é preciso que ela tenha contato com outros surdos que utilizam a Libras, promovendo, assim, o autoconhecimento relacionado à sua identidade surda.

Vale lembrar que, para Santana (2007, p.166):

[...] Alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralização podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. Essas diferentes propostas são resultado das várias definições de surdo bilíngue.

Com base no avanço tecnológico nessa área de aparelhos auditivos, faz-se necessário abordar o implante coclear, um processador de som que converte os sons em sinais digitais e são enviados diretamente para a cóclea, é indicado para adultos e/ou crianças com perda auditiva profunda. Yamanaka (2010, p. 466) ressalta que o implante coclear é uma “inserção cirúrgica de um dispositivo eletrônico com os eletrodos no nervo coclear da orelha interna, para criar uma sensação sonora em pacientes com fibras nervosas residuais.” Diferente do aparelho auditivo, os sons captados pelo implante formam um “campo elétrico no interior da cóclea.” Esse dispositivo confere aos indivíduos com surdez severa ou profunda a capacidade de alcançar uma maior autonomia e integração na sociedade, promovendo uma vida mais independente (Santana, 2007).

Yamanaka (2010, p. 466) complementa que:

O implante coclear consiste em um conjunto formado por uma unidade externa de processamento da fala e por uma unidade interna implantada cirurgicamente na parte interna da orelha, no osso da mastoide. A unidade interna é composta por um feixe de eletrodos envolvido por silicone e ligado a um receptor. Junto ao receptor/estimulador está um ímã abaixo da pele que permite a conexão do componente interno com o externo. O sistema é ligado quando a parte externa é colocada no paciente, ativando o sistema de implante coclear com uma interface conectada ao computador.

Cabe dizer que, após a cicatrização da cirurgia, o indivíduo surdo inicia um novo processo, que é a liberação gradual dos sons. É necessário que ele compareça regularmente às sessões com a fonoaudióloga, para que os sons sejam liberados de acordo com o volume que mais lhe agrada e proporciona conforto. Os diferentes tipos de sons, graves e agudos, também são introduzidos de forma progressiva (Santana, 2007).

Os indivíduos surdos podem utilizar não apenas uma abordagem, mas diversos meios comunicacionais. De acordo com Quadros (2008), o “bi(multi)bilinguismo, em meio a tantos desencontros, percebe-se estar diante de grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos, em diferentes espaços”. Essa diversidade de meios comunicacionais proporcionará aos indivíduos surdos autoestima, segurança na sociedade ouvinte e confiança para uma vida adulta plena.

### **6.1 Aquisição linguística da pessoa surdo**

A aquisição linguística entre crianças surdas filhas de pais ouvintes apresenta uma incompatibilidade significativa, pois se baseia exclusivamente na observação, sem o apoio da audição. A criança vivencia a observação, mas não consegue reproduzir de maneira consolidada toda a informação observada. Sem o resíduo auditivo, ou seja, para os indivíduos surdos, torna-se necessário o uso de outras estratégias que possam auxiliar na comunicação, independentemente da escolha comunicacional feita por seus responsáveis (Redondo; Carvalho, 2000).

Para compreender a surdez, é preciso elucidar como a comunicação ocorre, e se de fato a comunicação pode ser conceitual da mesma maneira para pessoas ouvintes e pessoas surdas, se a concepção da comunicação pode ser uniformemente aplicada a indivíduos surdos e ouvintes (Redondo; Carvalho, 2000).

A comunicação para indivíduos dotados de capacidade auditiva é mediada pelo som, cujo trajeto percorre o conduto auditivo e o canal auditivo interno, culminando na vibração do tímpano. Em sequência, o som é transmitido pelo ouvido médio, sendo conduzido pelos três ossículos anatômicos — martelo, estribo e bigorna. Posteriormente, adentra nos canais semicirculares até alcançar a cóclea, onde ocorre a organização e seleção do som, propiciando a preparação da informação para ser recebida pelo cérebro e, assim, submetida a processamento (Redondo; Carvalho, 2000).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, serve como instrumento regulamentador da Lei nº 10.436, promulgada em abril de 2002, popularmente conhecida como “Lei da Libras”. Em seu artigo 2º, o decreto define pessoa surda como aquela que, em decorrência de perda auditiva, compreende e interage com o mundo predominantemente por meio de experiências visuais, expressando sua cultura primariamente por meio da Língua Brasileira de Sinais — Libras, ou seja, mesmo as

peças que têm perda auditiva, independentemente de utilizarem a Libras ou o aparelho auditivo, mas que necessitam de experiências visuais para facilitar a compreensão da informação, são consideradas pessoas surdas.

Segundo Mattozo e Profeta (2023, p. 132):

No caso de um diagnóstico de surdez, a notícia exige uma tomada de decisão, por parte da família, quanto à abordagem comunicacional empregada no núcleo familiar. Essa decisão, por interferir em padrões de comunicação que a criança manterá durante toda a infância (e possivelmente ao longo da vida), tem impactos em seus relacionamentos futuros, inclusive nos espaços escolares, aqui compreendidos como espaços ideais de comunicação, de descobertas, de conhecimento do outro (e de autoconhecimento), de reconhecimento de si mesmo(a) como indivíduo e cidadão. É na escola que o educando aprende e vivencia experiências (positivas e negativas) que só se materializam possíveis por meio da interação social.

Assegurar o direito da pessoa surda de utilizar a Libras como a primeira língua a ser aprendida é fundamental. Contudo, essa decisão depende impreterivelmente da escolha exercida por seus responsáveis, especialmente no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, que frequentemente recorrem ao uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Os responsáveis, geralmente instruídos por equipes de apoio e ou médicos, optam por utilizar a oralização como principal meio de comunicação, o que pode resultar em uma aquisição linguística consolidada de maneira mais tardia (Witkoski, 2009).

Seria recomendável que a formação de professores contemplasse um embasamento teórico e prático substancial para os profissionais da educação. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a significativa dificuldade dos professores no ensino regular em estabelecer uma comunicação significativa com crianças surdas, o que frequentemente resulta em insegurança por parte do docente ao interagir com esses indivíduos (Redondo; Carvalho, 2000).

## 7 LIBRAS NOS DOCUMENTOS LEGAIS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

A educação de surdos no Brasil reflete uma trajetória marcada por inúmeras batalhas até alcançar o estágio atual. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estipulada pelo Ministério da Educação em 20 de dezembro de 2017, estabelece diretrizes de ensino desde a educação infantil até o ensino médio. Esse documento normativo, resultante de extensos debates, discussões e estudos, visa orientar e garantir uma educação de qualidade para todo o país. A BNCC delinea as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na unidade escolar, enfatizando a necessidade de definir e alinhar aprendizagens, conteúdos, conhecimentos, valores e atitudes. Esses elementos são essenciais para a promoção de um contexto que abrange tanto as atividades da vida cotidiana quanto o preparo intensivo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho (Brasil, 2017).

Na Educação Básica, o currículo é estruturado em três etapas essenciais, obrigatórias tanto na rede pública quanto na rede privada: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II, e o Ensino Médio. Este estudo aborda os principais objetivos a serem alcançados pela Educação Infantil, destacando as etapas em que a Libras é incorporada como fator comunicacional nas instituições públicas. O objetivo não é discutir o documento em sua totalidade, mas sim destacar os principais tópicos em que a Libras é enfatizada como um elemento norteador para os professores que atuam com crianças surdas em sala de aula. O documento, por sua vez, tem como diretriz fundamental destacar os principais objetivos que as crianças devem alcançar em cada ano ou série em que se encontram.

Como cita Barbosa (2019, p. 3):

[...] as propostas da BNCC propõem um tipo de conteúdo a ser ministrado, direcionando, de alguma maneira, o que deverá se ensinar. Isso interferirá nas relações de ensino, de aprendizagem e de ensino/aprendizagem de maneira a construir uma cultura pedagógica, o que pode ser diferente do que a comunidade surda pede em relação à educação de surdos. A Base disporá como será não só a organização do currículo, mas tudo aquilo que atravessa e é atravessado pelo tema, todo o modelo e forma de operação prática no que diz respeito ao fazer educacional, regulando esse movimento. Esse sistema privilegiará uma homogeneização dos sujeitos em detrimento de explorar suas subjetividades, reforçando uma ideia de igualdade que suprime a afirmação das diferenças que constituem o indivíduo.

Na Educação Infantil, que representa o primeiro contato formal da criança com a escola e o início do processo de desvinculação do ambiente familiar, ocorre a transição inicial do convívio afetivo familiar para um contexto mais amplo e estruturado. Nesse período, a criança desenvolve habilidades essenciais para novos aprendizados, aprimora a socialização com seus pares, conquista maior autonomia em atividades que anteriormente contavam com o apoio dos pais, e expande seu vocabulário, aprimorando a compreensão da linguagem oral e fortalecendo sua capacidade de comunicação de maneira mais consolidada e segura. É fundamental estabelecer um vínculo estreito com os pais e familiares, considerando que cada família possui uma estrutura única, com suas próprias filosofias e valores, que influenciam e moldam suas formas de pensar e agir. Há uma diversidade de estruturas, dinâmicas, valores, crenças, práticas culturais, tradições, rotinas e modos de comunicação, todos influenciados por fatores socioeconômicos, históricos, culturais e religiosos. O professor deve estar atento a essas variações e preparado para lidar com essa diversidade (Brasil, 2017).

Os principais fatores destacados no documento da BNCC relativos à Educação Infantil dizem respeito ao “direito de aprendizagem e desenvolvimento”, que incluem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses aspectos estão vinculados a uma intencionalidade educativa que se entrelaça com os campos de experiências propostos, como “O Eu, o Outro e o Nós”, que enfatiza a importância do vínculo e da interação com os pares de mesma faixa etária, bem como com os adultos que contribuem para esse processo; “Corpo, Gestos e Movimentos”, que envolve a exploração do corpo, o reconhecimento dos gestos que ele realiza e os movimentos que o relacionam ao mundo exterior; “Traços, Sons, Cores e Formas”, que aborda o reconhecimento, a execução e a memorização de formas, cores e sons ao redor da criança ou produzidos por seu corpo; O eixo “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” abrange o reconhecimento e a familiarização das crianças com o mundo externo, incluindo o ambiente imediato, como as ruas e os locais do bairro onde residem, bem como a cidade em que vivem. Esse eixo também envolve a capacidade de construir dimensões e relações dentro desses espaços, promovendo uma compreensão mais ampla e integrada do mundo ao seu redor; e finalmente, o campo de “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, que representa o principal enfoque de contextualização para crianças dessa faixa etária;

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna (Brasil, 2017, p. 42).

Essas orientações devem ser cuidadosamente estruturadas até o início do Ensino Fundamental, fase em que novos desenvolvimentos e aprendizagens são introduzidos. No Ensino Fundamental I, os eixos de ensino são organizados por áreas de conhecimento e disciplinas, que atuam como diretrizes centrais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2017).

O Ensino Fundamental enfatiza a continuidade da aprendizagem por meio da ludicidade, garantindo uma transição suave entre o término de um ciclo e o início de outro. Nessa nova etapa, é fundamental estabelecer conexões e associações com os conhecimentos já consolidados na Educação Infantil, assegurando a progressão contínua em cada área do desenvolvimento e nas diversas disciplinas, que serão divididas e sistematizadas ao longo nesse novo ciclo.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental de 9 anos. Em seu artigo XV, a Resolução estabelece os componentes curriculares obrigatórios que devem integrar o currículo: I — Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II — Matemática; III — Ciências da Natureza; IV — Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V — Ensino Religioso.

Ao adentrar nas disciplinas que estabelecem os componentes curriculares obrigatórios para cada ano e série, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) promovem novas formas de interação com o mundo, favorecendo o desenvolvimento de maior autonomia e desenvoltura, além de valorizar as diferenças e os interesses manifestados pelas crianças. A consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação das práticas de linguagem são cruciais, assim como a promoção da experiência intercultural. É imperativo evitar rupturas no processo de aprendizagem, assegurando o sucesso diante de desafios de maior complexidade. A retomada e ressignificação das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental fortalecem a autonomia dos estudantes (Brasil, 2017).

Neste documento, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é abordada de forma sucinta, sendo mencionada sete vezes ao longo do texto. Na dissertação, contudo, será mencionada apenas cinco vezes, uma vez que as demais ocorrências estão localizadas no capítulo dedicado ao Ensino Médio, o que não se enquadra no escopo desta pesquisa (Brasil, 2017, p. 9).

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

No entanto, o fator primordial reside na compreensão mútua entre as diferentes linguagens; a capacidade de falar e ser compreendido é essencial para que as trocas comunicativas ocorram de maneira eficaz e para que o respeito entre os interlocutores seja mantido. Vygotsky (2008, p. 107) afirma que “o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental.”

Em seguida, a próxima menção ocorre na etapa do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 63), no subitem 4.1, “Área de Linguagens”;

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A construção de uma estrutura relacional de confiança, fundamental para a comunicação nas atividades cotidianas, ocorre por meio da interação social e da utilização de diversos e amplos meios de comunicação, sejam eles verbais, orais, escritos, bilíngues, ou através de expressões faciais e corporais, percepção visual ou sonora, e do suporte digital proporcionado pela tecnologia. Segundo Fernandes (2005, p. 87), “um primeiro passo seria garantir a aquisição da língua de sinais, bem como a portuguesa, em contextos educacionais distintos.”

O termo Libras aparece no contexto relacionado à cooperação e resolução de conflitos, no campo “Área de Linguagens”, item 3 — “Competência Específica de Linguagens no Contexto do Ensino Fundamental”.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2017, p. 65).

Vygotsky (2008, p.10) observa que, nessa perspectiva, “a internalização necessita da mediação para corporificar a experiência apreendida.” O estudante surdo necessita vivenciar uma variedade de contextos para desenvolver a capacidade de lidar com seus sentimentos e confrontar as experiências já sentidas e vivenciadas.

No quarto item, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é destacada como um instrumento de articulação entre diferentes linguagens, permitindo ao estudante estabelecer conexões e participar de diversos diálogos. O documento BNCC também enfatiza a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Libras, promovendo discussões em âmbito nacional sobre a importância de respeitar as particularidades linguísticas da comunidade surda e de incentivar o uso dessa língua nos ambientes escolares. Conhecida popularmente como a “Lei de Libras” ou “Lei dos Surdos”, essa legislação é citada para ressaltar que a Libras deve ser respeitada em sua dimensão linguística e comunicacional, tanto nas comunidades surdas quanto em sua aplicação no contexto escolar.

Já as demais citações a seguir referem-se ao Ensino Médio, um eixo que não será o foco desta pesquisa.

Assegurar ao estudante surdo o direito de utilizar a Libras nos diferentes tipos de linguagens, incorporando diversos signos que possam contribuir para uma comunicação mais objetiva, não deveria ser proposto como uma opção para a utilização de uma língua. Além disso, é crucial que o estudante compreenda a liberdade que possui para se expressar dentro dessas linguagens, independentemente do grau de perda auditiva ou da profundidade da surdez.

A BNCC apresenta uma perspectiva que assegura ao estudante surdo o direito, garantido por lei, o acesso aos conceitos linguísticos. No entanto, a Libras não deve ser limitada a esse aspecto; é fundamental que, em todas as disciplinas, se considere a possibilidade de ampliar a comunicação do estudante surdo e explorar o vocabulário por meio de sinais específicos para cada área do conhecimento. Essa abordagem apresentada no documento da BNCC demonstra não compreender plenamente o que está previsto no currículo ou no conteúdo específico para o ano ou série em que se encontra.

Tendo em vista os resultados obtidos por meio da análise, eles indicam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não contempla de forma adequada a alfabetização de crianças surdas, uma vez que não apresenta distinções em relação às especificidades do aprendizado da escrita por esse grupo. Pelo contrário, o documento enfatiza a oralidade como prática cotidiana e fundamento para o processo de alfabetização, restringindo dessa forma as demais pessoas surdas que utilizam outras abordagens comunicacionais que não seja a oralidade (Pereira, 2008).

Nesse sentido, as práticas educacionais são atingidas de maneira superficial, tendo em vista que a formação inicial e continuada desses docentes se mostra básicas para uma comunicação e um aprendizado significativo desses estudantes surdos.

### **7.1 Caderno de Orientações 2025 do município de Sorocaba**

A partir da atuação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, emergem questões relevantes sobre as abordagens comunicacionais empregadas por crianças surdas em contextos escolares. No entanto, a abordagem da surdez varia conforme o contexto educacional. O Caderno de Orientações para o ano de 2025, número 18, apresenta poucas diretrizes específicas sobre o ensino e a aprendizagem desse público, bem como sobre os fundamentos que devem orientar os professores do ensino regular na promoção de uma comunicação efetiva com aquele estudante (Sorocaba, 2025).

As primeiras orientações surgem especificamente nas divisões e seções, direcionadas aos profissionais que atuam com essas crianças. Isso demonstra que o município, ao receber uma criança surda, garante o direito a um intérprete de Libras e, caso necessário, o apoio de um profissional com conhecimento em Libras. Essas classificações profissionais, de acordo com o Caderno de Orientações de Sorocaba (2025, p. 215), indicam que a criança que precisa de um:

- a) Intérprete de Libras: desde que esse estudante seja surdo ou deficiente auditivo, que já utilize a Língua Brasileira de Sinais num nível intermediário para a compreensão da língua. Esse profissional tem a responsabilidade de interpretar tanto a Libras como a língua portuguesa, para que ocorra a comunicação entre

ambos, pessoas ouvintes e surdas, auxiliando no aprendizado e no esclarecimento das conversas.

- b) Profissional de Apoio Escolar com Libras: são aqueles que tem como função um trabalho multifuncional, que combina as atribuições de apoio escolar e de intérprete de Libras. Sua atuação visa auxiliar alunos com surdez e/ou deficiência auditiva, bem como outras deficiências que a criança possa apresentar.

A terceira orientação refere-se à Base Nacional Comum Curricular, que apresenta na competência 4, relacionada à Comunicação, que ao:

Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

Aponta-se também que a Língua Brasileira de Sinais ainda necessita de uma maior ampliação de pesquisa na área da surdez quando se trata de uma maneira superficial a comunicação não como uma Língua e sim como um meio entre as linguagens.

A próxima indicação está relacionada à Seção de Apoio à Educação Especial, baseada na Lei nº 13.146/15, Artigo 28, incisos XI e XVII, que estabelece que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XVII — oferta de profissionais de apoio escolar” (Brasil, 2015).

Isso garante o acesso e a permanência desses estudantes surdos na unidade escolar. No entanto, tendo em vista que esse documento se orienta a partir da BNCC, ele se contradiz a respeito de outros tipos de surdez, não complementando de maneira satisfatória as pessoas surdas que não utilizam a comunicação por meio da Libras, evidenciando uma defasagem em relação a outras abordagens comunicacionais. (Sorocaba, 2025)

O profissional de apoio escolar exerce uma função essencialmente assistiva no cotidiano educacional, atuando como mediador no processo de inclusão e apoio às

necessidades específicas dos estudantes. Essa atuação, frequentemente associada à figura do cuidador ou profissional de apoio escolar<sup>3</sup>, não deve ser confundida com a do profissional tradutor e intérprete de Libras, cuja função é regulamentada por legislação específica e requer formação técnica ou superior na área, bem como proficiência reconhecida na Língua Brasileira de Sinais.

No entanto, esses profissionais cuidadores - intérpretes, profissionais de apoio escolar com Libras<sup>4</sup>, tem-se observado a prática recorrente de atribuir aos profissionais de apoio escolar responsabilidades que extrapolam suas atribuições formais, incluindo a mediação linguística com estudantes surdos, desempenhando um papel multifuncional. Tal substituição, em muitos casos, é realizada por indivíduos que possuem apenas conhecimentos básicos em Libras, o que compromete a qualidade da comunicação e, por conseguinte, o direito de acesso pleno ao currículo por parte desses estudantes. Essa sobreposição de funções revela não apenas a fragilidade na implementação das políticas de inclusão, mas também a urgência de investimentos em formação específica e na valorização de profissionais intérpretes devidamente habilitados. (Sorocaba, 2025).

---

<sup>3</sup> “São profissionais que subsidiam a realização de ações de locomoção, higiene, alimentação, comunicação e registros (se necessário), conforme Termo de Referência, prestando auxílio, individualizado ou a pequenos grupos de estudantes que apresentam limitações funcionais de caráter temporário ou permanente.” (Sorocaba, 2025, p. 210)

<sup>4</sup> “O profissional de apoio com Libras desempenha um papel multifuncional, combinando as atribuições de um profissional de apoio escolar e de um intérprete de Libras, com o objetivo de garantir o pleno acesso à educação dos estudantes com deficiência auditiva combinada a outras deficiências.” (Sorocaba, 2025, p. 211)

## 8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA EDUCACIONAL

As experiências individuais estão intrinsecamente relacionadas à cultura escolar, que, por meio de suas estruturas micro e macro, desempenham um papel fundamental na formação das pessoas, abrangendo tanto suas particularidades quanto o desenvolvimento das habilidades para o exercício de suas competências (Silva, 2006).

A escola é caracterizada por uma cultura escolar própria, cujo objetivo principal é propiciar o desenvolvimento humano. Silva (2006, p. 203) considera:

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. Assim a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais.

Os indivíduos e suas vivências em processo de construção evidenciam que as formas, os discursos, as abordagens adotadas para a comunicação e as linguagens praticadas apresentam, no cotidiano escolar, um aspecto fundamental da cultura (Silva, 2006).

Silva (2005, p. 40) enfatiza que, tendo em vista o professor como mediador:

[...] muitas mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar, principalmente se o professor mudar sua conduta e, ao invés de falar em nome de outro, e dizer-lhe como deve agir, caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor. Se o outro, no caso, o aluno, tiver espaço para ser ouvido como um outro inteiro, se tiver interlocutores, então eu acredito que estaremos construindo uma escola diferente. Parto da premissa de que a linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados.

A formação de professores está intrinsecamente relacionada às transformações no cotidiano e na trajetória profissional do docente, refletindo uma conexão profunda entre esses aspectos. Para Kenski (2001, p. 95), “pensar no papel do professor no atual estágio da sociedade é identificar uma multiplicidade de ações diferentes para a mesma função”. Compreender essa multiplicidade é entender que, embora esse profissional

possua diversas formações e siga por diferentes caminhos, ainda é necessário refletir sobre aspectos do cotidiano escolar — especialmente no que se refere às funções que exigem elaboração e preenchimento de documentos — e sobre a prática pedagógica, marcada por “uma aula planejada dia após dia, transformada a todo instante em meio às circunstâncias de cada classe.”

Assim, esse profissional da educação se constrói ao transformar seu ambiente de trabalho em “um lugar de transmissão e manutenção da memória social”, sendo capaz de assumir os diversos papéis que refletem, em grande medida, as expectativas sociais atribuídas ao professor. O autor complementa: “o professor é capaz de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos (pontes temporais, sociais, tecnológicas)” (Kenski, 2001, p. 97). É a partir da socialização e da construção da identidade que os estudantes passam a compreender o verdadeiro sentido da atuação desse profissional.

As funções anteriormente previstas desse docente não eliminam nem segmentam o processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Pelo contrário, essas funções possibilitam que o cotidiano escolar do professor se configure como um exercício de integração, considerando a identidade do sujeito, suas necessidades e as especificidades de cada etapa educacional.

Na prática educacional do profissional da educação, Penin (2001, p. 50) ressalta que a:

Didática é um campo do saber influenciado por todas as mudanças que ocorrem nos diferentes níveis da realidade e da cultura, estas por sua vez, também sendo influenciadas pela Didática. Como parte desse movimento, os conceitos que a Didática descobre ou adota devem ser analisados constantemente, à luz da própria realidade, para que a prática pedagógica não seja ofuscada ou confundida, levando a resultados não desejados por seus agentes.

Conhecer a comunidade é um fator que deve ser levado em consideração ao atuar numa sala de aula, ensinar para uma comunidade ou uma escola específica não significa que existe a possibilidade de aplicar as mesmas aulas, ou as mesmas didáticas utilizadas em todos os outros ambientes escolares. O ensinar citado inclui as pessoas que são excluídas, singularizadas ou marginalizadas. Penin (2001, p. 50) enfatiza que:

Enfocar o ensino no conjunto de alunos presentes na escola tem sido um dos maiores desafios dos professores brasileiros, sobretudo, hoje quando há consenso de que a escola é um veículo de aprendizagem e de exercício

de cidadania e o espaço mais importante de acesso ao conhecimento, ferramenta imprescindível para as pessoas melhor enfrentarem as incertezas do mundo moderno.

Faz-se necessário repensar o sistema de educação de surdos de maneira decisiva, apreciando de maneira objetiva os docentes que atuam com a pedagogia surda. Espera-se que essa didática e prática educacional tenham resultados amplos e que possam ser formalizados.

Ladd e Gonçalves (2011, p. 298) complementam que as:

[...] pedagogias surdas sugerem que um dos efeitos mais negativos deixados pelo colonialismo é o fato de que a educação de surdos ainda é definida por ideias ultrapassadas sobre surdez e por pessoas não surdas nos dias de hoje, diferentemente do que acontece com outras minorias. Tais convicções ainda formam a base epistemológica e a prática pedagógica de boa parte das escolas de surdos e das instituições de formação de docentes para a educação de surdos. Isso significa que grande parte dos futuros educadores de crianças surda, sejam eles surdos ou ouvintes, continua a seguir currículos cujos objetivos e normas de qualificação são determinados por pessoas que têm pouca ou nenhuma experiência sobre as vivências culturais que essas crianças surdas provavelmente experimentarão no futuro, experiências essas que se manifestam nas ricas histórias nacionais e internacionais de seus povos, e na variedade de habilidades e conquistas encontradas nessas comunidades.

De forma sintetizada, considera-se que a prática educacional voltada às pessoas surdas vem instigando profissionais a buscar formações em áreas mais específicas, tanto no ensino e aprendizagem da Libras quanto na formação de intérpretes educacionais. No entanto, essa abordagem frequentemente desconsidera a educação inclusiva e as práticas pedagógicas que o docente pode adotar para auxiliar a criança surda, independentemente da abordagem comunicacional escolhida pela família e atribuída ao estudante (Martins e Nascimento, 2012).

## 9 METODOLOGIA

### 9.1 Sobre a observação docente

O método empregado para a condução deste estudo adota a observação docente como a principal forma de coleta de dados.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram o diário de bordo, em que realizei as anotações de todo o contexto ocorrido na aula observada, sendo que, a transcrição desse material foi realizada posteriormente, com ênfase na identificação das abordagens e estratégias de comunicação empregadas pelos docentes em relação aos estudantes surdos. Após as observações foi preenchido um “*checklist*”, documento que serviu para nortear os resultados obtidos. Os procedimentos para a análise e interpretação de dados baseou-se no preenchimento desses documentos citados.

A pesquisa de campo partiu de uma amostra qualitativa, dispondo de três professores ouvintes que atuam na rede municipal de ensino de Sorocaba, selecionados por terem em suas respectivas listas de chamada, crianças surdas, matriculadas. A saber: neste estudo, esses estudantes surdos foram referenciados, com nomes fictícios: Rio, que utilizava como abordagem comunicacional o bilinguismo; Lagoa, que realizou a cirurgia do implante coclear e se utilizava da oralização; Riacho, que apresentava uma síndrome degenerativa, por consequência da qual estava perdendo a audição, e se utilizava de aparelho auditivo, sendo oralizado.

De acordo com Marcondes (2010, p. 25), a observação docente no/do cotidiano escolar se dá “inicialmente pela importância de estudar a escola e sala de aula a partir da necessidade de entendimento da forma como as desigualdades escolares se estruturam no interior da escola.” Ao nos imergirmos nas experiências vividas no ambiente escolar, obtemos uma compreensão mais profunda da comunidade escolar, dos estudantes que a compõem e das famílias atendidas por ela. Também identificamos os contextos familiares que se refletem na dinâmica escolar, além das responsabilidades inerentes à profissão docente, como a meticulosa manutenção de documentações, registros de frequência dos estudantes, o enfrentamento dos desafios da ausência dos alunos e a participação em inúmeras reuniões de alinhamento. Essas atividades culminam no desenvolvimento de um trabalho que reverbera na sala de aula, formando um ciclo contínuo.

Com base no cotidiano e cultura escolar, destaco que as observações realizadas revelam ações vistas como a “caixa preta” dos professores, que, de acordo com Alves (2003, p. 63):

[...] indicam a “impossibilidade” de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola, sustentando, paralelamente, a ideia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem. No entanto, mais do que isso, mais do que a impossibilidade de ser entendido, por essa característica que neleviam/veem, os que estudavam/estudam dessa perspectiva, o cotidiano, como “caixa preta”, foi considerado negligenciável.

Ou seja, estuda-se tudo aquilo que serve de *input* ao processo de aprendizagem, como o currículo, e tudo aquilo que sai desse processo, o *output*, como por exemplo os resultados de avaliações, mas não se estuda (ou pouco se estuda) o que acontece no meio das duas pontas, na sala de aula propriamente dita.

O *feedback*, obtido ao observar o docente e o estudante em seu cotidiano escolar, nos leva a repensar as fontes observáveis das situações que ocorrem diariamente na escola.

Neste sentido, Alves (2003, p.65) complementa:

Isto leva a que se passe a entender que *tudo* (de métodos, a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são *limites* à compreensão dos contextos a serem analisados e compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de *acontecimentos culturais* nos cotidianos em que vivemos e nos educamos.

Essa gama de processos observáveis se dá por essa tessitura de acontecimentos que transforma a vida de acordo com os contextos que lhe são apresentados, conhecidos também como “táticas praticantes”, que estão ligadas diretamente às ações que praticamos, conforme complementa Certeau (1994, p.44).

Segundo Angrosino e Vianna (2007), essa prática reflete a inerente condição humana de observar, configurando-se como um fenômeno que, uma vez documentado, assume o caráter de instrumento para propósitos científicos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a observação representa uma habilidade ordinária metodologicamente sistematizada e empregada na pesquisa qualitativa.

Antes de iniciar a observação, é essencial deliberar sobre os principais elementos a serem analisados no exame do objeto de estudo. Esse procedimento visa mitigar a possibilidade de influências externas oriundas das múltiplas informações inerentes ao ambiente escolar e suas particularidades contextuais (Flick, 2009).

Os acontecimentos culturais intrinsecamente ligados ao cotidiano familiar, que englobam aprendizados associados às práticas de atividades de vida diária, estendem-se para outros ambientes nos quais a criança está inserida. Portanto, não é possível que o cotidiano seja ignorado em nenhum ambiente escolar, especialmente em cada vivência processual com os docentes e demais profissionais interligados a esses enredamentos. Os praticantes do cotidiano compreendem que suas narrativas, vivências, experiências de memórias coletivas, divergências e contradições são necessárias para a prática de diversas formas de viver (Flick, 2009).

Os fundamentos dessa abordagem servirão de guia para a realização da observação de forma eficaz e significativa. Com esse propósito, foram realizadas adaptações pertinentes, dentro do arcabouço teórico dos autores mencionados, a fim de auxiliar na condução da dissertação.

É imprescindível que a participação esteja direcionada pelos objetivos teóricos e metodológicos das questões a serem analisadas, conforme destacado por Carneiro (2016); Marcondes (2010) e Roberson (2006).

A elaboração e o planejamento das aulas, a avaliação dos estudantes, a interação em sala de aula (entre professores e alunos) e o uso de materiais didáticos, proporcionam uma observação ampla, e muitas vezes colaborativa, das práticas pedagógicas (Roberson, 2006).

Profeta (2023, p. 52) complementa que a observação docente é uma maneira de “sistematizar o registro de práticas vigentes e utilizar os resultados dessa observação de forma a retroalimentar as próprias práticas, melhorando-as”. Esse aspecto é central e está vinculado aos estudos de Carneiro (2016) e Roberson (2006), que destacam a importância de conduzir a pesquisa de maneira crítica e elucidativa, abordando a verdadeira intenção do estudo e resolvendo todas as dúvidas previamente identificadas. As práticas de observação docente devem incluir instrumentos de registro com questionamentos que abordem as necessidades reais e interesses dos professores, proporcionando contribuições para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A observação docente, para Roberson (2006), é estruturada em quatro etapas: inicialmente, uma reunião preliminar com o professor que será observado; em seguida, a realização da observação programada; posteriormente, a discussão dos principais tópicos e questionamentos levantados; e, por último, um encontro para reflexão conjunta, com o objetivo de realizar uma análise detalhada das práticas pedagógicas. Já Carneiro (2016) propõe um modelo em três etapas: definição dos aspectos a serem observados, coleta de dados por meio da observação das aulas e análise colaborativa dos dados, realizada conjuntamente pelo observador e o professor.

As abordagens são comumente instituídas de forma prática, com as observações analisadas com base em *checklists* que, fundamentados à luz da teoria, configuram uma forma de coleta de dados alinhada à pesquisa qualitativa. No caso da observação docente por pares, esse contexto é a sala de aula, onde as práticas observadas efetivamente acontecem.

A observação segue um processo inicial de preparação, que inclui um planejamento que complementa os cinco estágios delineados por Roberson (2006) e Marcondes (2010): (1) registros iniciais com dados monológicos, (2) reorganização da primeira coleta de dados, (3) elaboração de dados dialógicos, (4) identificação de possíveis conexões nas relações analisadas, e (5) explicação dos resultados a partir das relações detectadas.

No primeiro estágio, o “conjunto de registros” ou conjunto de “anotações preliminares” é produzido pelo pesquisador ao iniciar a investigação no ambiente designado. No segundo estágio, com o registro inicial já realizado, o pesquisador refina os objetivos, delineando com maior precisão os focos específicos da observação subsequente. No terceiro estágio, realiza-se um diálogo em forma de entrevista com os participantes da pesquisa, em que a coleta de dados envolve diretamente os sujeitos, diferentemente do primeiro estágio, que se concentra nos dados sobre esses indivíduos. Nos estágios subsequentes, torna-se essencial reinterpretar os dados coletados, conectando os registros iniciais e monológicos aos diálogos conduzidos com os participantes. Esse processo visa integrar diversas fontes de informação, proporcionando uma análise mais robusta e multifacetada. Na fase final, os resultados são apresentados com base nas observações realizadas e nas experiências acumuladas, constituindo um “processo com estrutura análoga à etnografia”, conforme descrito por Profeta (2023, p. 53).

Nesta dissertação, a fundamentação baseia-se na observação docente, com o objetivo de examinar como ocorre a comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos, buscando contribuir para a compreensão dos desafios que podem interferir no processo de aprendizagem desses estudantes.

No contexto das práticas educativas, a observação oscila entre uma perspectiva “micro”, do cotidiano escolar, e uma perspectiva “macro”, que considera os contextos externos à escola, os quais, a despeito de serem externos, impactam nesse cotidiano, de modo a significar socialmente as práticas registradas em campo. Tal abordagem visa abrir e elucidar o funcionamento interno da “caixa preta” do sistema escolar. (Alves, 2003)

É imprescindível fomentar o engajamento individual nas práticas experimentadas, demonstrando disposição para a aquisição de novos conhecimentos e a partilha de experiências. Neste sentido Carneiro (2016, p. 58) reconhece:

[...]o fundamental é que não há relações de poder e o que em causa é a possibilidade de aprendizagem mútua, através do envolvimento num grupo de discussão sobre a prática docente e sobre as boas práticas que desenvolvemos, nós e aqueles que compõem o grupo (e, em última instância, as boas práticas de todo o pessoal docente de uma escola /agrupamentos).

Ademais, é necessário resgatar vivências prévias no contexto da sala de aula, agindo com cortesia e sensibilidade na realização da pesquisa. Além disso, é fundamental manter um ambiente de respeito mútuo em relação às evidências que foram analisadas ao longo do estudo.

## **9.2 Procedimentos metodológicos: um passo a passo deste estudo**

Os procedimentos seguidos foram:

(1) convite às professoras que estavam com aulas atribuídas na Educação Infantil no município de Sorocaba e que tivessem em suas listas de presença crianças surdas, independentemente do grau de perda auditiva;

(2) após aceite dos convites e assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs);

(3) agendamento das aulas observadas;

(4) entrevista pré-observação com as professoras, a partir de roteiro elaborado de acordo com os objetivos da dissertação;

(5) observação das aulas;

(6) entrevista pós-observação com as professoras, a critério da observadora, para elucidação de dúvidas e outros pontos em aberto, se for necessário;

(7) interpretação dos dados obtidos por meio das observações.

O foco do estudo é a atuação docente em específico, de modo que estudantes e outros agentes parte da aula (intérpretes, por exemplo) não foram incluídos como sujeitos de pesquisa; suas possíveis interações em aula só foram mencionadas no artigo (estritamente sem qualquer tipo de identificação) para contextualizar alguma ação da própria docente observada.

Antes de iniciar a observação das interações entre o professor e o aluno em questão, foi realizada uma entrevista semiestruturada preliminar. O objetivo dessa entrevista era esclarecer o perfil de cada docente entrevistada (incluindo formação, tempo de experiência, familiaridade com Libras e atuação com estudantes com deficiência) e compreender a abordagem comunicativa empregadas com o(s) estudante(s) surdo(s). Esse processo buscou identificar percepções e possíveis fatores que facilitam ou dificultam essa relação. A entrevista foi registrada em áudio e transcrita para análise posterior.

As publicações oriundas da pesquisa, incluindo a dissertação e artigos, foram de importância para a área da Educação, por tratar da questão da comunicação entre discentes surdos e docentes ouvintes, e da busca por práticas educacionais e formação de professores para facilitar tal comunicação. Os resultados obtidos foram organizados e disponíveis para publicações, contribuindo para que profissionais da Educação possam melhorar suas práticas educativas ao torná-las potencialmente mais inclusivas.

Após estabelecermos comunicação com várias escolas, constatamos que os alunos em análise não estavam registrados na relação de matrículas da respectiva instituição. Com a sistematização e aprimoramento da lista de estudantes ainda vinculados à rede municipal de ensino, identifiquei três escolas que, ao serem contatadas, confirmaram a presença de crianças surdas em suas unidades escolares.

Por meio de comunicação telefônica e eletrônica, estabelecemos diálogo com a equipe gestora das escolas que atendiam à nossa proposta inicial, as quais manifestaram disponibilidade para agendar uma reunião que não interferisse nas atividades escolares em andamento. O objetivo foi apresentar os detalhes do estudo,

fornecer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, se possível, realizar as entrevistas no mesmo dia. Foram realizados diversos agendamentos e reagendamentos, e nas escolas onde não consegui contato inicial com os professores, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem analisá-lo e decidir sobre sua participação na pesquisa. Além disso, esse documento serviu para esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir durante o transcorrer da investigação.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e a autorização encaminhada à Secretaria Municipal de Ensino de Sorocaba foram aprovados em momentos distintos. A primeira versão submetida ao CEP, enviada em janeiro de 2024, sob o parecer nº 6.652.306, exigiu revisões e a inclusão de documentos que foram mencionados, mas não anexados. Após a realização de todos os ajustes, o parecer substanciado do CEP, de número 6.699.592, protocolado em março de 2024, aprovou as modificações solicitadas, autorizando, assim, o início da coleta de dados nas unidades escolares e com os respectivos professores. Diferentemente do documento enviado à Secretaria de Educação, o retorno deste autorizou a realização da pesquisa nas unidades escolares, somente após a aprovação e os ajustes necessários na Plataforma Brasil.

### **9.3 Sobre o instrumento de observação**

Como instrumento de observação, foi utilizada uma versão adaptada do apêndice III (peer review *checklist*) da cartilha *Peer Observation and Assessment of Teaching*, da Universidade do Texas em El Paso (Roberson, 2006). Esse *checklist* foi ajustado para o contexto de coleta de dados, abrangendo professores da rede pública do município de Sorocaba que atuam na educação infantil e no ensino fundamental I.

Antes de entrar na sala de aula, a observadora preencheu o *checklist* adaptado com as seguintes informações iniciais: nome da professora observada, nome da escola onde a pesquisa seria realizada, nome da observadora, data, duração da observação, número total de estudantes na lista de chamada e número de estudantes surdos presentes especificamente na sala observada.

O *checklist* foi dividido em quatro blocos:

**(1) Conhecimento da professora referente à comunicação utilizada pelo estudante;** composto por quatro perguntas, sendo:

- a) O professor demonstra conhecimento da comunicação utilizada pelo estudante? Independentemente da comunicação utilizada pelo estudante, a professora tem conhecimentos prévios para se comunicar com aquela criança?
- b) A comunicação (mesmo que não seja utilizada a Língua Brasileira de Sinais – Libras) é adequada ao estudante? A criança consegue interagir com o meio comunicacional que lhe foi atribuído?
- c) O professor compreende o estudante quando ele se pronuncia? O professor tem uma compreensão básica da comunicação que a criança utiliza?
- d) Essa comunicação é considerada importante na sala de aula entre os demais estudantes ouvintes? Somente a professora compreende essa criança surda ou os demais estudantes também sabem a comunicação utilizada pela criança surda?

**(2) Organização e clareza da apresentação da professora;** composto por cinco perguntas:

- e) O professor fornece atividades adaptadas ao nível que a criança surda compreende? Ou necessita realizar atividades adaptadas para que o estudante surdo tenha subsídios para realizar a atividade de maneira mais flexível?
- f) O professor oferece textos com a transcrição específica para a escrita do estudante surdo? Se o professor oferta textos com as normas da língua portuguesa, o estudante necessita de atividade com a transcrição em Libras?
- g) É preciso auxílio para a comunicação com essa criança surda? O professor consegue se comunicar ou precisa da ajuda de outros estudantes para se comunicar com a criança surda?
- h) O professor procura ajuda de outro profissional para que haja a comunicação com o surdo? Ele consegue se comunicar ou precisa da ajuda de outros profissionais, como cuidadores, estagiários ou intérprete de Libras?
- i) São usados recursos visuais para acompanhar a apresentação verbal daquele conteúdo? O professor utiliza lousa digital, painéis, quadros, desenhos em suas aulas?

**(3) Estratégias de ensino (atividade proposta, fruição e ludicidade no parque),** composto por seis perguntas:

j) O professor aplica técnicas para que haja a comunicação? Utiliza Libras? Utiliza língua portuguesa oralizando? Utiliza expressões faciais ou corporais?

k) As estratégias de ensino são adequadas aos objetivos da aula com relação ao estudante surdo? As estratégias são as mesmas para aquele ano/série em que o estudante está ou o professor proporciona atividades mais simples ou mais avançadas com aquele aluno surdo?

l) Os estudantes ouvintes têm oportunidade de interagir com o estudante surdo? Os demais alunos interagem com a criança surda?

m) Se houver discussão, atividade em duplas produtivas, trabalhos em sala de aula, o estudante surdo interage com os objetivos da aula? o estudante consegue socializar ou é necessário que alguém intervenha.

n) O professor retoma os pontos de discussão de forma que o estudante surdo compreenda? Ao retornar em uma atividade já mencionada o professor explica novamente o conteúdo, apresenta vídeos ou imagens já utilizadas em aulas anteriores para que o estudante surdo possa participar e compreender que se trata de uma atividade que já foi desenvolvida em sala de aula?

o) O professor compreende quando o estudante surdo tem dúvida, seja através da comunicação ou expressões que o estudante faz? O professor está atento as dúvidas do aluno surdo?

**(4) relacionamento professor-aluno**, com cinco perguntas:

p) As perguntas dos estudantes surdos são acolhidas e respondidas? O professor se mostra atencioso com a criança surda?

q) Os estudantes surdos parecem à vontade para fazer perguntas? O estudante sente segurança em conversar com o professor?

r) O professor repete as perguntas dos estudantes para que todos possam compreender a dúvida iminente? O professor pronuncia em voz alta dúvidas que o estudante surdo tem.

s) O professor interage com o estudante surdo? O professor se faz presente em compreender o estudante em questão?

t) O professor oferece tempo suficiente para permitir respostas dos estudantes surdos? Ao perguntar para a sala algum questionamento referente a aula, o estudante surdo consegue participar assim como os demais alunos ouvintes?

Em todas as perguntas mencionadas, foi possível assinalar (S) para Sim, (N) para Não, (N.A) para Não se Aplica, além de registrar observações que poderiam ser feitas à mão no momento da observação. O *checklist* segue anexo.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram, ainda, o diário de campo, no qual foram conduzidos registros narrativos e descritivos das interações observadas e orientadas pelo *checklist*.

É importante mencionar que foram registrados aspectos como o conteúdo sendo desenvolvido, o objetivo geral da aula e os diferentes espaços explorados pelas crianças. *In loco*, esse instrumento possibilitou o registro detalhado do cenário pedagógico em sala de aula, além de fornecer *insights* sobre como o professor organiza a sequência didática, garantindo que o conteúdo seja efetivamente compreendido pelos estudantes.

#### **9.4 Roteiro da entrevista**

Os dados transcritos e todas as anotações relacionadas aos respondentes foram armazenados em um *drive* na nuvem e no disco rígido da pesquisadora responsável, ambos protegidos por senha pessoal. O material permanece arquivado e o acesso aos dados foi restrito exclusivamente aos pesquisadores diretamente envolvidos no tratamento.

Os eixos norteadores da entrevista foram os seguintes:

- 1) O(a) professor(a) está há quanto tempo na rede municipal de ensino? Essa pergunta visa analisar se o tempo de serviço daquele profissional mostrava experiências em sala de aula com esses estudantes.
- 2) O(a) professor(a) já trabalhou com crianças que utilizam outro meio de comunicação diferente da Língua Portuguesa? Essa pergunta busca elucidar se aquele(a) professor(a) já teve alunos que utilizassem outras línguas e formas de comunicação.
- 3) Quando soube que teria um estudante surdo em sua sala, qual foi a sua reação? Essa pergunta objetiva compreender os sentimentos do(a) professor(a) em relação ao estudante surdo em sua sala de aula

- 4) O(a) professor(a) já teve a oportunidade de realizar algum curso de Língua Brasileira de Sinais? Essa pergunta visa descobrir se o(a) professor(a) buscou formações ou cursos voltados para a comunicação através da Libras.
- 5) O(a) professor(a) já teve a oportunidade de realizar o curso de Língua Brasileira de Sinais oferecido pela Secretaria da Educação?
- 6) O(a) professor(a) toma quaisquer medidas para facilitar a interação entre os demais estudantes ouvintes com o estudante surdo? Essa pergunta visa verificar se o(a) professor(a) auxilia na socialização desse estudante ou se ele/ela se atenta ao fato de o(a) estudante conseguir interagir sozinho(a).

Como a entrevista foi semiestruturada, foi possível adicionar à lista questões que surgiram durante o processo de realização das perguntas. Como mencionado, a realização dessa entrevista foi em momentos em que a professora não estava lecionando para seus respectivos alunos.

### **9.5 Delineamento do universo da pesquisa**

Com base nos dados levantados e fornecidos pela Secretaria de Educação, referentes ao mês de abril de 2023, constatou-se que o número de estudantes surdos matriculados na rede municipal de ensino era de apenas 53 indivíduos, abrangendo crianças e adolescentes desde creches até os níveis de ensino fundamental II. Dentre os alunos listados, além da presença de surdez, constatou-se a inclusão de crianças com hipótese de deficiência auditiva, incluindo aquelas que passaram pelo procedimento de implante coclear, bem como outras classificadas como deficiências múltiplas e seus respectivos atendimentos. Adaptei as informações de acordo com as necessidades da pesquisa.

Na Tabela 2, podemos observar as escolas e onde estavam localizados esses estudantes, a quantidade de indivíduos surdos naquela unidade escolar, quais as respectivas turmas em que estavam inseridos e, como complemento, o tipo de surdez que aquele alunado apresentava. A saber: os nomes das escolas foram substituídos por nomes de animais, para evitar que elas pudessem ser identificadas e, conseqüentemente, comprometer o anonimato de quaisquer sujeitos envolvidos no processo de coleta de dados em campo.

Tabela 2 — Número de estudantes surdos na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba — 2023

| Unidade Escolar    | Número de estudantes surdos | Turma em que o estudante se encontra | Tipo de perda auditiva                                      |
|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|---|
| CEI Crocodilo      | 2                           | Pré                                  | Unilateral  |
|                    |                             | 1º ano                               | Faz uso de aparelho auditivo                                |
| CEI Bicho Preguiça | 1                           | Pré II                               | Não consta informação                                       |
| CEI Leão           | 2                           | Pré II                               | Hipótese  |
|                    |                             | Pré I                                | Faz uso da Libras   |
| CEI Tigre          | 1                           | Pré I                                | Baixa audição/faz uso de aparelho auditivo                  |
| CEI Jacaré         | 1                           | Creche I                             | Não consta informação                                       |
| CEI Gato           | 1                           | Creche III                           | Hipótese  |
| E. M. Formiga      | 1                           | 8º ano                               | Faz uso do aparelho auditivo /FM                            |
| E. M. Serpente     | 2                           | 5º ano                               | Faz uso da Libras   |
|                    |                             | 4º ano                               | Tem implante coclear  |
| E. M. Arara        | 2                           | 3º ano                               | Tem implante coclear/APADAS                                 |
|                    |                             | 3º ano                               | Tem implante coclear/APADAS                                 |
| E.M. Lebre         | 1                           | 3º ano                               | Não consta informação                                       |
| E.M. Tubarão       | 1                           | 5º ano                               | Não consta informação                                       |
| E.M. Urso          | 1                           | 6º ano                               | Faz uso de aparelho auditivo                                |
| E.M. Joanhina      | 1                           | 5º ano                               | Não consta informação                                       |
| E.M. Grilo         | 1                           | 5º ano                               | Não consta informação                                       |
| E.M. Maritaca      | 3                           | 2º ano                               | Faz uso do aparelho auditivo/APADAS                         |
|                    |                             | 2º ano                               | Múltiplas/Faz uso da Libras                                 |
|                    |                             | Pré II                               | Múltiplas/Acompanhado pela ASAAC/APD                        |
| E. M. Gorila       | 2                           | 5º ano                               | Faz uso da Libras   |
|                    |                             | Pré II                               | Unilateral  |
| E. M. Elefante     | 1                           | 2º ano                               | Faz uso do aparelho auditivo                                |
| E. M. Girafa       | 1                           | 4º ano                               | Faz uso do aparelho auditivo                                |
| E. M. Hiena        | 1                           | 5º ano                               | Não consta informação                                       |
| E. M. Águia        | 1                           | 1º ano                               | Não consta informação                                       |
| E. M. Sapó         | 1                           | 9º ano                               | Baixa visão/rebaixamento auditivo e deficiência intelectual |
| E. M. Macaco       | 1                           | 5º ano                               | Faz uso da Libras   |

|                   |   |        |                       |
|-------------------|---|--------|-----------------------|
| E. M. Lagartixa   | 2 | 5º ano | Não consta informação |
|                   |   | 5º ano | Não consta informação |
| E. M. Cobra       | 2 | 5º ano | Não consta informação |
|                   |   | 8º ano | Não consta informação |
| E. M. Babuíno     | 1 | 2º ano | Tem implante coclear  |
| E. M. Bicho Folha | 1 | 5º ano | Faz uso da Libras     |
|                   |   | 3º ano | Não consta informação |
|                   |   | Pré I  |                       |
|                   |   | 2º ano |                       |
| E. M. Papagaio    | 4 | 3º ano | Não consta informação |
|                   |   | 3º ano |                       |
|                   |   | 3º ano |                       |
| E. M. Onça        | 1 | 3º ano | Não consta informação |
| E. M. Libélula    | 1 | 5º ano | Não consta informação |
| E. M. Sagui       | 1 | 5º ano | Não consta informação |
| E. M. Lontra      | 1 | 2º ano | Múltiplas             |
| E. M. Tatu        | 1 | 5º ano | Não consta informação |
| E. M. Guepardo    | 2 | 1º ano | Não consta informação |
|                   |   | 2º ano | Faz uso da Libras     |
| E. M. Jararaca    | 2 | 5º ano | APADAS/ uso de AASI   |
|                   |   | Pré I  | APADAS                |
| E. M. Zebra       | 1 | 1º ano | Não consta informação |

Fonte: Elaboração própria, dados do ano de 2023, prévia das escolas que poderiam participar da pesquisa.

Antes de entrar nas instituições educacionais em análise, foi essencial proceder a uma revisão metódica da listagem, uma vez que o escopo inicial da pesquisa se direcionava a crianças com surdez profunda e/ou severa. Após análise da listagem referente ao ano de 2024, constatou-se que os estudantes enquadrados nesta categoria, exigindo o suporte de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, não poderiam ser retidos na rede municipal. Isso decorreu do fato de estarem matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I no ano de 2023 e, conseqüentemente, serem direcionados automaticamente para cursar o 6º ano do Ensino Fundamental II no ano de 2024 na rede estadual de ensino, uma circunstância que, como detalhado nesta pesquisa, não se alinhava com o escopo inicial delineado.

Assim, foi essencial filtrar a listagem referente ao ano de 2023. A Tabela 3, apresenta a filtragem das unidades escolares que, conforme o escopo inicial, ainda atendiam crianças surdas e que poderiam fazer parte da pesquisa.

**Tabela 3** — Número de estudantes surdos na Rede municipal de Ensino de Sorocaba — 2024

| Unidade Escolar | Número de | Turma que o estudante se encontra | Obs.: tipo de perda auditiva |
|-----------------|-----------|-----------------------------------|------------------------------|
|-----------------|-----------|-----------------------------------|------------------------------|

|                    | <b>estudantes surdos</b> |            |   |
|--------------------|--------------------------|------------|---|
| CEI Crocodilo      | 2                        | Pré I      | Unilateral                                  |
|                    |                          | 1º ano     | Faz uso de aparelho auditivo                |
| CEI Bicho Preguiça | 1                        | Pré II     | Não consta informação                       |
| CEI Leão           | 2                        | Pré II     | Hipótese                                    |
|                    |                          | Pré I      | Faz uso da Libras                           |
| CEI Tigre          | 1                        | Pré I      | Baixa audição /faz uso de aparelho auditivo |
| CEI Jacaré         | 1                        | Creche I   | Não consta informação                       |
| CEI Gato           | 1                        | Creche III | Hipótese                                    |
| E. M. Formiga      | 1                        | 8º ano     | Faz uso do aparelho auditivo /FM            |
| E. M. Serpente     | 2                        | 4º ano     | Tem implante coclear                        |
| E. M. Arara        | 2                        | 3º ano     | Tem implante coclear/APADAS                 |
|                    |                          | 3º ano     | Tem implante coclear/APADAS                 |
| E.M. Lebre         | 1                        | 3º ano     | Não consta informação                       |
| E.M. Urso          | 1                        | 6º ano     | Faz uso de aparelho auditivo                |
| E.M. Maritaca      | 3                        | 2º ano     | Faz uso do aparelho auditivo/APADAS         |
|                    |                          | 2º ano     | Múltiplas/Faz uso da Libras                 |
|                    |                          | Pré II     | Múltiplas/Acompanhado pela ASAAC/APD        |
| E. M. Elefante     | 1                        | 2º ano     | Faz uso do aparelho auditivo                |
| E. M. Girafa       | 1                        | 4º ano     | Faz uso do aparelho auditivo                |
| E. M. Águia        | 1                        | 1º ano     | Não consta informação                       |
| E. M. Babuíno      | 1                        | 2º ano     | Tem implante coclear                        |
| E. M. Bicho Folha  | 1                        | 5º ano     | Faz uso da Libras                           |
| E. M. Papagaio     | 4                        | 3º ano     | Não consta informação                       |
|                    |                          | Pré I      |   |
|                    |                          | 2º ano     |   |
|                    |                          | 3º ano     |   |
| E. M. Guepardo     | 2                        | 1º ano     | Não consta informação                       |
|                    |                          | 2º ano     | Faz uso da Libras                           |
| E. M. Jararaca     | 2                        | Pré I      | APADAS                                      |
| E. M. Zebra        | 1                        | 1º ano     | Não consta informação                       |

Fonte: Elaboração própria, dados do ano de 2023 de estudantes que ainda permaneceram na rede no ano de 2024, prévia das escolas que poderiam participar da pesquisa.

## 9.6 Perfil dos professores ouvintes e estudantes surdos

Para uma análise mais sistemática, o início da coleta de dados foi realizado nas instituições educacionais que atendem a crianças matriculadas na Educação Infantil. As informações foram apresentadas de forma tabular, facilitando a visualização e a análise detalhada dos dados. Para garantir o sigilo e a preservação da identidade dos docentes que consentiram em participar da pesquisa, os dados foram apresentados utilizando nomes fictícios para os professores, estudantes e para as unidades escolares.

**Quadro 3** — Características dos estudantes das turmas em que docentes foram observados(as) na Educação Infantil

| Nome fictício do docente                             | Formação continuada e outros cursos   | Características, formação e histórico do docente  | Características do estudante   | Outras informações  | Características familiares  |
|--|---|---|--|---|---|
| CEI Leão<br>Professora Girassol<br>Estudante Rio     | Assim que soube que teria uma criança surda, estava realizando um curso de pós-graduação na área de alfabetização e escolheu mudar para o curso com ênfase em Libras. | Trabalha há 11 anos na rede municipal de Sorocaba, com experiências em creche, educação infantil e ensino fundamental, sendo oito desses anos dedicados à educação infantil. Também teve experiências em outros municípios próximos de Sorocaba, como Votorantim e Iperó. | O estudante está na escola desde o ano de 2023 e, a pedido dos pais, sempre contou com o auxílio de uma intérprete para facilitar sua comunicação. A criança apresenta perda auditiva moderada e utiliza aparelho auditivo em ambos os ouvidos. Além de utilizar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), também é oralizado e se comunica bem em ambas as línguas. | Há uma intérprete de Libras que acompanha exclusivamente a criança, além de mais duas cuidadoras para apoio ao cuidado de outras crianças que necessitam desse auxílio. | Os pais são surdos oralizados, e a criança tem um irmão mais novo que ainda não frequenta a escola. |
| CEI Tigre<br>Professora Orquídea<br>Estudante Riacho | Tem curso básico de Língua Brasileira de Sinais, curso disponibilizado e realizado na   | Trabalha na rede municipal de Sorocaba há 20 anos, já teve outras experiências na rede  | O estudante possui a síndrome de Treacher Collins, que pode afetar diversas  | Há duas cuidadoras na sala que acompanham as crianças com   | Os pais são ouvintes e têm apenas este filho com a síndrome de Treacher Collins.                    |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
|   | igreja que frequenta.   | particular também.  | partes do corpo. Neste caso, além do rosto, também afetou sua audição. A criança apresenta perda auditiva moderada e utiliza aparelhos auditivos em ambos os ouvidos, não utiliza Libras e é oralizada. | necessidades educacionais.  |   |
| E. M. Onça<br>Professora Violeta<br>Estudante Lagoa | Realizou somente os cursos fornecidos pela prefeitura de Sorocaba, mas nenhum com ênfase em surdez. | Está há dois anos e oito meses na rede de ensino de Sorocaba. | A criança faz uso do implante coclear e, de acordo com os pais, ela não poderia aprender ou ter nenhum contato com a Libras, pois poderia não apresentar bons resultados com o implante.                | A prefeitura enviou uma intérprete de Libras, mas os pais, orientados pela instituição que realizou o implante, pediram que a criança não tivesse contato com a Libras, para que ela não tivesse desinteresse em aprender a falar de maneira oralizada. | Filha única de pais ouvintes, sem casos de surdez na família. |

Fonte: Elaboração própria, apresentação dos docentes e seus respectivos estudantes.

Antes de iniciar a pesquisa de campo e a coleta de dados, entrei em contato com as unidades escolares para confirmar a matrícula dos estudantes surdos e agendar entrevistas preliminares com as professoras. Essas entrevistas tinham como objetivo esclarecer dúvidas e fornecer uma explicação detalhada sobre o procedimento da pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

A coleta de dados, realizada após as entrevistas preliminares, foi estruturada em dois blocos distintos. Com base nas entrevistas, que orientavam o direcionamento da pesquisa, os resultados obtidos foram analisados conforme os blocos definidos previamente. Em um único caso, a professora não autorizou a gravação de áudio durante a entrevista. A solicitação foi aceita, uma vez que ela manifestou interesse em participar da pesquisa, desde que essa condição fosse atendida.

Todas as questões abordadas na entrevista mostraram relevância. A seguir, apresento uma compilação das questões e das principais respostas fornecidas.

## **10 PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA GIRASSOL**

### **10.1 Professora Girassol — Entrevista**

Na unidade 1, a professora, ficticiamente chamada de Girassol, foi a primeira professora observada. Início com uma breve apresentação pessoal de ambas as partes e, em seguida, começamos o roteiro da entrevista, que teve duração de aproximadamente 50 minutos. Ela mencionou que atua como professora há 11 anos, com experiência em creche, Ensino Fundamental, e oito anos de atuação na Educação Infantil, tendo também trabalhado com contrato em outros municípios da região de Sorocaba. Na Educação Infantil, Girassol atuou com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista, que não oralizavam. Nesse contexto, utilizou comunicação alternativa e apoio de rotinas visuais para auxiliar alunos com dificuldades de fala.

Quando soube que teria um estudante surdo em sua sala de aula no pré II, a professora procurou um curso de Libras de nível pós-graduação *lato sensu*. Ela buscou essa formação para ampliar seu conhecimento e melhorar a comunicação com esse aluno específico, embora já tivesse feito um curso básico de Libras quando trabalhava na rede estadual de ensino. No entanto, ela relatou não se lembrar de ter tido a oportunidade de realizar cursos voltados à surdez ou que auxiliassem o trabalho com crianças surdas em sala de aula, especificamente na rede municipal.

Para finalizar a entrevista, Girassol mencionou que o estudante surdo já frequentava a escola no ano anterior, e que, em sala de aula, ela procurava sempre acomodar as crianças de modo que ficassem mais próximas do aluno surdo, facilitando assim a comunicação em Libras.

### **10.2 Professora Girassol – Observação**

As professoras que atuam na rede municipal de ensino organizam registros para orientar o trabalho específico do dia com os estudantes. Esses registros são feitos de duas formas: primeiro, por meio de um semanário que permite identificar onde ocorreu a aula e quais propostas foram apresentadas para as atividades; e, em segundo lugar, por meio do registro descritivo, no qual se detalha como a aula transcorreu e quais os

principais objetivos desenvolvidos no dia da observação, neste caso esse registro é realizado no diário de classe, como apresentado no quadro 4.

**Quadro 4** — Registro das atividades propostas - Professora Girassol

| Observações  | Data da observação | Localização do espaço escolar               | Observações gerais  |
|--------------|--------------------|---|---|
| Observação 1 | 29/4/2024          | Pátio, sala de aula, parque externo.        | Expressão facial e corporal, calendário, dias da semana, número antecessor e sucessor |
| Observação 2 | 29/4/2024          | Sala de aula, refeitório, parque externo 2. | Fruição e ludicidade  |
| Observação 3 | 20/5/2024          | Parque externo, sala de aula.               | Fruição e ludicidade, noção espacial, lateralidade, sequência numérica                |
| Observação 4 | 20/5/2024          | Sala de aula, tanque de areia, parque.      | Estimulação sensorial, noção espacial e atividades de vida diária.                    |

Fonte: Elaboração própria.

### **10.3 1ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 29/04/2024**

Ao chegar na escola, percebi que em todos os ambientes, como secretaria, direção, refeitório, parque e banheiro, havia uma plaquinha indicando o sinal correspondente a cada local. No pátio, as crianças estavam ensaiando uma apresentação, provavelmente para o Dia das Mães, em Língua Brasileira de Sinais. Cumprimentei a professora e as outras funcionárias que acompanhavam os alunos na sala. Permaneci no pátio apenas observando o ensaio das crianças.

Em seguida, entramos na sala de aula, onde me posicionei de maneira estratégica para não interferir na aula da professora. Girassol pediu que todos se organizassem e se sentassem em seus respectivos lugares. Após todos se acomodarem, Girassol me apresentou à turma, explicando que eu estava ali como visitante, enquanto a intérprete interpretava em língua de sinais tudo o que a professora falava.

Na turma, havia um total de 26 alunos, incluindo Rio, o estudante surdo, dois com autismo e um outro que ainda estava sendo investigado para Transtorno Desafiador Opositor (TOD). A sala era bastante agitada, mas os alunos pareciam familiarizados com a rotina, inclusive os com deficiência.

A Girassol pediu que todos preenchessem o calendário escolar, marcando o dia 29. Aproveitou o momento para revisar com as crianças conteúdos como número sucessor e antecessor, dias da semana, mês do ano e o ano atual. Sempre que a professora começava a explicar algo, Rio se dirigia à intérprete para compreender o que estava sendo solicitado.

Após concluir a atividade, Rio se levantou e foi para a fila guardar sua tarefa em um saquinho plástico. Ele devolveu a atividade com autonomia, demonstrando já estar familiarizado com a rotina da sala. Voltou para sua mesa e, ao perceber que muitos colegas ainda não haviam terminado, tentou iniciar uma conversa de forma oralizada com um amigo ao seu lado. No entanto, o amigo respondeu que não queria conversar.

Enquanto isso, Girassol conversa com outros alunos que ainda estão concluindo a atividade. O aluno surdo se levanta e, utilizando o Libras, pergunta à professora:

— Posso ir ao banheiro? — pergunta Rio.

— Sim, pode ir. — respondeu a professora, oralmente.

Girassol recolheu todos os calendários enquanto o aluno voltou do banheiro. Quando a professora deu o comando para a próxima atividade, o aluno imediatamente olhou para a intérprete. A professora então solicitou — na abordagem oralista — que os alunos fizessem um desenho livre. A intérprete, então, traduz para Libras o que a professora está solicitando.

O aluno responde com expressão facial, como se estivesse pensando. Ele se levanta, vai pegar a folha com a professora e pergunta a ela, oralizando e utilizando Libras:

— Posso desenhar qualquer coisa? Qualquer coisa? — e o sorri.

Uma das profissionais de apoio escolar é bem atenciosa com o aluno, enquanto a outra se dedica exclusivamente a atender os outros estudantes. Já a intérprete acompanha Rio durante todo o tempo, auxiliando-o sempre que ele necessita de comunicação interpretada.

Enquanto eles desenham, a professora faz anotações em seu caderno e a dinâmica da sala flui de maneira natural.

A disposição da sala é grande. São seis mesas redondas com cinco cadeiras em cada uma, mais a mesa da professora que fica na frente da lousa. Sobre a mesa da professora estão os cadernos de recado, e, ao fundo da sala, estão dos cadernos de

desenho e os calendários, que ficam num saco plástico, além de lápis grafite, borrachas, livros e outros materiais da turma do período da tarde. O armário contém todo o alfabeto em Libras.

Depois, Girassol veio conversar rapidamente comigo, dizendo que, no final do ano passado, pediu para que alguns alunos não fossem realocados para outras turmas, pois eles gostavam de interagir em Libras. Todos os alunos que se sentam próximos ao estudante surdo demonstram autonomia nas conversas e sempre perguntam para a intérprete sobre os sinais dos quais têm dúvida. Girassol se aproxima de Rio e pergunta à intérprete:

— Como faço o sinal de ‘o quê?’

A intérprete interpreta e responde: — Assim (e faz o sinal) — e complementa que precisa da expressão facial.

A professora se direciona ao Rio e pergunta, mas ele não responde, pois está entretido na atividade. Girassol, então, toca no ombro dele, falando e usando Libras, diz: “Está lindo!”

Rio responde por expressão facial, como se estivesse feliz com a fala da professora. Ele é oralizado e aprendeu a falar algumas palavras, como água, banheiro, nome de alguns amigos da sala e cores. Os pais dele são surdos, utilizam aparelhos auditivos, usam Libras e a comunicação oral, e fazem uso do bimodalismo quando necessário.

Depois que todos concluem a atividade, é o momento de ir ao parque. Nesse espaço, a atividade não é dirigida; ou seja, as crianças brincam ao ar livre, desenvolvendo diversas brincadeiras. Nesse momento, a professora e a intérprete se distanciam de todos os alunos para que possam ter seu momento de fruição. Rio interage com todos os alunos e participa de várias brincadeiras, utilizando sinais, em alguns momentos, e, em outros, a oralização, além de combinar as duas formas de comunicação.

#### **10.4 2ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 29/04/2024**

Na hora do lanche, no refeitório, Rio interage bastante com as crianças que estão na mesma mesa. Aparentemente, ele está adaptado seja através da fala ou quando necessita utilizar a Libras. A interação com os alunos ouvintes é ótima, e ele demonstra ter um bom relacionamento com todos, até mesmo na hora da bagunça.

Sentei-me no banco próximo ao refeitório, e algumas crianças se levantaram e se aproximaram para conversar comigo. Nesse momento, Rio também veio em minha direção. A intérprete se aproximou, sentou-se ao meu lado e disse algo para ele em sinais.

— Ela sabe Libras, pergunta o nome dela. — diz a intérprete para Rio.

O aluno olha para mim e pergunta: — Como é o seu nome? – usando a abordagem bimodal.

— Meu nome... M-O-R-G-A-N-A — respondo em datilologia, usando a abordagem bimodal.

— E o seu sinal? — Rio me pergunta. E eu faço meu sinal.

— Entendi! — diz ele com uma expressão animada.

Rio volta a se sentar, a pedido da professora Girassol, que utiliza a abordagem bimodal.

A docente e a intérprete se revezam para lanchar e ir ao banheiro. Nesse momento, as crianças ficam sob a supervisão das cuidadoras. Rio, ao perceber que ambas não estão no mesmo ambiente, levanta-se e vai até as outras mesas para conversar com os amigos, por meio da abordagem bimodal. A cuidadora usa Libras com Rio e pede para ele se sentar, e quando ele vê as duas retornando, o menino corre para sua mesa.

Aparentemente, Rio usa um segurador de óculos para manter os aparelhos auditivos fixos, que ficam presos na sua nuca, junto à sua camiseta. Nenhum dos demais alunos demonstra estranhamento ao vê-lo com os aparelhos. Ele apresenta uma ótima localização espacial, coordenação motora fina e grossa bem estruturadas, conversa e interage com meninos e meninas, gosta de subir, descer, pular, correr e brincar de faz de conta.

Girassol depende da intérprete e se sente mais segura em conversar com Rio quando ela está por perto, mesmo sabendo que ele passa pela transição da oralização. A professora relatou não preparar atividades diferenciadas para Rio, pois ele acompanha as atividades propostas para a sala.

Após o lanche, todos vão para a “hora do parque” (parque 2). Neste dia, Girassol deixou que todos realizassem uma atividade espontânea entre os alunos, aguçando, assim, o momento de fruição e ludicidade entre eles. No parque, Rio interage com todos. Em alguns momentos, ele para de brincar para beber água ou ir ao banheiro, utilizando a abordagem bilíngue com a professora. Às vezes, também

demonstra um momento de afinidade e pede espontaneamente um abraço para Girassol. Os estudantes mostram ser muito carinhosos com a professora.

### **10.5 3ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 20/05/2024**

Ao chegar na escola, os alunos estavam no parque. Girassol informou que havia chegado outro estudante autista com laudo. O número total de estudantes na sala é 27. Rio se mostra atencioso e, oralizando, pergunta à professora quem é aquela criança nova que está com os demais da sala. A docente sorri e responde, tanto oralizando quanto em sinais, que, quando chegarem à sala de aula, irá apresentá-lo. Rio então retorna para o parque e logo começa a interagir com os outros.

Aproveitei que o estudante surdo estava brincando e me aproximei da professora. Girassol me informou que, no início do ano, ficou preocupada, pois a intérprete ainda não havia sido contatada pela prefeitura. Ela se sentia insegura em realizar a reunião de pais sem a presença da intérprete de Libras, pois não se sentia segura em usar a oralidade e a Libras no mesmo momento. Porém, ao conhecer os pais do estudante, ela se acalmou, pois eles utilizam o mesmo meio comunicacional que Rio, a abordagem bilíngue.

Ainda no parque, Rio se direciona à Girassol sempre que necessita de algo, seja para encher a garrafa de água ou ir ao banheiro. Enquanto brinca, o aparelho auditivo de Rio cai no chão, mas ele rapidamente o encaixa na orelha. Ao final do horário de parque, todos seguem em fila até a frente dos banheiros.

Ao retornar para a sala, alguns alunos continuam a atividade referente à sequência numérica que já haviam iniciado, colada no caderno de desenho. Para aqueles que já concluíram a atividade, Girassol disponibiliza a massinha de modelar. Rio caminha pela sala, imitando um cachorro. A professora chama sua atenção, e ele compreende, retornando ao seu lugar e obedecendo à Girassol. Em seguida, ela informa que distribuirá a massinha.

Rio diz, por meio da abordagem bilíngue, para os demais amigos da mesa:

— Massinha! Eu amo massinha!

Ao receber a massinha, o estudante a cheira com os olhos fechados, como se conseguisse aprofundar seu sentido olfativo.

#### 10.6 4ª Observação — CEI Leão — Professora Girassol — 20/05/2024

Rio, ainda com a massinha, brinca e cria modelagens como os demais alunos. Ele forma uma “minhoca” e, ao terminar, oraliza e sinaliza para o amigo sentado ao seu lado:

— “Preciso de um palito, para cortar.” na abordagem bilíngue.

Rio se levanta e pede para a Girassol, sinalizando; a professora compreende o que ele quer e lhe entrega o palito de sorvete.

Ainda brincando com a massinha, ele simula ter feito uma cobra e diz:

— Eu sou uma cobra! — utilizando o a fala e os sinais.

Em seguida, levanta-se e vai de mesa em mesa, oralizando e dizendo:

— Quem tem medo de cobra? Eu sou uma cobra.

Logo após, uma amiga diz, oralizando:

— Eu tenho medo! — e o abraça.

Ele retorna para sua mesa e começa a criar os filhotes da cobra. Ele olha para a Girassol e, utilizando sinais e a fala, diz:

— Professora, essas é a família de cobras, preciso fazer agora o lugar onde elas moram.

— Onde elas moram? Onde é a casa delas? — responde Girassol.

— Na floresta! Olha, professora, essa é menina, esse e estes meninos. — apontando para a massinha.

É interessante como ele compreende as duas comunicações e as utiliza simultaneamente quando necessário. Ele pede para ir ao banheiro e rapidamente retorna.

Girassol pede que todos devolvam as massinhas e os palitos sobre a mesa, e diz: “Agora vamos ao parque da “casinha”, utilizando o bimodalismo.

Enquanto estamos a caminho do parque, ele pergunta, com sinais e a fala, para a professora:

— Posso subir na mureta?

— Não! Você sabe que não pode. — respondeu Girassol utilizando sinais e a fala.

Rio ri.

Pergunto para ele, em sinais:

— Você vai no parque para passear?

— Não! Vamos brincar no parque! — ele responde, utilizando a fala e Libras.

No parque, ele se comunica oralmente com as crianças e parece sempre olhar nos lábios dos amigos que estão brincando com ele. Eles brincam de carrinhos, com as pinturas no chão que têm letras, números e amarelinha.

Ao final do horário do parque, Rio auxilia Girassol a recolher os brinquedos que estavam disponíveis e se esconde, fingindo ser um monstro que está atrás da parede. Depois de todos irem ao banheiro, Girassol pede para que retirem seus calçados para entrar no tanque de areia.

Rio monta um carrinho com a caixa e as peneiras, e enfatiza — usando sinais e a fala — que vai trabalhar de Uber. Com a peneira nas mãos, ele finge ser o volante e pergunta para Girassol se ela quer entrar no Uber dele.

### **10.7 Perfil — Professora Girassol**

Na primeira observação, realizada com a professora Girassol, verificou-se que sua principal preocupação era garantir a compreensão de todos os estudantes. O aluno surdo, em particular, contava com o acompanhamento constante de uma intérprete de Libras, que o assistia em todos os ambientes escolares internos e externos, proporcionando suporte contínuo em suas interações e atividades educacionais.

Nos dois primeiros dias de observação, dividi o processo em dois blocos de 50 minutos para cada aula, totalizando quatro sessões de 50 minutos. Durante o primeiro dia, observei que todos os ambientes da escola eram sinalizados em Libras, e que a maioria dos alunos e professores possuía conhecimento básico da língua, o que facilitava a comunicação.

Por meio da entrevista, constatei que a professora possui experiência significativa na docência. Ao ser informada de que receberia um estudante surdo em sua turma, imediatamente buscou capacitação adicional, matriculando-se em um curso de pós-graduação, com o objetivo de proporcionar um atendimento mais adequado e eficaz ao aluno.

### **10.8 Checklist – Professora Girassol**

No primeiro item do *checklist*, intitulado “Conhecimento da Comunicação”, foram observados os seguintes aspectos:

A professora demonstra domínio da comunicação utilizada pelo estudante, empregando a Língua de Sinais de modo a proporcionar segurança durante as interações. Quando surgem dúvidas ou dificuldades na compreensão de algum sinal, a professora recorre à intérprete de Libras, que prontamente a auxilia na comunicação. Na ausência da intérprete, não se observam barreiras significativas para a comunicação. O estudante utiliza um aparelho auditivo e consegue compreender a professora, mesmo quando ela ainda não possui total domínio do vocabulário em Libras.

Girassol foi capaz de entender o estudante em suas manifestações. Nos casos em que havia dúvidas, ela recorria à intérprete de Libras para assegurar a clareza na comunicação, que era tratada como um elemento central na sala de aula, tanto para o estudante surdo quanto para os ouvintes, favorecendo uma interação inclusiva. Mesmo durante momentos de lazer, o estudante surdo demonstra saber quando utilizar Libras, a oralização ou até mesmo o bimodalismo, a fim de ser compreendido pelos colegas. Não houve necessidade de adaptações específicas, pois o estudante surdo acompanha as mesmas atividades que os demais alunos da sala, participando das tarefas propostas de forma equivalente.

Quando a professora necessitava de auxílio por não conhecer algum sinal em Libras, solicitava prontamente o apoio da intérprete de Libras, que auxiliava tanto a docente quanto os demais alunos na comunicação com o estudante surdo. Além disso, o aluno, por dominar a Língua de Sinais, também ajudava a professora quando percebia que ela não o compreendia. Sempre que a professora precisava de assistência, a intérprete de Libras estava disponível para ajudá-la.

Os recursos visuais estavam disponíveis em todas as atividades para que o estudante surdo pudesse visualizar e compreender melhor o que está sendo solicitado. Para tanto, a professora mantém uma rotina visual em formato de desenho, que é compreendida por todos os alunos e indica as sequências das aulas, assim como os próximos locais a serem visitados após a conclusão das atividades, como o parque externo, parque interno, tanque de areia e quadra. As técnicas utilizadas pela professora incluíam sinais em Libras, expressões faciais, expressões corporais e o uso de imagens, que facilitavam a comunicação com o estudante surdo. Os objetivos das aulas propostas foram alcançados por todos os estudantes. A professora demonstrava atenção individualizada, circulando de mesa em mesa para esclarecer eventuais dúvidas.

Todos os estudantes ouvintes interagiam com o aluno surdo, em alguns momentos utilizando a Língua de Sinais e, em outros, optando pela oralização; as atividades propostas permitiam a interação entre todos os alunos, sem qualquer tipo de segregação ou seletividade.

Girassol sempre esteve disposta a participar de discussões e esclarecimentos, mostrando-se pronta a auxiliar o estudante surdo em suas necessidades; em diversos momentos demonstrou atenção constante às dúvidas do estudante surdo, seja por meio de expressões corporais, seja por meio da oralidade. Ela atendia às dúvidas de todos os estudantes de maneira individual, oferecendo respostas de acordo com a dúvida de cada um, demonstrando preocupação e atenção constante em relação ao estudante surdo, promovendo uma relação de confiança e uma interação efetiva e afetiva.

Os questionamentos dos estudantes eram acolhidos e respondidos de maneira adequada pela professora, e, em alguns casos, pela intérprete de Libras, quando a docente sentia necessidade de apoio para garantir a clareza na comunicação. O estudante surdo demonstrava estar à vontade para conversar, brincar e realizar as atividades propostas, e, a todo momento, exibia habilidade tanto na Língua de Sinais, quando necessário, quanto na Língua Portuguesa, utilizando a oralização de forma adequada às situações.

Após explicar a atividade, a professora aguardava um tempo, entregando as tarefas e passando de mesa em mesa para garantir que o estudante tivesse compreendido as instruções fornecidas.

## **11 PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA ORQUÍDEA**

### **11.1 Professora Orquídea — Entrevista**

A professora Orquídea informou que, antes de ser efetivada na Prefeitura, trabalhou em uma escola particular. Após se efetivar na rede municipal em 2004, totalizando atualmente 21 anos de carreira, ela segue atuando com dedicação exclusiva para a rede municipal de Sorocaba.

Orquídea relatou que na escola particular onde trabalhou, o longo de sua trajetória profissional, não teve experiências de contato direto com crianças com deficiência no contexto escolar. Ao ser questionada se já havia trabalhado com alguma criança que utilizava outra língua, a professora disse que, em um ano, ela recebeu uma criança haitiana e que, num outro, recebeu uma criança autista, porém a criança autista era oralizada, logo compreendia poucas palavras e frases curtas, mas que falava muito bem. A professora relatou que a criança autista era mais avançada que as demais.

Ao ser informada que teria uma criança surda em sua sala não se assustou. Para ela, seria apenas mais uma criança, assim como as demais. Todos os anos, o número de crianças deficientes aumenta, e, para a professora, não foi nenhuma novidade ter uma criança a mais com alguma deficiência.

Questionei a professora se ela se sentia preocupada com aquela criança surda, e ela respondeu estar supertranquila, porque já conhecia o Riacho — nome fictício dado para esse aluno.

Orquídea relatou não se lembrar, em todos esses anos de trabalho na rede municipal, ter recebido qualquer proposta para realizar um curso voltado para crianças surdas. Ela disse que realizou um curso (não especificou o local) e que sabia se comunicar somente com poucos sinais que tinha conhecimento.

Ao final da entrevista, pergunto se Orquídea precisa auxiliar na interação entre Riacho e os demais alunos da sala, e ela responde que não sente a necessidade, pois ele consegue se integrar sozinho. No aspecto social, ele acompanha bem, tanto que, quando ela faz alguma pergunta a ele, Riacho responde e adora contar coisas sobre seus pais e sua casa. No entanto, isso ocorre apenas quando estão conversando entre eles. Quando Orquídea faz questionamentos na frente dos demais alunos, Riacho se cala e não responde.

A seguir, no Quadro 5, estão as atividades propostas nas aulas observadas.

**Quadro 5** — Registro de atividades propostas - Professora Orquídea

| Observações  | Data da observação | Localização do espaço escolar          | Observações gerais  |
|--------------|--------------------|--|---|
| Observação 1 | 6/5/2024           | Parque, sala de aula.                  | Momento de brincadeira ao ar livre, atividade referente ao Dia da Família, desenho livre.                       |
| Observação 2 | 9/5/2024           | Tanque de areia, parque, sala de aula. | Brincadeira livre, momento de fruição “brincadeira de faz de conta”, peças de montar com diferentes estruturas. |
| Observação 3 | 9/05/2024          | Sala de aula, refeitório.              | Desenho livre, momento de fruição, peças de montar, socialização e interação, atividade de vida diária.         |
| Observação 4 | 16/5/2024          | Pátio, sala de aula, tanque de areia.  | Dia da Família, brincadeira de faz de conta no parque.  |

Fonte: Elaboração própria

### 11.2 1ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 06/05/2024

Ao chegar à escola fui recepcionada pela secretária, que me acompanhou até o parque onde a turma estava. Chegando lá, todos brincavam e não perceberam a minha presença, a professora informou que essa turma é composta por 25 crianças, mas, naquele momento, apenas 18 estavam presentes. Riacho brinca livremente pelo parque com os demais; a cuidadora também está presente para acompanhar Riacho e mais duas crianças autistas.

Riacho tenta subir no alambrado, e Orquídea chama a sua atenção, pedindo para que ele e outra criança desçam e não brinquem mais daquela forma. Riacho obedece, desce e vai para outro brinquedo. No gira-gira, Riacho demonstra comandar a brincadeira e se impõe, pedindo para que todos parem de girar pois, ele quer dar os comandos para a próxima atividade. Ele conversa com todos que também estão no gira-gira, conta usando as mãos e diz oralmente:

— Um, dois, três.

Em seguida, uma aluna sai do brinquedo e diz:

— Professora, de novo o Riacho disse que quer namorar comigo!

— Vá até ele e fale para ele que criança não namora!

A aluna retorna ao brinquedo e fala para Riacho:

— Criança não namora!

Riacho fica triste, levanta-se e vai para outro brinquedo.

Orquídea afirma que Riacho sempre tem essas atitudes de beijar as meninas, e que parte desse comportamento é inclusive enaltecido pelo pai.

Encerra-se o horário de parque, e a professora chama todos os alunos. Riacho se direciona para a sala sem formar fila. Aparentemente, todos já conhecem a rotina da sala, e Riacho interage bem com as demais crianças. Ao chegar à sala, a professora avisa:

— Quem quiser ir beber água ou ir ao banheiro pode ir.

Aos poucos, todos pegam seus copos e garrafas e retornam para sala e aos seus respectivos lugares. A professora explica, por meio da abordagem oral, como será a atividade proposta para aquele dia:

— O Dia da Família se aproxima e, pensando nesta data especial, quero que todos peguem essa folha e façam uma atividade bem caprichada. Preciso que vocês façam o desenho da família de vocês. E quem faz parte da família de vocês?

Os alunos conversam todos ao mesmo tempo, contando quem mora nas suas respectivas casas: mãe, pai, irmã, avó, avô, tio. Riacho também fala por meio da abordagem oral, assim como todos os demais.

Enquanto a professora entrega a atividade, e alguns já começam a se organizar para iniciar, Orquídea disponibiliza os estojos, que ficam organizados dentro de uma caixa sobre a mesa. Quando a professora autoriza, os alunos correm em direção à mesa e formam um amontoado de crianças, brincando e bagunçando ao mesmo tempo. Riacho está no meio, e todos acham divertido.

Observo a sala enquanto realizam a atividade solicitada pela professora. O espaço conta com 7 mesas redondas e pouquíssimas informações nas paredes e armários. Os alunos têm o direito de escolher onde irão se sentar e permanecer até o final da aula. A escola é bem acolhedora, tem diversos espaços que podem ser utilizados, como parques, uma quadra, uma sala aberta para atividades de pintura ao ar livre ou recreação. Enquanto estão realizando a atividade, Orquídea entrega os cadernos de recado, chamando os alunos pelo nome. Riacho se levanta depois de ouvir seu nome e, após buscar o caderno, guarda-o em sua mochila, retornando, em seguida,

para a sua atividade. A professora caminha pela sala observando os desenhos, e, ao perceber que a professora está se aproximando, Riacho diz, oralmente, a ela:

— Vou desenhar o meu pai.

A professora lhe dá atenção e responde também de forma oral:

— Parabéns!

Orquídea complementa, dirigindo-se a sala toda:

— Observem se não está faltando nada no desenho de vocês: olhos, pernas, cabelo, nariz.

Orquídea caminha pela sala e, quando Riacho termina, ela diz:

— Muito bem! Parabéns, mostre para a professora Morgana ali, por favor.

O aluno se aproxima e mostra seu desenho, explicando oralmente quem ele desenhou. Eu, enquanto pesquisadora, pergunto:

— Por que todos estão deitados?

— Todos estão dormindo na cama. — Riacho responde.

Ele desenhou o pai, a mãe, a irmã e ele.

A professora relata que ele sempre precisa de auxílio para realização das atividades mais complexas, e que apresenta mais facilidade nas atividades de movimento e localização espacial. Orquídea recolhe as atividades dos estudantes que já estão concluindo e disponibiliza uma folha avulsa para um desenho livre, enquanto aguarda os demais terminarem a segunda proposta de atividade.

O aluno pega novamente o estojo e segura, em uma das mãos, algumas canetinhas, e começa a passar na folha como se estivesse pintando. Enquanto isso, a professora dá atenção às outras crianças que ainda estão na segunda atividade.

Riacho utiliza aparelho auditivo nos dois ouvidos e tem síndrome Treacher Collins, algo visivelmente perceptível ao olhar para seu rosto. Ele interage com as crianças que estão sentadas à mesma mesa com ele, e ao concluir a terceira atividade, levanta-se e vem mostrá-la novamente para mim, dizendo num tom de voz bem baixinho, quase que imperceptível:

— Olha, tia, o que desenhei.

Respondo-lhe: — Nossa que lindo! Explique para mim o que você desenhou?

— Um caminhão, e aqui são coelhos. — responde Riacho, na abordagem oral, e apontando com os dedos.

Pergunto a ele novamente:

— Uau! É um caminhão cheio de coelhos?

O aluno sorri, como se quisesse dizer: “Exatamente isso!”, e faz um gesto afirmativo com a cabeça.

Riacho demonstra autonomia; dobra o desenho e o guarda na sua mochila.

### **11.3 2ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 09/05/2024**

Os alunos estavam no tanque de areia quando cheguei. Cumprimentei Orquídea e a cuidadora, enquanto todos brincavam descalços. Aproximadamente quinze minutos depois, a professora informa que o horário naquele espaço acabou e pede para que todos coloquem seus sapatos. Vários alunos ainda não conseguem realizar este tipo de atividade sozinhos, e Orquídea, pacientemente, ajuda a todos, inclusive os alunos com deficiência.

Encerrado o horário do tanque de areia, vamos para o parque. Riacho compreende o comando e vai correndo junto com os demais, indicando já reconhecer a rotina da sala. Os alunos se mostram calmos e caminham até o outro parque.

Riacho brinca com as crianças e passa a maior parte do tempo no gira-gira. Uma outra sala chega, e Orquídea pede para que os seus alunos ajudem a recolher as panelas. Riacho prontamente pega todas as panelas e as leva para os lugares onde normalmente são guardadas, mostrando, mais uma vez, compreender o que a professora pede e conhecer a rotina da sala.

Quando todos chegam à sala, a professora informa que quem quiser beber água pode pegar suas garrafas e copos e ir ao bebedouro. Enquanto isso, Riacho se acomoda em sua mesa e aguarda a entrega das pecinhas para brincar de montar. Em cada mesa, a professora disponibiliza um tipo de jogo, as crianças têm liberdade para mudar de mesa e brincar com as peças que mais lhes agradam. Riacho está com as peças de madeira e tenta equilibrá-las como se estivesse fazendo um prédio. Enquanto brincam, a professora não interfere. Uma das alunas, que também está sentada à mesa, começa a discutir pedindo para que Riacho pare de pegar as pecinhas dela. Ele responde oralizando e gesticulando, dando ênfase à sua expressão facial, demonstrando estar bravo:

— Não peguei sua peça!

A amiga do lado, que também está sentada à mesa com os dois, fica cantarolando, demonstrando não querer entrar na discussão. Após alguns minutos, todos esquecem a discussão e brincam juntos novamente.

#### **11.4 3ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 09/05/2024**

Todos demonstram ter autonomia, e aos alunos que não querem mais brincar com as pecinhas de montar, Orquídea disponibiliza folhas para desenho livre. Enquanto isso, ela arruma as lembrancinhas para o Dia das Mães e chama alguns alunos para carimbar o dedinho no copo que estão confeccionando.

Riacho fica sozinho na mesa. Orquídea espera, observando se Riacho vai se levantar ou não, mas o aluno permanece sozinho na mesa. Ela, então, intervém e diz:

— Se você quiser, pode mudar de mesa, não tem problema.

Riacho se levanta e vai para outra mesa, demonstrando brincar tranquilamente.

Estão todos na sala de aula brincando com pecinhas de montar; as crianças novamente se levantam e se sentam em outras mesas. Riacho não se mostra incomodado com essa situação; ele pega as peças e brinca de montar e de faz de conta, pegando uma peça e indicando como se fosse um carro entrando numa garagem. Orquídea, então, lhe diz:

— Se quiser, pode ir para outra mesa.

Riacho compreende e responde com a cabeça informando que não quer ir.

A professora pede para que todos ajudem a pegar as pecinhas que estão no chão da sala e informa que irão para o lanche. Riacho continua sentado, como se não quisesse parar de brincar. Depois que alguns alunos se levantam, ele também se levanta e acompanha seus amigos numa fila formada no pátio. Todos saem e ficam na fila para pegar o lanche. Na fila, Riacho conversa com um amigo e diz, na abordagem oral:

— Oba hoje é pão! Eu adoro pão!

O amigo olha para ele, mas não responde nada. A outra amiga, que também está na fila, responde dizendo:

— Eu adoro pão, só não gosto do suco.

Mesmo assim, todos pegam o lanche para experimentar e se sentam à mesa. Após a refeição, cada um recolhe com as mãos os farelos que caíram sobre a mesa e vão jogar no lixo.

Me despeço da Orquídea e informo que, provavelmente, voltarei somente na próxima quinta-feira.

#### **11.5 4ª Observação — CEI Tigre — Professora Orquídea — 16/05/2024**

Assim que cheguei, Orquídea informou que, na última sexta-feira, ocorreu um evento na escola, o “Encontro da Família”, em alusão ao Dia das Mães. Todas as salas prepararam uma pequena apresentação e, nesse dia, tiveram aula durante meio período para enfatizar esta data especial para todos. Os alunos iriam receber todos os seus familiares na escola, então montaram apresentações e atividades relacionada ao dia.

A professora relatou que achava importante mencionar o ocorrido com Riacho. Após semanas ensaiando, bilhete no caderno avisando sobre o encontro, eis que chega a data para a apresentação. Toda a escola se mobilizou para receber os familiares com acolhimento e atenção, e no momento da apresentação, o único familiar que não veio foi o de Riacho. Como, nesse dia, haveria somente meio período de aula, Orquídea precisou ligar para os pais virem buscá-lo, e ele ficou extremamente chateado com a situação.

Ao chegar na porta, a mãe, envergonhada, pediu desculpas à professora, e ela respondeu:

— Mãe, você deveria pedir desculpas para o Riacho.

Desde esse dia, o aluno se mostra apático e bem triste, tanto na sala de aula quanto nas atividades externas.

Os alunos estavam todos no tanque de areia, enquanto Orquídea relatava a situação que tinha acontecido no dia do Encontro da Família. Riacho brincava com um rastelo nas mãos e passava-o nos cabelos de uma amiga, como se estivesse penteando-a. Ao finalizar o horário, a professora pede para que todos ajudem a guardar os materiais, e Riacho, demonstrando conhecer as rotinas da sala, já estava com vários baldinhos nas mãos, prontos para serem guardados, antes mesmo de a professora pedir. Em seguida, eles colocam seus sapatos ao lado externo do tanque de areia e vão para o parque.

Hoje, Riacho veio de chinelos e, no caminho para o parque, pegou as panelas com as quais adora brincar. No parque, ele brinca em diversos espaços. Orquídea sempre o auxilia quando ele precisa ou pede. Riacho brinca no balanço, e a professora

o ajuda a se sentar-se. Já no gira-gira, na casinha, no túnel e no escorregador, ele vai sozinho, mas sempre atento à professora, para não a perder de vista. Ele brinca com todos os alunos da sala e todos compreendem quando Riacho fala, mesmo oralizando bem baixinho.

### **11.6 Perfil — Professora Orquídea**

Para iniciar a entrevista com a professora Orquídea, foi preciso agendar e organizar nossos horários, de modo que a professora estivesse disponível na unidade escolar sem os respectivos alunos. Na sala de aula, Orquídea tem o auxílio de uma cuidadora, que pode acompanhar até três crianças com deficiência, entre elas o aluno Riacho, diagnosticado com a síndrome de Treacher Collins (TCS). Em decorrência da síndrome, Riacho está perdendo a audição em ambos os ouvidos; no entanto, nesse caso, ele não tem a ajuda de uma intérprete de Libras, uma vez que utiliza a abordagem oral como meio comunicacional.

Orquídea aparentemente interagiu com todas as crianças da sala, e a comunicação de Riacho era compreensível para ambos. Nas observações, pude verificar a facilidade na comunicação entre a professora e o estudante surdo.

Nas áreas externas, Riacho se mostrava adaptado às rotinas da sala e aparentava estar acostumado em brincar com as mesmas crianças, aquelas por quem mais tinha afeição. A professora relatou que, no início do ano, os alunos novos que ainda não conheciam Riacho se mostravam impactados com seu estereótipo; muitos desses alunos não se aproximavam por receio e por falta de informação sobre sua síndrome. Orquídea relatou que foi necessário um trabalho de socialização para que todos interagissem de maneira mais saudável e sem julgamentos em relação à aparência de Riacho. Essa situação fazia com que o aluno se comunicasse em um tom de voz baixo e raramente brincasse fora de seu núcleo de amizades.

No momento da entrevista, constatei que a professora, trabalhando há anos na rede municipal, era muito atenciosa com os alunos com deficiência. “Todo início do ano é assim. Quando não temos crianças com deficiências, estranhamos, nunca esperamos não ter...”, contou-me a professora. Ela também relatou que sua maior preocupação era o aprendizado, compreensão da sua fala e sua socialização com

Riacho, pois não sabia se ele já estava adaptado com o aparelho auditivo; no entanto, disse que isso não foi um problema.

Orquídea assegurou que Riacho não precisava de modificações nas atividades desenvolvidas, independentemente do local em que estava ocorrendo a aula. Como todos os alunos demonstravam estar acostumados com a rotina da sala de aula, a professora tinha pouquíssimas informações coladas nas paredes. A cuidadora, que acompanhava a turma em todos os locais definidos, tanto internos quanto externos à sala de aula, apresentava facilidade em conversar, ajudar e acompanhar essas crianças quando havia necessidade, ou seja, no momento do intervalo, banheiro e beber água, deixando em evidência não auxiliar os alunos na parte pedagógica, somente nos cuidados com as crianças que demandavam essa necessidade de ajuda.

Mesmo a professora autorizando todos a se sentarem onde quisessem, foi possível verificar que alguns alunos não se sentavam na mesma mesa que o Riacho. Conforme relatado em uma das observações, apesar de conseguir socializar com alguns amigos que o acompanhavam desde o ano anterior, o estudante compreendia quando as crianças se afastavam dele. Essa situação o incomodava, porém não era um problema para a realização das atividades propostas, as quais ele conseguia realizar sem dificuldade.

### **11.7 Checklist — Professora Orquídea**

Com relação ao preenchimento do *checklist*, este era realizado após as observações. Quando eu estava em sala de aula, minha atenção era direcionada exclusivamente à comunicação estabelecida entre a professora, a criança e ao registro das informações no diário de bordo.

Orquídea se mostra muito receptiva quando se comunica com Riacho. Como ambos utilizam a mesma estratégia de comunicação, a única dificuldade evidenciada é quando o aluno se expressa num tom de voz muito baixo, momento que a professora solicitava para que ele falasse um pouco mais alto. Ele não utiliza a Libras, pois não há a necessidade; os demais amigos da sala compreendem bem a sua pronúncia.

Diante da organização e clareza das atividades, bem como da rotina preestabelecida para a turma, a professora não precisa adaptar as propostas pedagógicas para essa série. Riacho acompanha e participa de todas as atividades,

independentemente do local em que estão sendo realizadas — sejam em ambientes internos ou externos. Apenas em alguns momentos, a professora observa sua expressão facial para identificar se o estudante necessita de algum tipo de auxílio.

A ajuda da cuidadora só é necessária em relação à higiene, quando Riacho precisa utilizar o banheiro; para se alimentar ele não precisa de auxílio. A profissional compreende bem tudo que Riacho fala.

A professora utilizava recursos visuais, imagens e desenhos para facilitar a compreensão dos alunos que ainda não são alfabetizados ou que se encontram no processo de identificação das letras. Em relação às estratégias de comunicação, a professora não aplica nenhuma técnica específica para que ocorra a comunicação pois, não havia, uma vez que o aluno utiliza a abordagem oral. No entanto, após explicar a atividade, a professora passava de mesa em mesa para verificar se realmente todos haviam compreendido a proposta sugerida por ela.

Os estudantes ouvintes sempre interagem com o estudante surdo, e ele, por vezes, se mostrava líder nas brincadeiras; aqueles que se sentavam com Riacho na mesma mesa eram os mesmos amigos que brincavam com ele. Nas atividades em que precisava colocar suas opiniões, Riacho não se mostrava acanhado.

A professora passava em cada mesa, analisando se a proposta solicitada era a mesma que estava sendo realizada. Pelas expressões faciais de Riacho fazia, Orquídea perceber se ele havia compreendido ou não a atividade. Todos os questionamentos de Riacho eram acolhidos, assim como os dos demais alunos; a professora atentamente esclarecia as dúvidas que surgiam. O estudante surdo se mostrava confortável e confiava na professora, e, quando não compreendia, perguntava e ela se ele estava realizando a atividade de maneira correta. Orquídea demonstra ter o mesmo tratamento para todos os alunos, o que gerava confiança aos estudantes no momento de realizar as atividades propostas.

## 12 PESQUISA DE CAMPO, COLETA DE DADOS E RESULTADOS – PROFESSORA VIOLETA

### 12.1 Professora Violeta — Entrevista

Na entrevista com a professora Violeta, ela relatou que começou a atuar recentemente como professora na rede municipal de Sorocaba. Sua experiência como docente é recente, tendo iniciado há apenas dois anos, lecionando para crianças do ensino fundamental; e, em 2024, teve a oportunidade de atuar na Educação Infantil.

Violeta mencionou que sua experiência na Educação Infantil é limitada e informou que nunca havia lecionado para crianças que não oralizavam. Ao saber que teria uma criança surda em sua turma, ela se mostrou preocupada no início, mas, após conhecer a aluna, percebeu que conseguiria se comunicar com ela. O principal desafio mencionado por ela foi em relação aos materiais a serem utilizados e ao suporte que teria, como professora, para atender adequadamente essa criança.

Durante os dois anos atuando como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Violeta afirmou não ter recebido propostas para realizar cursos de Libras oferecidos pela prefeitura de Sorocaba. Na faculdade, ela aprendeu apenas o básico para iniciar uma comunicação, mas não se lembrava dos sinais, caso precisasse utilizá-los com a aluna.

Para finalizar a entrevista, questionei como Violeta facilitava a interação entre a estudante surda e os outros alunos ouvintes. Ela explicou que, o tempo todo, precisava mediar a turma, pois eram alunos do pré-I, e, muitas vezes, tinha que intervir na socialização dos estudantes.

O quadro 6 mostra o registro das atividades propostas.

**Quadro 6** — Registro das atividades propostas - Professora Violeta

| Observações  | Data da observação | Localização do espaço escolar               | Observações gerais  |
|--------------|--------------------|---|---|
| Observação 1 | 30/4/2024          | Sala de aula, refeitório.                   | Leitura deleite, musicalização através do livro e utilização da lousa digital como apoio para apresentar o vídeo do livro e a música. |
| Observação 2 | 13/5/2024          | Sala de aula, refeitório, parque externo 2. | Dividir, organizar, localização espacial, vídeo explicativo, número e quantidade  |

|              |           |                               |   |
|--------------|-----------|-------------------------------|---|
| Observação 3 | 14/5/2024 | Parque externo, sala de aula. | Fruição e ludicidade, noção espacial, lateralidade, sequência numérica.               |
| Observação 4 | 31/5/2024 | Sala de aula, parque.         | Coordenação motora fina e grossa, noção espacial e expressão corporal, musicalização. |

Fonte: Elaboração própria

### 12.2 1ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 30/04/2024

Ao conversar com a professora, informei que estaria na escola a partir das 13h para iniciar a observação, que teria a duração de 50 minutos. Aguardamos a entrada dos alunos, e a professora comentou que ainda não tinha conversado com eles sobre a minha presença na sala de aula.

Quando a aluna chegou, o implante coclear era imperceptível, por causa de seus cabelos cacheados. A professora me informou que aquela era a aluna surda Lagoa, nome fictício para preservação da identidade.

A sala estava bem agitada e, enquanto aguardávamos a chegada de todos os alunos, a professora deixou que fossem ao banheiro e enchessem suas garrafinhas de água. De maneira geral, os alunos demonstraram ser bastante dependentes da professora.

A aula começou, e Violeta avisou que todos precisavam guardar os brinquedos. A Lagoa não compreendeu de imediato e demorou para realizar a tarefa solicitada. Sem que a professora percebesse, Lagoa saiu da sala para encher sua garrafa de água. Ao retornar, a aluna percebeu que os outros alunos já estavam guardando os brinquedos e ajudou também. Em seguida, a Violeta escolheu o "ajudante do dia", cujo nome começava com a mesma letra da estudante surda. No entanto, em nenhum momento ela se atentou à escrita do nome na lousa e, por isso, sentou-se de costas para a professora, não prestando atenção às perguntas que ela fazia aos demais alunos.

Enquanto a professora interagiu com os alunos, questionando quem poderia ser o nome do amigo que estava escrevendo na lousa, a Lagoa se levantou e saiu da sala novamente sem que a professora percebesse. Quando a professora se deu conta, abriu a porta e procurou pela aluna, dizendo:

— Ela sempre faz isso, todos os dias.

— Ela não pede para você para ir ao banheiro? — eu, enquanto pesquisadora, pergunto.

— Normalmente não pede e sai diversas vezes da sala. Ela sai pra procurar uma cuidadora aqui no corredor, pega na mão da cuidadora e puxa ela até o banheiro. — me conta a professora.

— Mas ela precisa de ajuda para fazer suas necessidades? — pergunto.

— Não, a cuidadora já falou que ela pede para a cuidadora ficar na porta e ela se limpa sozinha e sobe a calça sozinha. — me diz a professora.

Violeta chama Lagoa pra perto de mim e me apresenta para a estudante, dizendo na abordagem oral: — Essa é a tia Morgana.

Lagoa olha para mim, repuxa os lábios como se estivesse falando algo, mas não consigo compreender. Então, pergunto para ela: — Você gosta de brincar do quê?

Novamente, a aluna vira-se de costas para mim e volta em direção ao lugar onde estava sentada. Eu a chamo novamente pelo nome, aumentando o tom de voz, falando de maneira mais alta, mas a estudante ignora e se senta em sua cadeira. A todo momento, Violeta precisa chamar a atenção de todos os alunos para que se concentrem no momento da contação de história. A aluna se levanta, fecha a porta e se senta em outra mesa. A professora pergunta, oralizando: — Onde você estava?”

Lagoa responde, mas não dá para compreender o que ela diz. Por diversas vezes, a aluna usa os braços e as mãos para se expressar com a professora e com os colegas da sala, demonstrando muita expressão facial e corporal. A todo momento, ela parece estar impaciente.

Mais uma vez, ela se levanta e, sem pedir permissão à Violeta, vai em direção à porta.

— Aonde você vai de novo? Pode voltar e se sentar! — diz Violeta. Lagoa resmunga, mas não é possível compreender o que ela fala; ela faz uma expressão facial de brava.

A professora, então, olha para mim e diz:

— Diversas vezes não compreendo o que ela fala, sinto dificuldade em compreender essa aluna.

Violeta apresenta a atividade musical com o auxílio da lousa digital, que mostra os desenhos através de um vídeo, mas a aluna não compreende e começa a brincar com um colega ao seu lado, chamando a atenção dela. Ambos não participam da atividade proposta. Lagoa se levanta e vai beber água novamente. Percebe que a professora não

está olhando para ela, sai da sala e retorna, mas a professora não se atenta e não percebe que ela saiu.

Mais uma vez, Violeta sugere a canção do livro que foi narrado na lousa digital. Ao iniciar a música, a aluna se levanta e sai da sala novamente. A professora não percebe essas saídas, e a aluna não pede permissão para sair.

Ao virar-se para liberar a música, Lagoa retorna e bebendo água da sua garrafa, que fica ao lado da porta, em cima da mesa, para que todos tenham acesso rápido. Ela volta e se senta no círculo no chão, brincando com os alunos que estão ao seu lado. Quando a música começa, mais uma vez ela se levanta e vai beber água. Rapidamente, percebe a distração dos alunos e da professora e sai da sala novamente, sem pedir autorização.

A professora finaliza a atividade e não percebe que a aluna não está na sala. Canta a música pela última vez e, logo em seguida, pede para que todos se organizem para formar a fila, com destino ao refeitório. Alguns alunos falam coisas aleatórias comigo, mas eu não dou ênfase, para não perder a rotina da sala e manter o foco na observação. Nessa faixa etária as crianças são muito curiosas e questionadoras, demandando uma atenção a todo o momento.

Ao contar quantos alunos havia na fila, a professora se dá conta de que falta uma criança. Ela percebe que Lagoa não está na sala e, novamente, olha para mim e diz:

— Ela faz isso todos os dias!

— Ela sai sempre sem pedir? — respondo com outra pergunta.

— Sim, toda hora! — afirma Violeta.

Todos vão para o lanche, e a professora pede ajuda a uma cuidadora para procurar a aluna. Elas a encontram no bebedouro. Enquanto isso, todos os outros alunos estão no refeitório, se organizando para se alimentar. Lagoa chega na porta, pega minha mão e me leva até a sala. Ela aponta para a mochila e, oralizando, diz:

— A busa moada, toca toca.

A cuidadora entra na sala e fala: — Você entendeu o que ela falou?

— Ela molhou a blusa e quer trocar, mas ela não pode perder a hora do lanche; leve ela para o refeitório e depois a professora troca — respondo.

O tempo todo, Lagoa utiliza a abordagem oral, repuxando a boca para o lado e gesticulando, mas não utiliza Libras. De acordo com a professora, a escola recebeu uma intérprete de Libras, mas, a pedido dos pais, foi solicitado que ela não

acompanhasse a estudante. Isso aconteceu porque, por orientação da instituição que realizou o implante coclear, foi recomendado que a criança não tivesse contato com a Língua Brasileira de Sinais. A instituição informou que a aluna poderia não se sentir atraída pela fala, o que tornaria o uso do implante coclear sem sentido. Com base nessas sugestões, os pais solicitaram à unidade escolar que Lagoa não tivesse o apoio da intérprete de Libras.

Diferentemente de outras unidades escolares, os cuidadores atendem a muitos alunos que necessitam de apoio. Sendo assim, os cuidadores permanecem nos corredores para auxiliar as professoras quando necessário. Isso significa que Violeta fica sozinha na sala com todos os demais alunos da educação inclusiva: dois autistas com laudo, um aluno que ainda está em investigação referente ao autismo, e Lagoa, que é surda e tem o implante coclear.

Durante o lanche, mais uma vez, Lagoa demonstrou não querer comer e saiu do refeitório sem avisar ou pedir autorização à Violeta. Uma colega se levantou, foi atrás dela e pediu para que ela voltasse ao refeitório. Quando as duas retornaram, a professora falou: — Não é para sair agora. Agora é para ficar aqui, no refeitório!

Lagoa resmunga novamente e gesticula tentando contar o que aconteceu, apontando para a camiseta molhada.

Violeta, então, olha para mim e diz: — Com certeza ela estava brincando no bebedouro, ela sempre faz isso.

Eu, enquanto pesquisadora, somente observo. Avisei à professora que iria até a sala buscar minha mochila e que logo iria embora. Toda a observação teve a duração de uma hora. Pelas vezes que percebi, a aluna se mostra autônoma, mas impaciente com as atividades da dinâmica na sala de aula. Nos momentos em que consegui observar, notei que ela saiu diversas vezes da sala sem pedir autorização à professora. Ela demonstra dificuldade em manter o foco nas atividades que estão sendo solicitadas e não compreende completamente o que a professora pede.

Em um dos momentos no refeitório, a professora chamou a atenção de uma menina. Lagoa olhou para Violeta e fez uma expressão facial como se estivesse arrependida por ter se levantado. Porém, ao perceber que a professora não estava chamando sua atenção, Lagoa voltou a se levantar e saiu do refeitório novamente.

### **12.3 2ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 13/05/2024**

Ao chegar na sala de aula, a Violeta colocou um vídeo representando a história dos três porquinhos, enquanto organizava jogos diversos nas mesas para trabalhar a coordenação motora fina. Durante essa arrumação, Lagoa não se atentou ao vídeo.

A professora retoma as regras da sala e explica que a proposta da atividade é dividir, organizar e trabalhar a localização espacial. Ela mostra, por meio de fotos no armário, quem fará parte dos grupos formados. Nesse momento, Lagoa se levanta e vai em direção à mesa número dois, mas a professora a direciona verbalmente para a mesa número quatro. Mesmo assim, a aluna se levanta novamente e vai para outra mesa.

Imediatamente, Violeta orienta Lagoa a voltar à mesa e explica que ela só poderá brincar após o sinal do instrumento musical. Quando todos estão organizados, a professora pede para que os alunos fiquem com as mãos no joelho, aguardando o sinal para começar a brincar, e todos os alunos compreendem a ordem.

Ao liberar os alunos para iniciar os jogos, a professora passa de mesa em mesa intervindo nas relações sociais. Os alunos demonstram bastante dependência dela para realizar a atividade e a chamam para resolver os problemas que surgem. Lagoa se mantém entretida o tempo todo, colocando delicadamente as miçangas no fio para montar o que parece ser um colar. Quando os amigos tentam ajudá-la, ela fica brava e se mostra nervosa, porque eles tentam mexer na sua atividade sem a sua autorização. Após 30 minutos jogando, Violeta recolhe a atividade e observa quais alunos conseguem ter autonomia para guardá-la. Durante esse período, Lagoa sai da sala três vezes e, ao voltar pela segunda vez, Violeta a questiona: — Quem deixou você ir ao banheiro?

Lagoa responde levantando os ombros e os braços, mexendo a boca como se estivesse falando, mas não é possível compreender o que ela diz.

### **12.4 3ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 14/05/2024**

Ao chegar à escola, os alunos estavam se preparando para ir ao parque. Ficamos lá por aproximadamente 30 minutos, e, durante a conversa com a cuidadora e a professora, elas relataram que, das 13h às 15h, Lagoa foi ao banheiro seis vezes, todas sem pedir para a professora. Normalmente, ela sai sozinha no corredor, pega nas mãos

da cuidadora e pede para que a acompanhe até o banheiro, provavelmente porque, na creche, as crianças não iam sozinhas ao banheiro, e a aluna ainda mantém esse hábito.

Perguntei à cuidadora se ela precisava de ajuda para se limpar, mas ela informou que, todas as vezes em que a acompanha, entrega o papel higiênico e espera na porta, pois a aluna se vira sozinha para realizar o restante.

No parque, Lagoa conversa com os amigos e brinca de correr, alternando entre brincadeiras de faz de conta. Ela passa boa parte do tempo no gira-gira, dirigindo e comandando a brincadeira diversas vezes, sem a intervenção da professora.

Violeta informou que a estudante recebe acompanhamento por uma instituição, é filha única, e que os pais são casados. Eles solicitaram que a estudante precisasse de uma cuidadora e não de uma intérprete, recusando-se a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Ao finalizar o horário no parque, Violeta chamou todos e cantou uma música para indicar que o horário havia terminado. Mesmo Lagoa utilizando o implante coclear, é perceptível reconhecer que ainda apresenta dificuldades para ouvir e compreender os comandos da Violeta. Lagoa foi a última a sair do parque e só se retirou quando a outra turma estava entrando. A professora a chamou diversas vezes, mas a estudante não respondeu. A cuidadora também chamou, e a aluna só saiu quando não havia mais nenhum aluno da sua sala.

#### **12.5 4ª Observação — E. M. Onça — Professora Violeta — 31/05/2024**

Quando cheguei à sala, todos estavam ajudando na organização das peças. Lagoa saiu da sala sem pedir ou avisar a professora. Ao retornar, a professora perguntou onde ela estava. A aluna tentou oralizar, mas o que ela disse não foi compreensível. Ela novamente repuxou a boca para o lado direito e mexeu a boca como se estivesse falando algo, mas não foi entendê-la. Violeta também não a compreendeu. Lagoa então saiu novamente da sala e trouxe a cuidadora, que explicou à professora que a acompanhou até o banheiro e a direcionou de volta para a sala de aula, sem que a aluna tivesse avisado a professora.

Após todos guardarem as peças dos jogos, Violeta informou que entregaria as massinhas e que naquele dia poderiam usar as tesouras. Pediu que todos ficassem sentados e abajassem a cabeça na mesa, pois ela entregaria as massinhas para as

crianças que estivessem em silêncio. Lagoa não compreendeu o pedido, levantou-se e disse à professora que queria a massinha cor de “AA-A-já” (laranja). A professora pediu para ela voltar à sua cadeira, mas a aluna se sentou em outra mesa. Observando que todos estavam com a cabeça baixa, Lagoa também abaixou a cabeça e começou a observar atentamente a entrega das massinhas.

Lagoa brincou um pouco na mesa em que estava sentada e, após alguns minutos, levantou-se e foi para outra mesa, novamente sem a autorização de Violeta. Depois de pouco tempo, ela se levantou, mostrou para a cuidadora um bigode e uma barba feitos de massinha de modelar. Em seguida, arrumou a massinha, levantou-se e veio até mim para mostrar sua criação. Ela conversou comigo, como se fosse um homem, imitando a voz grossa e o andar, e riu. Eu sorri também.

Lagoa se sentou em outra mesa e, após 20 minutos, levantou-se e entregou sua massinha à professora, que começou a guardá-la, pois a aula estava se encerrando. Novamente se levantou e foi beber água de sua garrafinha. Ao voltar para sua cadeira, dançou e fez gracinhas, como se fizesse mímicas imitando uma pessoa adulta, fazendo as outras crianças rirem. Violeta pediu para que cada aluno, ao ser chamado, pegasse sua agenda e a guardasse na mochila. Ela foi chamando os alunos pelo nome e, um a um, eles foram se levantando para guardar as agendas.

Quando chamou a Lagoa, a professora lhe entregou a agenda e pediu para que a guardasse na mochila. A aluna se virou de costas e apontou para a mochila, pedindo que fosse a professora quem guardasse a agenda nela. Perguntei à professora se isso acontecia com frequência, e ela respondeu que quase sempre era assim. Ambas riram e a professora continuou a entrega das agendas.

Como ainda restavam 10 minutos para o final da aula e os pais ainda não haviam chegado, a professora sugeriu que todos cantassem uma música. Lagoa pegou a mão de um colega e direcionou sua atenção exclusivamente para ele. Nenhum dos dois cantou ou participou da coreografia proposta pela professora. Na terceira tentativa, Lagoa conseguiu acompanhar os movimentos, a pedido da professora; na quarta tentativa, a aluna se mostrou feliz por conseguir acompanhar os outros alunos; e, na quinta tentativa, ela movimentou os lábios, repuxando a boca para o lado direito, mas não cantou junto com os demais, apresentando dificuldade de comunicação.

## 12.6 Perfil — Professora Violeta

Ao iniciar a observação na escola com a professora Violeta, foi constatado que a sala de aula conta com diversas crianças que possuem laudos médicos. A professora recebe o auxílio de uma cuidadora, responsável por ajudar até três estudantes em atividades como alimentação, acompanhamento ao banheiro e outras tarefas realizadas fora da sala de aula. No caso da aluna surda, ao contrário do primeiro exemplo, do aluno Rio, ela inicialmente contava com o apoio de uma intérprete de Libras. No entanto, a família optou por dispensar esse serviço, seguindo as orientações recebidas da instituição de reabilitação auditiva onde a criança é acompanhada. De acordo com essas orientações, a utilização de sinais poderia atrasar o desenvolvimento da fala e interferir na adaptação ao implante coclear.

Nos ambientes externos à sala de aula, a estudante recebia o apoio da cuidadora, que oferecia o suporte necessário sempre que era solicitada. Contudo, esse auxílio não se estendia à sala de aula, onde Lagoa realizava suas atividades com a professora responsável.

Em todas as aulas observadas, percebi uma clara dificuldade de comunicação entre Violeta e Lagoa. Nem a professora nem a maioria dos alunos utilizavam qualquer forma de comunicação em Libras ou outros tipos de apoio visual que pudessem facilitar a interação com a aluna. Conforme solicitado pelos pais, a professora utilizava apenas a abordagem oral para se comunicar com a estudante. Apesar dessas limitações, a aluna se mostrava bastante expressiva ao interagir, evidenciando uma tentativa de comunicação, mesmo sem o uso de sinais.

Após a entrevista, percebi que a professora tinha pouca experiência na docência. Ao ser informada de que receberia uma aluna surda com implante coclear em sua turma, demonstrou preocupação. Mesmo com o número elevado de crianças com laudos médicos na sala, ela sentia que Lagoa demandaria uma atenção ainda maior, especialmente para evitar qualquer risco de machucar a cabeça, onde o implante coclear estava localizado. A professora complementou: — Muitas vezes eu não compreendo o que ela fala, ela mexe os lábios como se estivesse falando, mas não compreendemos o que ela fala.

A abordagem comunicativa utilizada pela professora é o mesmo empregado pela estudante: oral. No entanto, devido à cirurgia de implante coclear realizada na aluna, ficou perceptível a dificuldade da professora em compreender o que a estudante

surda expressava, assim como as dificuldades da aluna Lagoa em entender os comandos necessários para a realização das atividades propostas. Embora a escolha dos pais tenha sido respeitada, é evidente, na sala de aula, a dificuldade que a estudante enfrenta para compreender e se fazer entender durante as interações. A todo momento, Violeta precisa dedicar uma atenção especial à estudante para compreendê-la de maneira eficaz. Os demais alunos também apresentam dificuldades em entender Lagoa durante as interações.

A professora Violeta afirmou que não há necessidade de adaptações específicas, pois a estudante acompanha as mesmas atividades propostas para os outros alunos da sala. Durante as observações, em diversas ocasiões, a professora abaixava-se até a altura dos olhos da estudante e falava de forma mais pausada, facilitando a compreensão das instruções dadas. Em algumas situações, Violeta solicita o auxílio da cuidadora, que entrava na sala de aula e repetia as instruções de maneira mais pausada para tentar entender melhor o que a estudante está tentando expressar.

Durante as aulas, observou-se que a professora utiliza a lousa digital como recurso auxiliar, o que contribui para a compreensão de todos os estudantes. Indiretamente, a professora também utiliza apoio visual para ajudar a estudante surda a manter a concentração e compreender melhor as instruções das atividades. Embora ocorra socialização, os demais estudantes ouvintes interagem com a Lagoa, mas demonstram dificuldades em compreendê-la durante essas interações. Apesar da socialização, Lagoa apresenta um período de concentração reduzido, frequentemente desviando o foco das atividades propostas e saindo da sala de aula diversas vezes sem informar à professora.

### **12.7 Checklist — Professora Violeta**

A professora Violeta utiliza a mesma abordagem comunicativa da estudante Lagoa, baseada na oralidade. No entanto, por diversas vezes, é possível perceber que a aluna ainda não compreende a comunicação oral, que lhe foi atribuída de acordo com a família e a instituição que realizou o implante coclear.

Não é possível afirmar qual seria a abordagem na educação de surdo ideal para essa estudante, mas percebe-se a dificuldade que ela apresenta em compreender o que

é dito, assim como sua pronúncia, que é bem dificultosa para todos os adultos que convivem com ela na escola e quanto para os demais amigos da sala de aula.

Os amigos da sala compreendem o que ela pretende falar, pois, nas brincadeiras, ela demonstra mais gesticulação ao falar, utiliza bastante as expressões faciais e corporais para se comunicar, porém, como já mencionado, a estudante não utiliza a Libras.

Com relação à organização e clareza da professora, ela se mostra bem atenciosa com a estudante Lagoa, fornece as mesmas atividades que aos demais alunos. As atividades na educação infantil são mais lúdicas, e, mesmo assim, a estudante demonstra não as compreender.

Sempre que a professora não compreendia o que a aluna dizia, solicitava ajuda para a cuidadora, que, muitas vezes, também não compreendia o que Lagoa falava.

Percebe-se que a aluna compreende as informações por meio da observação, pois, ao perceber o que os outros alunos estavam fazendo a atividade solicitada, ela acabava imitando os demais. Mesmo quando a professora retomava as mesmas coordenadas dos processos da atividade, a estudante parecia estar mais preocupada com outras coisas.

A professora compreendia a estudante surda, pelas suas expressões. Ao olhar em seu rosto, era possível compreender o que a aluna estava precisando, quando indicava necessitar de algo. Por diversas vezes, Violeta abaixava-se para ficar na mesma altura da criança e olhava nos seus olhos, tentando compreender o que ela estava dizendo, fornecendo a atenção necessária, e, mesmo assim, ela não conseguia entender Lagoa.

## 13 ANÁLISES E DISCUSSÕES

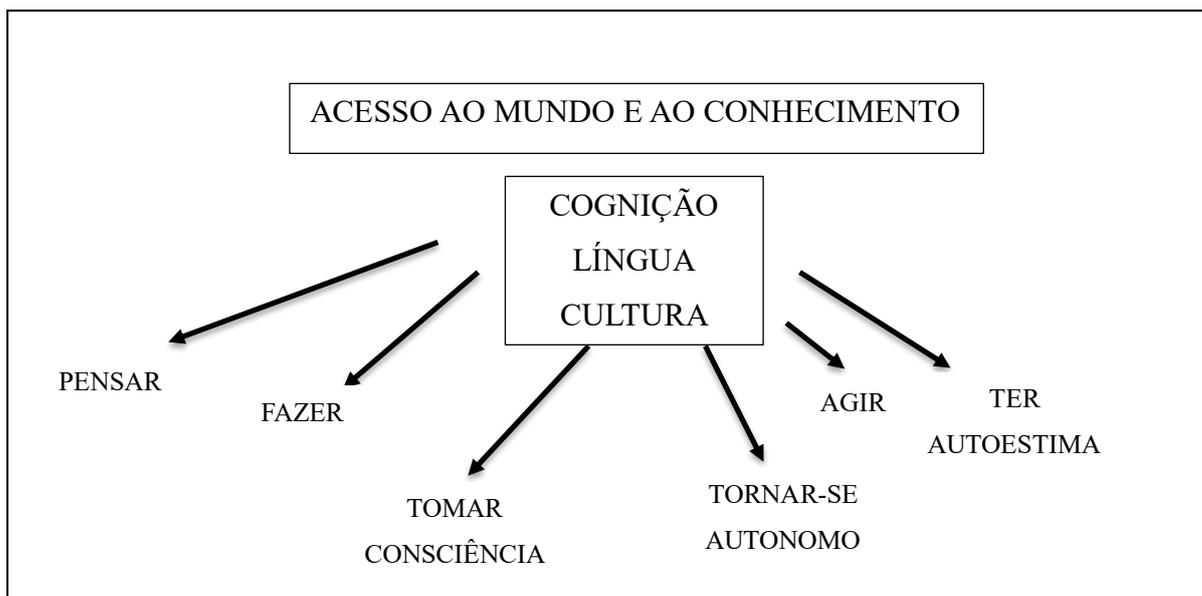
### 13.1 Professora Girassol

Foi possível compreender a atenção dedicada ao estudante surdo e a preocupação central da docente em atendê-lo de forma adequada. A professora demonstrou um comprometimento significativo, dispondo-se a realizar cursos de capacitação para aprimorar suas habilidades e melhor atender às necessidades específicas desse aluno. Notou-se que a comunicação representa um grande desafio, especialmente quando envolve o uso de uma língua diferente e outros meios comunicacionais. A professora demonstrou atenção cuidadosa a todas as atividades propostas, e a escola evidenciou um acolhimento diferenciado, sinalizando adequadamente todos os espaços para facilitar o entendimento da criança surda.

Outro fator preponderante foi a adesão dos demais estudantes à comunicação com o aluno surdo. Professoras de outras salas, assim como funcionários da escola, demonstraram conhecimento de sinais básicos, o que contribuiu para uma comunicação gradualmente mais efetiva e satisfatória. O estudante, por sua vez, compreendia quando deveria utilizar a Língua de Sinais ou a oralização, refletindo a influência de pais surdos, que também utilizam ambas as formas de comunicação. Para ele, essa dinâmica de alternar entre a Língua de Sinais e a oralização parecia natural, adaptando sua comunicação de acordo com a pessoa com quem interagiu.

É fundamental proporcionar à criança surda exemplos de indivíduos surdos que sirvam como referência, evidenciando que é possível alcançar desenvolvimento e sucesso utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para a criança surda, a presença de modelos que utilizem Libras é essencial para reforçar sua identidade linguística e social, além de demonstrar que a comunicação por meio da língua de sinais é viável e eficaz em diversos contextos. Possuir uma visão do mundo predominantemente visual, distinta da experiência dos ouvintes; ter uma identidade surda, moldada pela vivência da surdez; e ser falante nativo de uma língua gestual, adquirida como primeira língua, são requisitos essenciais para que a criança surda tenha sua identidade respeitada. Esses fatores permitem que a criança desenvolva uma comunicação estruturada de maneira plena, favorecendo seu crescimento linguístico e social de forma mais eficaz (Morgado, 2011).

**Figura 1** — Reprodução da imagem mencionada no texto “Literatura em Língua Gestual”



Fonte: MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. Parte II: Interloquções e negociações da cultura surda. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi. Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 151-171.

Para que a criança se sinta pertencente à cultura surda, é fundamental que ela esteja inserida em um ambiente social onde outras pessoas surdas utilizem a Língua de Sinais. No caso desse estudante surdo, ele não se sentia segregado ou excluído; pelo contrário, com o apoio, a atenção e o entendimento da professora, bem como a interação com os demais estudantes da sala, ele se percebia como parte integrante do grupo. Esse ambiente inclusivo favoreceu seu senso de pertencimento e contribuiu para uma experiência educacional mais plena e positiva.

### 13.2 Professora Orquídea

Observou-se que o estudante e a professora mantinham um bom relacionamento. No entanto, a família do estudante, em diversas ocasiões, demonstrava desinteresse em relação ao seu desenvolvimento escolar. Ambos utilizavam a oralização como meio de comunicação, fator que favorecia a interação entre professora e estudante. Esse aspecto também se refletia na maneira como o aluno se relacionava com colegas mais próximos. Além disso, conforme relatado pela docente, o estudante já estava habituado às rotinas escolares e, quando necessário, expressava suas opiniões.

Um aspecto relevante observado durante a entrevista com a professora foi seu relato sobre um episódio envolvendo a família do estudante. A mãe, após sofrer um acidente nas proximidades da escola, precisou ser encaminhada por uma ambulância ao hospital mais próximo. Ao buscar o estudante, o pai foi questionado pela professora sobre o estado de saúde da mãe, porém respondeu de maneira ríspida, minimizando a gravidade da situação. Ao analisar essa dinâmica familiar, torna-se possível compreender a resistência inicial do aluno em estabelecer vínculos de amizade após sua matrícula na unidade escolar.

A professora informou que no ano de 2023, primeiro ano do estudante na escola, as outras crianças não se aproximavam dele e ele não se sentia acolhido por elas; depois de meses, passou a ter mais amizades e começou a interagir mais com os colegas da sala. O estudante tem a síndrome de Treacher Collins (STC), descrita por Lodovichi (2018, p. 4312):

As características clínicas comuns incluem retração das pálpebras inferiores, exposição da córnea, diminuição do espaço retro-faríngeo, dificuldade respiratória e perda auditiva. Outra característica de extrema relevância clínica que pode estar presente é a deformidade ou ausência de orelhas, denominada microtia ou anotia. Nestas situações, o tratamento é ainda mais complexo, pois envolve a reconstrução total das orelhas com as cartilagens das costelas, realizada em dois a quatro estágios em cada um dos lados.

Nesse contexto, a síndrome mencionada caracteriza-se como um fator degenerativo, que, por sua vez, pode resultar na perda total da audição, da visão, além de outras deformidades. Para Orquídea, o principal aspecto a ser considerado era a autoestima de Riacho. A docente percebeu que, em determinadas situações proporcionadas pela unidade escolar, tornava-se imprescindível um maior engajamento para que a família pudesse oferecer suporte à criança, especialmente no que diz respeito à sua oralização e socialização, independentemente da presença da síndrome.

Durante o processo de observação, constatou-se que ambos se comunicavam e interagiam de maneira satisfatória. No entanto, verificou-se que alguns colegas de sala demonstravam menor proximidade em relação a Riacho, aspecto que ele prontamente percebia como uma condição pré-estabelecida nesse contexto de socialização.

Alves (2023, p. 142) retrata:

No que se refere aos desafios do trabalho junto a alunos surdos, as professoras apontavam 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 os 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.

Com base na perspectiva ouvintista, parte-se do pressuposto de que todas as crianças possuem o mesmo nível de audição, aprendem de maneira homogênea e compartilham um ponto de partida equivalente em termos de conhecimento. Essa abordagem pode resultar na exclusão da criança surda, que, de forma indireta, não se percebe como parte do grupo majoritariamente ouvinte. Além disso, no contexto analisado, a presença da síndrome STC constituía um fator adicional a ser considerado.

O processo de desenvolvimento humano ocorre de forma significativa quando o indivíduo se reconhece dentro de sua própria cultura, especialmente por meio de suas relações interpessoais e do crescimento proporcionado pelas interações sociais e pelo ambiente em que está inserido, a relação do conceito afetividade pauta-se nesse desenvolvimento (Orlando, 2018).

Nesse sentido, a interação, afetividade e desenvolvimento social desse estudante demonstravam lacunas na tríade: relação familiar, escola e estudante, o que, de certa maneira, impactava nas reações do Riacho quando tentava iniciar uma socialização fora do seu ambiente familiar, principalmente pelo seu aspecto físico. A perda auditiva dessa criança não parecia impactar tanto quanto sua fisionomia.

### **13.3 Professora Violeta**

Violeta demonstrou atenção constante à Lagoa em diversas situações, mas a aluna frequentemente não compreendia o que era solicitado nas atividades, realizando as tarefas apenas após observar os demais alunos as executando.

Tanto a professora quanto a cuidadora e os demais alunos enfrentavam dificuldades em compreender Lagoa, especialmente em relação à sua dicção e à pronúncia das palavras. Em todos os momentos, os questionamentos da Lagoa eram

acolhidos, mas a dificuldade da professora em compreender sua fala oralizada tornava a comunicação entre elas difícil.

Lagoa parecia movimentar a boca na tentativa de imitar o que os demais alunos faziam. No entanto, ao se aproximar da professora, comentou: “Nunca compreendo o que ela diz, acho que ela pensa que está falando como os outros, mas ela apenas mexe a boca sem emitir som.”

Embora a aluna se sentisse à vontade para brincar e participar das atividades, foi perceptível a dificuldade de todos em se comunicar com ela e entender suas necessidades, mesmo utilizando a oralização, conforme orientação dos pais.

Violeta atendia às dúvidas de todos os estudantes de forma individual, ajustando suas respostas conforme a necessidade de cada um. Ela demonstrava atenção e se esforçava para entender o que Lagoa precisava, mas, devido à falta de um apoio pedagógico específico na sala de aula, a aluna frequentemente saía sozinha pelos corredores da escola em busca da cuidadora, puxando-a pelas mãos até o banheiro. Muitas vezes, a professora não percebia essas saídas.

Como a sala possui um número elevado de alunos com laudos, a professora, sempre que possível, tentava responder às dúvidas de todos da melhor maneira. No entanto, nem sempre tinha tempo para esperar pela resposta da Lagoa. A aluna, por sua vez, realizava as atividades observando seus colegas e compreendia o que era solicitado dessa forma.

Durante a observação, tornou-se evidente a necessidade de compreender a escolha dos pais, que optaram pela oralização da criança surda devido ao uso do implante coclear. No entanto, conforme relatado pela professora, ficou claro que o processo de oralização exige o acompanhamento de profissionais especializados para que a criança seja capaz de escutar e codificar corretamente a pronúncia das palavras no ambiente escolar.

Albres (2012, p. 108) ressalta que:

[...] A cultura escolar de “encaixar” a criança em uma fase de desenvolvimento de linguagens ou psicológica é predominante, como se todas as crianças tivessem aquisições dominantes, como se todas as crianças tivessem aquisições idênticas em patamares preestabelecidos. Nesse sentido, o mais agravante é ter como parâmetro o desenvolvimento da criança ouvinte, identificando geralmente o “atraso” e as “inadequações” da criança surda.

Independentemente da escolha comunicacional previamente estabelecida pelos familiares e responsáveis, a principal questão a ser considerada é se essa abordagem está, de fato, promovendo o desenvolvimento efetivo da criança ou se está sendo utilizada apenas como um meio de adequá-la às crianças ouvintes. Isso busca, assim, uma suposta "equalização" da surdez, em vez de respeitar as particularidades linguísticas e culturais do indivíduo surdo (Martins, 2015, p. 108).

É essencial que o indivíduo surdo, independentemente da escolha comunicacional, tenha sua aquisição linguística respeitada. “Qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formais para ser adquirida por uma pessoa surda” (Quadros, 1997, p. 67).

Em uma abordagem comunicativa bilíngue, é imprescindível que a primeira língua (L1) para crianças surda congênita ou adquirida seja a língua de sinais, considerada sua língua materna. Somente após a consolidação da L1, deve-se introduzir a segunda língua (L2), que, no caso dessas crianças, é a língua portuguesa. Essa sequência garante que o desenvolvimento cognitivo e comunicacional ocorra de forma plena, respeitando as necessidades linguísticas da criança surda (Quadros, 1997).

Mesmo que a criança passe pelo procedimento de implante coclear, ela ainda é considerada surda de acordo com a legislação vigente. No entanto, uma questão central que precisa ser discutida é se o professor responsável pela turma regular está devidamente capacitado para atender às necessidades dessas crianças surdas, sejam elas usuárias da Língua Brasileira de Sinais ou crianças surdas com implante coclear. É fundamental que o docente possua formação e recursos adequados para lidar com ambas as abordagens comunicacionais, garantindo uma educação inclusiva e eficaz.

Dentro dos resultados adquiridos nas respostas das entrevistas, perfil das professoras, dos relatos do diário de bordo e do *checklist*, compreende-se que, em relação ao conhecimento da comunicação utilizada e pré-estabelecida pelas famílias, as professoras demonstravam um bom conhecimento na comunicação utilizada pelos estudantes, porém a Girassol e a Violeta, em alguns momentos, se sentiam acolhidas por outros profissionais (intérprete de Libras e a cuidadora) que compunham a sala de aula nos momentos em que necessitavam de auxílio, para uma melhor compreensão do que a criança estava pronunciando.

Nas interações observadas entre professoras e estudantes surdos, verificou-se que as professoras Girassol e Orquídea demonstravam uma compreensão eficaz dos

alunos e empenhavam-se para interpretar a fala do estudante sempre que necessário. Por outro lado, a professora Violeta, apesar de adotar a mesma abordagem comunicativa da aluna — comunicação pela oralização — apresentava dificuldades tanto em compreender quanto em ser compreendida, o que frequentemente resultava em uma comunicação fragmentada, apresentando, em diversos momentos, dificuldade em compreender a pronúncia da estudante, informação que também se prejudicava no momento das propostas de ensino que estavam sendo desenvolvidas no decorrer da aula.

A comunicação, independentemente da abordagem utilizada pela criança, foi de extrema importância para que ocorressem os vínculos afetivos de socialização, os quais, na etapa da educação infantil, são consolidados de maneira lúdica, no ato do brincar.

Na organização e clareza da apresentação da professora com relação às atividades proporcionadas, compreende-se que as crianças surdas não necessitavam de atividades adaptadas. Como cita Brasil (2017, p. 37)

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Todas as professoras observadas propunham atividades adequadas à respectiva etapa da educação infantil. Como a pesquisa foi inicialmente estruturada para abranger tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental, alguns itens do *checklist* precisaram ser excluídos, uma vez que não correspondiam à realidade da educação infantil.

Essas perguntas tinham como objetivo observar se o professor proporcionava ao aluno surdo o posicionamento de fala, discussão e esclarecimento, se havia alguma dúvida por parte do estudante. De certa forma, era uma maneira de verificar se o estudante se sentia confortável com as práticas educacionais que estavam sendo desenvolvidas para aquela aula e se o aluno estava compreendendo a atividade proposta.

Os demais itens do *checklist* tinham como objetivo verificar se a professora necessitava de auxílio para se comunicar com a criança surda. Conforme mencionado,

as docentes recorriam a diferentes formas de suporte quando necessário. A professora Girassol solicitava o auxílio da intérprete de Língua de Sinais, que acompanhava o aluno Rio em todos os ambientes da escola. Já a professora Violeta buscava apoio da cuidadora, uma vez que a intérprete de Libras havia sido dispensada pela família, o que resultava em uma comunicação significativamente dificultada, sem compreensão mútua entre ambas.

É relevante destacar a promulgação da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, a qual dispõe sobre o exercício profissional e as condições de trabalho dos tradutores, intérpretes e guias-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conforme estabelece o Art. 1º, inciso I, considera-se tradutor e intérprete "o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem". No caso observado envolvendo a professora Violeta, evidenciou-se que os responsáveis pela criança surda desconheciam tal legislação, o que se refletiu em sua insatisfação diante da dispensa do intérprete de Libras. Tal decisão comprometeu o processo comunicacional da criança, considerando que a atuação desse profissional poderia contribuir de forma significativa para a mediação entre a professora e o aluno surdo, promovendo o fortalecimento do vínculo pedagógico e viabilizando uma comunicação mais acessível e eficaz.

As professoras Girassol e Violeta, durante grande parte das observações, adotavam uma prática educacional que fazia uso de apoio visual não apenas para o estudante surdo, mas também para os demais alunos que necessitavam de auxílio para manter a atenção. Para isso, utilizavam diversos recursos visuais, como imagens impressas, livros, desenhos e lousa digital. Além disso, a rotina escolar era exposta em um campo visual acessível a todos os estudantes, sendo empregada de maneira sistemática em todas as unidades escolares que ocorreram as observações. Essa abordagem facilitava a compreensão das atividades e a transição entre diferentes momentos e espaços do ambiente escolar. Ao observar a rotina de maneira visual, constatou-se que os alunos demonstravam maior segurança em relação às atividades a serem realizadas e aos locais onde ocorreriam.

No que se refere às estratégias de ensino, o objetivo era verificar se a professora adotava alguma abordagem comunicativa específica para interagir com o estudante de maneira eficaz. A professora Girassol, ainda que possuísse conhecimento limitado de alguns sinais, recorria à intérprete sempre que tinha dúvidas, a fim de garantir o uso

correto dos sinais ao se comunicar com o aluno, além disso a professora procurou um curso de Libras para que pudesse atender o aluno da melhor maneira possível. Já a professora Orquídea, quando não compreendia o estudante, abaixava-se à altura do seu rosto e articulava as palavras de forma mais lenta ou solicitava que o aluno aumentasse o volume da voz para facilitar a compreensão. Por sua vez, a professora Violeta, apesar de demonstrar esforço para compreender a dicção da estudante e adotar estratégias como abaixar-se ou manter contato visual, ainda assim apresentava dificuldades em entender o que a aluna expressava.

Para as professoras Orquídea e Girassol, as estratégias de ensino planejadas para a aula possibilitavam que os estudantes surdos compreendessem o conteúdo e atingissem os objetivos propostos. No caso da professora Violeta, entretanto, a estudante nem sempre compreendia as instruções fornecidas. Um aspecto particularmente relevante nesse contexto foi a forma como a aluna recorria à observação dos demais colegas para compreender as atividades. À medida que os outros estudantes executavam as orientações da professora, a aluna reproduzia as mesmas ações. “Todo novo conhecimento relacionado ao desenvolvimento da criança tem origem nas experiências externas previamente adquiridas”. Esse processo resulta na substituição dos modos de pensamento anteriores por novas formas de raciocínio. Nesse sentido, Vygotsky (2017, p. 107) destaca que “durante toda a infância há um conflito incessante entre as duas formas de pensamento mutuamente antagônicas, com uma série de acomodações em cada nível de desenvolvimento sucessivo.”

Nesse processo, os estudantes ouvintes demonstraram adaptação e postura inclusiva ao interagir com os estudantes surdos. No caso específico da turma da professora Orquídea, conforme relatado, as crianças levaram um tempo maior para socializar com Riacho. Nesse contexto, o principal desafio não estava relacionado à sua oralização, mas sim a aspectos físicos que geravam receio por parte dos demais alunos em se aproximar dele.

Em todos os espaços da escola, como o parque, a sala de aula, o refeitório, o pátio e o tanque de areia, os alunos surdos interagiam com as professoras, com os colegas ouvintes e, em determinados momentos, apenas com aqueles mais próximos de seu círculo de amizade ou convívio. No caso da professora Girassol e do aluno Rio, a comunicação bilíngue utilizada pelo estudante não representava uma barreira para sua socialização, permitindo uma interação fluida no ambiente escolar. Independentemente da abordagem comunicativa adotada — seja por meio da

oralização e/ou da Língua de Sinais —, em todas as interações, a criança surda se percebia como parte integrante da sala de aula, assim como os demais estudantes.

Com as três professoras, foi possível observar que, mesmo quando os alunos não conseguiam se fazer compreender plenamente, elas se esforçavam para interpretar sua comunicação. Além disso, as professoras eram capazes de perceber quando os estudantes surdos tinham dúvidas, seja por meio da comunicação verbal e não verbal, seja pelas expressões faciais e gestuais que manifestavam.

Todas as docentes demonstravam acolhimento tanto aos alunos surdos quanto aos demais estudantes. Uma das observações evidenciou que a comunicação desempenha um papel essencial no contexto social, sendo fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sem o envolvimento ativo da tríade composta por família, professora e aluno, a interação ainda ocorre, porém de maneira mais lenta e com menores possibilidades de desenvolvimento.

Mesmo sem um suporte efetivo do sistema educacional para a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação de estudantes surdos, as professoras não podem ser responsabilizadas por fatores que não dependem exclusivamente delas. Observa-se uma lacuna no sistema educacional no que se refere à oferta de formações mais específicas nessa área, as quais poderiam contribuir de maneira significativa para aprimorar as práticas pedagógicas dessas docentes em sala de aula.

Outro fator relevante é que, independentemente de possuírem ou não formação específica na área da surdez, as professoras demonstravam atenção e dedicação às crianças surdas. Contudo, percebiam-se desamparadas no contexto educacional, uma vez que não contavam com o apoio do sistema educacional para auxiliá-las no processo de ensino-aprendizagem. A ausência de práticas pedagógicas consolidadas e de formações adequadas, dificultava o fortalecimento e a fundamentação das abordagens adotadas nas salas de aula.

As práticas educativas adotadas pelas docentes no atendimento a estudantes surdos revelaram distintos níveis de efetividade. Embora as professoras demonstrassem certa autonomia para influenciar os processos comunicacionais em sala de aula, essa influência mostrava-se condicionada por fatores estruturais e organizacionais. A abordagem comunicativa empregada pelas docentes, em grande medida, era orientada por variáveis previamente estabelecidas pelas famílias das crianças surdas. Nesse contexto, a cultura escolar de cada instituição revelou modos próprios de funcionamento e diversas práticas pedagógicas cotidianas.

Nas três observações foi possível verificar que a formação docente — compreendida tanto em sua dimensão geral quanto em suas vertentes específicas — desempenhou um papel fundamental nas práticas educativas, podendo contribuir para a manutenção, a ressignificação ou mesmo a contestação de aspectos da cultura escolar no que se refere à relação estabelecida com estudantes surdos. Essa influência estende-se, inclusive, à forma como se constroem interações pedagógicas com estudantes que apresentam outras particularidades funcionais e identitárias, considerando-se que, em essência, todos os estudantes carregam especificidades que devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto educativo.

De modo geral, no que se refere à formação docente, atribui-se ao professor a responsabilidade de adquirir conhecimentos pedagógicos, psicológicos e socioculturais fundamentais para a atuação no processo de ensino-aprendizagem. A formação específica, por sua vez, está relacionada ao aprofundamento em determinadas áreas do saber, englobando estratégias voltadas para públicos específicos, o que pode ser influenciado, inclusive, pelo interesse individual do professor na escolha de sua área de especialização. A partir das observações realizadas, constatou-se que, a professora Girassol buscou aprimorar a comunicação por meio de formações específicas na área de Libras. No entanto, destaca-se que a formação inicial, ou seja, a primeira graduação, deve oferecer subsídios adequados para promover uma abordagem comunicacional eficaz e acessível entre docentes e alunos surdos.

No contexto da educação de surdos, a formação docente específica em Libras (Língua Brasileira de Sinais) e em aspectos relacionados à educação de surdos reveste-se de especial relevância, uma vez que possibilita aos professores não apenas estabelecer uma comunicação efetiva com esse público, mas também compreender as especificidades linguísticas e, sobretudo, culturais que caracterizam a comunidade surda. Tal formação contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas bilíngues mais eficazes, bem como para a seleção criteriosa das estratégias mais adequadas às singularidades de cada situação educativa.

A formação de professores bilíngues na área da surdez proporciona ao docente a capacidade de estabelecer comunicação direta com estudantes surdos, favorecendo processos mais inclusivos e interativos no ambiente escolar. Por sua vez, a formação específica voltada à educação de surdos abrange o estudo de metodologias bilíngues, abordagens educacionais inclusivas e o aprofundamento nas particularidades do desenvolvimento cognitivo e social desses estudantes. Nesse sentido, a articulação

entre uma cultura escolar que reconheça e valorize a diversidade e uma formação docente consistente e especializada configura-se como um elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, eficazes e responsivas às demandas da comunidade surda.

## 14 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ingressar no mestrado e iniciar a pesquisa, enfrentei desafios significativos, tanto em razão de questões pessoais quanto pelas exigências do processo de leitura e escrita acadêmica, no qual identifiquei dificuldades. No entanto, ao longo desse percurso desafiador, compreendi que, ao me aprofundar no campo científico, a educação de surdos se tornou uma fonte de motivação e inspiração, impulsionando-me a seguir e evoluir em novas perspectivas enquanto pesquisadora.

A pesquisa iniciou com o objetivo geral de compreender as abordagens e as estratégias comunicacionais praticadas pelas professoras ouvintes e alunos surdos, bem como as possíveis influências/interferências dessas estratégias no processo de ensino em sala de aula, na etapa da Educação Infantil. Os dados coletados partiram de diversas etapas mencionadas na metodologia como fatores preponderantes à observação por pares: entrevista com as professoras com questões semiestruturadas, observação das professoras em sala de aula e as abordagens/estratégias comunicacionais empregadas, preenchimento do diário de bordo e do *checklist*, análise da coleta de dados e resultados através da observação por pares, vinculando itens que correspondiam ao *checklist*.

Observou-se que as professoras enfrentavam dificuldades em atender à forma de comunicação adotada pelo aluno. No entanto, parte dos desafios enfrentados estava relacionada à falta de conhecimento e orientação sobre quais estratégias adotar para fornecer ao estudante surdo, bases para seu desenvolvimento no contexto educacional, impactando tanto a prática pedagógica do docente quanto o processo de aprendizagem do aluno. As professoras reconhecem a importância da formação continuada e demonstram interesse em buscar cursos para aprimorar suas práticas pedagógicas. No entanto, os principais desafios identificados foram a dificuldade em reproduzir corretamente os sinais em Libras e em compreender as intenções comunicativas dos estudantes surdos. Para minimizar essas barreiras, as docentes recorrem ao auxílio de intérpretes de Libras, quando os alunos utilizam a língua de sinais, e aos cuidadores, quando a comunicação ocorre por meio da oralização.

As estratégias adotadas tinham como objetivo compreender o aluno surdo, independentemente da abordagem comunicacional por ele utilizada. Isso envolvia tanto a produção correta do sinal correspondente ao que a professora desejava expressar quanto a adaptação da postura corporal, como abaixar-se à altura dos olhos

do estudante para melhor compreender sua pronúncia, tendo como base a organização da abordagem comunicativa estipulada pela família.

Por meio das entrevistas, constatou-se que, de maneira geral, as professoras não se sentiam seguras para desenvolver práticas educacionais específicas para estudantes surdos, devido às limitações de sua formação inicial. Elas relataram não possuir um conhecimento consolidado na área, embora buscassem, por iniciativa própria, cursos de pós-graduação para ampliar seus repertórios comunicacionais. Além disso, as três docentes destacaram a carência de oferta de cursos e iniciativas governamentais voltadas à formação gratuita na área da educação de surdos, bem como a ausência de capacitações específicas para o atendimento de crianças surdas que realizaram o implante coclear ou utilizam o aparelho auditivo.

Embora uma das escolas observadas contasse com sinais visuais distribuídos em diversos ambientes, e as professoras empregassem recursos como atividades com imagens, roteiros de aulas visuais e lousa digital para favorecer a aprendizagem dos estudantes surdos, ainda se evidencia a necessidade de um maior suporte por parte do sistema educacional. Essa lacuna reflete a concepção limitada de que o estudante surdo deve utilizar exclusivamente uma única abordagem comunicacional, uma percepção que não está plenamente compreendida pela equipe pedagógica. Como consequência, ao receber um aluno surdo, muitos profissionais não dispõem de orientações claras sobre quais estratégias adotar para promover uma aprendizagem efetiva.

Os documentos analisados, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Caderno de Orientações fornecido pela Secretaria da Educação de Sorocaba, evidenciam a carência de planejamento e conhecimento na área da educação de surdos. Parte-se do princípio de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não deve ser considerada uma opção, mas sim um direito fundamental da criança surda, garantindo-lhe acesso a um meio de comunicação essencial para seu desenvolvimento integral.

A garantia do direito linguístico da criança surda constitui um princípio fundamental para o seu desenvolvimento educacional e social. No entanto, até que se consolide uma estrutura comunicacional efetiva, é comum que a escolha da modalidade linguística — especialmente no que se refere à Língua Brasileira de Sinais (Libras) — seja inicialmente mediada por seus responsáveis legais. Tal decisão é crucial para que se estabeleça uma base comunicacional entre a criança surda e sua família, possibilitando, assim, interações mais significativas e o fortalecimento dos vínculos afetivos e pedagógicos.

Nesse contexto, destaca-se o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. O referido marco jurídico, em seu Artigo 24, item 3, alínea “b”, orienta os Estados Partes a “facilitar a aprendizagem da língua de sinais e promover a identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2009). Tal dispositivo reforça a importância da oferta de condições que assegurem o acesso da criança surda à sua língua natural desde os primeiros anos de vida, reconhecendo a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como expressão identitária e cultural.

A comunicação constitui um elemento fundamental na construção das relações interpessoais, independentemente de os sujeitos serem surdos ou ouvintes. Para que essa interação ocorra de forma efetiva, é imprescindível que haja respeito às particularidades de cada interlocutor, bem como a construção de uma linguagem comum que possibilite a compreensão recíproca. No contexto de famílias ouvintes, há consenso entre os profissionais quanto à necessidade de reestruturação dos modos comunicativos, de modo a viabilizar o diálogo e o fortalecimento dos vínculos com a criança surda, assegurando, assim, o respeito ao seu direito linguístico.

A ausência dessa adaptação, contudo, pode resultar em processos de exclusão dentro do próprio ambiente familiar, comprometendo o pertencimento e o desenvolvimento afetivo do sujeito surdo.

A pesquisa teve início com a participação de cinco professoras, sendo duas atuantes no Ensino Fundamental e três na Educação Infantil. No entanto, após a qualificação, os professores que compuseram a banca sugeriram que o estudo fosse direcionado a um único segmento, concentrando-se em uma única etapa. Essa recomendação considerou o tempo reduzido disponível para a incorporação e organização das sugestões apresentadas durante a banca.

A etapa escolhida para a pesquisa foi a Educação Infantil, envolvendo três professoras de diferentes unidades escolares. As crianças participantes apresentavam distintos graus de perda auditiva, o que influenciava as estratégias e abordagens por eles empregadas para se comunicar. Uma delas era surda e alternava entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a oralização, adotando uma abordagem bilíngue. Outra utilizava aparelho auditivo e se comunicava predominantemente por meio da oralização. A terceira criança havia passado pelo procedimento de implante coclear e utilizava a oralização como principal forma de comunicação.

Por meio da entrevista, evidenciou-se uma carência nos cursos de formação inicial e continuada voltados à educação de surdos. Diante disso, torna-se fundamental sugerir às instituições de ensino a inclusão de práticas educacionais que contemplem as diferentes abordagens comunicacionais. Essa ampliação permitiria que os docentes desenvolvessem uma compreensão mais abrangente e respeitosa em relação aos estudantes surdos, sejam eles usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou da oralização, no contexto da rede municipal de ensino.

No que se refere à comunicação, a ausência de profissionais com formação especializada, como intérpretes educacionais, em detrimento de cuidadores que assumem essa função, configura uma lacuna significativa no suporte oferecido aos estudantes surdos. Essa realidade demanda uma análise mais aprofundada, uma vez que compromete a qualidade do apoio pedagógico, que, por sua vez, já se encontra sobrecarregado diante de múltiplas demandas educacionais.

A ausência de conhecimento acerca da Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que regulamenta o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), resulta, de forma inconsciente, na negligência do direito legal das crianças surdas ao acompanhamento de um intérprete. Esse direito se estende tanto aos estudantes que utilizam a abordagem bilíngue quanto àqueles que fazem uso da oralização, assegurando-lhes suporte adequado para a comunicação e o aprendizado.

Observou-se que os estudantes surdos da rede municipal de ensino encontram-se em situação de distanciamento e segregação. A maioria dos demais alunos são ouvintes e seguem um padrão comunicacional predominantemente oralista, o que limita as interações entre os estudantes surdos e seus pares. Essa dinâmica contribui para dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que restringe as oportunidades de comunicação e participação ativa desses alunos no ambiente escolar.

Com base na coleta de dados desta pesquisa, evidencia-se a necessidade de maior engajamento, apoio e oportunidades no sistema educacional para os docentes que atuam com crianças surdas. Esse suporte é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes, garantindo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação sobre crianças surdas em creches e bebês, com foco na forma como a comunicação tem sido estabelecida nesse contexto. Além disso, destaca-se a importância de priorizar e enfatizar a formação

docente e as práticas educacionais adotadas para essa faixa etária, a fim de contribuir para um ensino mais inclusivo e adequado às necessidades desses estudantes.

Compreende-se que os docentes, diante de uma carga de trabalho elevada e de um sistema educacional inclusivo que insere crianças sem oferecer o suporte necessário aos professores, necessitam, com urgência, de um olhar mais atento para essa demanda. Faz-se imprescindível a presença de profissionais qualificados que respeitem a abordagem comunicacional estabelecida pela família, bem como a implementação de práticas educacionais que auxiliem os docentes no aprimoramento de suas estratégias pedagógicas.

Dessa forma, considera-se que, independentemente da abordagem comunicativa adotada — seja oralista, comunicação total ou bilíngue —, a criança surda, assim como a pessoa surda em geral, tem o direito ao acompanhamento de profissionais qualificados que possam auxiliá-la, bem como a seus familiares, na construção de um percurso educacional mais inclusivo e acolhedor. Além disso, é essencial que a educação bilíngue seja promovida com a oferta de subsídios adequados, garantindo que a tríade família, professores e estudante surdo se perceba como parte integrante do sistema educacional, e não apenas como um número em uma matrícula.

## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103258>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- ALBRES, N. de A.; **Educação Infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico**. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos. **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012, p. 107 – 130.
- ALVES, N. G.; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Os cotidianos: espaçotempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferracogomes.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- ALVES, T. C. L. S. **Formação e atuação de professores de surdos no Ensino Fundamental I em escolas municipais de Sorocaba**. 2023. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18930>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- ANGROSINO, M. **Etnografía y observación participante em investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2007.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3 ed. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 2008.
- BARBOSA, G. de S. **Educação de surdos e a BNCC: encontros e desencontros**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/vinculos/0000cc/0000cc84.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- BOSCO, D. C. **Educação bilíngue para surdos: práticas discursivas em tempos de inclusão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187723>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em: dez. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: ago. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 19 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**: Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 25 de outubro de 2023; 202o da Independência e 135o da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm). Acesso em: 20 mar. 2025.
- CARNEIRO, A. Sobre as práticas de observação docente – o uso de instrumentos de registro para a observação em parceria da sala de aula. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 16, p. 55-79, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3421>. Acesso em: 19 dez. 2023.
- CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERVONI, L. R. **O perfil do professor interlocutor de Libras/Língua Portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180615>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. A ação pedagógica de Itard na educação de Victor, o “selvagem de Aveyron”: contribuição à história da Psicologia. **Revista Memorandum**, v. 40, n. 99, p. 290-306, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2020000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000200016). Acesso em: 15 jun. 2024.
- CORRÊA, L. M. S. **Língua e Cognição: antes e depois da revolução cognitiva**. Campinas: Editoras Pontes, 2006.
- COSTA, M. C. S. **Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?** 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7520>. Acesso em: 04 abr. 2023.

- CUNHA, R. B.; **Alfabetização científica ou letramento científico?** : interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, jan./mar. 2017.
- CHAVES, M. da S.; **A diversidade na surdez:** Criação de um guia para o ensino de surdos oralizados. Niterói, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2\\_040be7d85bade93fdb5ff97d0f02c370](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_040be7d85bade93fdb5ff97d0f02c370) Acesso em: 10 fev. 2025.
- CRESPI, L. P. C.; Traduzido por: MOTHICY, R. L.; SANTOS, S.F. dos; SANTOS, S. M. dos S.. Este texto é uma tradução do artigo “**Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida**” publicado em julho de 2018 na Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>. Acesso em: 17 dez. 2024.
- D’AVILA, C.; CAMPANI, R. M.; LINDEN, A.; **Cirurgia da surdez profunda:** implante coclear / Surgery of profound hearing loss: risks of cochlear implantation. Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, v. 63, n. 6, p. 559-565, nov.-dez. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-211565>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- DAMÁZIO, M. F. M.; **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez.** Curitiba: Cromos, 2007.
- FERNANDES, E.; QUADROS, R.M. de. **Surdez e bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FLICK, U.; **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Capítulo 17 (Observação e etnografia).
- FOGAÇA, I. C. A.; **Educação especial na rede pública do estado de São Paulo: o processo de inserção do ensino de Libras.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2020.
- FREITAS, F. de L.; **Sobre o conceito de identidade e sua constituição.** *In:* FREITAS, Fernanda de Lourdes. A identidade do professor da teoria à prática. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2014.
- GARCIA, E. de C.; **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras.** Salto: Schoba, 2012.
- GESSER, A.; **Que língua é essa? Crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- IACHINSKI, L. T.; **Percepção de acadêmicos de licenciatura a respeito da disciplina de Libras.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1214>. Acesso em: 04 abr. 2023
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&ind=4643&cat=-1,-2,-3,128>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- KARNOPP, L.B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- KENSKI, V. M; **O Papel do Professor na Sociedade Digital: O que é um Professor, Afinal?** In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 95-106.
- KOHAN, W. O. **Paulo Freire e o valor da igualdade na educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e201600, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. **Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas**. Parte III: Conexões e Aproximações da Cultura Surda: Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 295-329.
- LANNA, J. MARTINS; M. C.; **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LINS, H. A. de M.; **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.
- LOPES, R. A.; **Um olhar sobre o ensino de Libras na formação inicial em pedagogia: utopia ou realidade?** 2013. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/22543>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- LODOVICH, F.F.; OLIVEIRA, J. P.; DENADAI R.; AMARAL 1, C. A. R.; GHIZONI, E.; AMARAL 2, C. E. R.; **Traz a deformidade de orelha impacto negativo na qualidade de vida em indivíduos com síndrome de Treacher Collins?** 2018. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas – SP. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-812320182312.21142016. <https://www.scielo.br/j/csc/a/scmw4zmbT5yPM6LyMwXVvcC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 14 mar 2025.
- MARANDINO, M. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.
- MARCONDES, M. I.; **A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar**. In: MARCONDES, Maria Inês *et al.* (org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.
- MARTINO, L. C.; **Interdisciplinaridade e Objeto de Estudo da Comunicação**. Epistemologia da Comunicação. Porto Alegre: Sulina, 1995. Disponível em: [www.portcom.intercom.org.br/pdfs/520b5e9c86ccce328b10cf0c058d13c2.PDF](http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/520b5e9c86ccce328b10cf0c058d13c2.PDF). Acesso em: 14 jun. 2024.

- MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, L. C. R. **Libras e educação de surdos:** experiências docentes na formação de educadores. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos. Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012, p. 55-66.
- MAURICIO, A. C.; **Surdez:** um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria de ensino no interior do estado de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/134040>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- MARTINS, V. R. de O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. de A. **Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas.** Pro-Posições, v. 26, n. 3 (78). p. 103-124 | set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 04 set. 2024.
- MEDEIROS, L.R. **O uso de tecnologias assistivas e o processo de alfabetização de alunos surdos:** uma análise a partir das práticas pedagógicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/211479>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- MEIRIEU, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MOLINA, A. M. S. **Ensino de surdos:** possibilidades do currículo de ensino bilíngue em escolas públicas estaduais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MORGADO, M.; **Literatura em língua gestual.** Parte II: Interlocuções e negociações da cultura surda. In: KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 151-171.
- MOYANO, E. M.; **Alfabetização bilíngue na Educação Infantil:** desafios e propostas pedagógicas para crianças surdas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/211479>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- NÓVOA, A.; **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992.
- ORLANDO, I. R.; LEITE, S. A. da S. **Formação de leitores:** a dimensão afetiva na mediação da família. 2018. Universidade Estadual de Campinas – Campinas – São Paulo – Brasil. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 511-518. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018039282>. Acesso em: 14 mar. 2025.
- PENIN, S. T. de S.; Capítulo 2. **Didática e Cultura:** O Ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 33-51.

- PEREIRA, R. de C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- PERLIN, G. T. T.; **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças – Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 3-73.
- PINHO, G. C. **Mediação de conceitos científicos e as barreiras linguísticas enfrentadas pelos intérpretes de Libras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190680>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- PROFETA, G. A. C. **Do museu à reportagem à sala de aula: a transposição didática de reportagens baseadas em fontes museológicas**. 2023. *Comunicação & Educação*, 28(2), 49-63. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p49-63>. Acesso em: 11 out. 2024.
- QUEIROZ, J. C. S.; STUTZ, L. **A importância da observação de aulas na Educação Infantil**. *Caleidoscópio*, jan./abr. 2016. Guarapuava, 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.01>. Acesso em: 04 abr. 2024.
- REDONDO, M. C. da F.; CARVALHO, J. M. **Deficiência auditiva: cadernos da TV Escola**. 2000. Brasília: MEC. Secretaria da Educação a Distância. 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342189961/Cadernos-Da-Tv-Escola-Deficiencia-Auditiva>. Acesso em: 07 jul. 2024.
- REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Repositório Institucional UFSC. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94074>. Acesso em: 29 dez. 2024.
- ROBERSON, W. **Observação de pares e avaliação do ensino: um livro de recursos para professores universitários, administradores e alunos que lecionam**. UTEP: Centro para Ensino e Aprendizagem Eficaz, Universidade do Texas em El Paso, 2006.
- ROBERSON, W. **Peer observation and assessment of teaching**. Texas, El Paso: CETaL e IS, 2006.
- SILVA, A. C. da.; **A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar**. Capítulo 3 do livro FERNANDES, E.; QUADROS, R. M. de. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SILVA, F. de C. T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. 2006. Editora: UFPR. Curitiba, 2006, nº 28, p. 201-216. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025
- SILVA, R.D. **Língua Brasileira de Sinais: libras** – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOFIATO, C. G.; CARVALHO, P. V. de; COELHO, O. **A Educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-25, e-23212, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/23212>. Acesso em: 02 ago.2024.

SOROCABA, Secretaria da Educação de. **Caderno de Orientações 2023**. Sorocaba: Secretaria de Educação de Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2022/12/caderno-de-orientacoes-para-o-planejamento-n-14.pdf>. Acesso em 24 fev. 2025

SOROCABA, Secretaria da Educação de. **Caderno de Orientações 2025**. Sorocaba: Secretaria de Educação de Sorocaba, 2025. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2025/01/caderno-de-orientacoes-2025-final-1compressed-1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, A. C. L. **Libras no curso de Pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24986>. Acesso em: 04 abr. 2023.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. 2009. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Florianópolis. 2009.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. de. **Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais**. Educação e Pesquisa, v. 33, p. 369-386, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200013>. Acesso em: 06 fev. 2025.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**. 2018. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e179339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Acesso em: 22 nov. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITKOSK, S. A. **Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada**. Revista Brasileira de Educação. 2009. Paraná, v.14, n. 42, p. 565-606, DOI:10.1590/S1413-24782009000300012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/43071101\\_Surdez\\_e\\_preconceito\\_a\\_norma\\_da\\_fala\\_e\\_o\\_mito\\_da\\_leitura\\_da\\_palavra\\_falada](https://www.researchgate.net/publication/43071101_Surdez_e_preconceito_a_norma_da_fala_e_o_mito_da_leitura_da_palavra_falada). Acesso em: 08 set. 2023.

YAMANAKA, D. A. R.; SILVA, R. B. de P. e; ZANOLLI, M. de L.; SILVA, A. B. **Implante Coclear em Crianças: a visão dos pais**. 2010. Universidade Estadual de Campinas, Psicologia: Teoria e Pesquisa; Jul-Set 2010, Vol. 26 n. 3, pp. 465-473. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300009>. Acesso em: 02 ago. 2024.

## APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA

Antes de observar as interações entre o professor e o aluno em questão, será conduzida uma entrevista preliminar. O propósito desta entrevista é investigar a abordagem comunicativa adotada pelo professor em relação a esse estudante surdo, visando esclarecer dúvidas e identificar os elementos facilitadores presentes no ambiente da sala de aula. A entrevista será registrada por áudio e transcrita para análise posterior, servindo como uma fonte de dados que poderá fornecer insights relevantes após a observação direta das dinâmicas em sala de aula e a compreensão do comportamento de cada professor.

1) O(a) professor(a) está há quanto tempo na rede municipal de ensino?

---

---

2) O(a) professor(a) Já trabalhou com crianças que utilizam outro meio de comunicação diferente da Língua Portuguesa?

---

---

3) Quando soube que teria um estudante surdo em sua sala, qual foi a sua reação?

---

---

4) O(a) professor(a) já teve a oportunidade de realizar algum curso de Língua Brasileira de Sinais?

---

---

5) O(a) professor(a) já teve a oportunidade de cursar algum curso de Língua Brasileira de Sinais oferecido pela rede municipal de ensino de Sorocaba?

---

---

6) O(a) professor(a) toma quaisquer medidas para facilitar a interação entre os demais estudantes ouvintes com o estudante surdo?

---

---

OBS.: O foco do estudo é a atuação docente em específico, de modo que estudantes e outros agentes parte da aula (intérpretes, por exemplo) não serão incluídos como sujeitos de pesquisa; suas possíveis interações em aula só serão mencionadas no artigo (estritamente sem qualquer tipo de identificação) se forem necessárias para contextualizar alguma ação do próprio docente observado.

**APÊNDICE B — CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO DOCENTE POR PARES,  
ADAPTADO A PARTIR DE ROBERSON (2006)**

Docente sob observação:

Escola:

Observador:

Data:

Duração da observação:

Número de estudantes presentes:

Número de estudantes surdos:

|  | S | N | N.A. | Observações |
|--|---|---|------|-------------|
| <b>CONHECIMENTO DA COMUNICAÇÃO</b>   |   |   |      |             |
| A professora demonstra conhecimento da comunicação utilizada pelo estudante?   |   |   |      |             |
| A comunicação (mesmo que não seja utilizada a Língua Brasileira de Sinais - Libras) é adequada ao estudante?                         |   |   |      |             |
| A professora compreende o estudante quando ele se pronuncia?   |   |   |      |             |
| Essa comunicação é considerada importante na sala de aula entre os demais estudantes ouvintes?                                       |   |   |      |             |
| <b>ORGANIZAÇÃO E CLAREZA DA APRESENTAÇÃO</b><br>A professora...  |   |   |      |             |
| Fornecer atividades adaptadas ao nível que a criança surda compreende?   |   |   |      |             |
| Oferece textos com a transcrição específica para a escrita do estudante surdo?   |   |   |      |             |
| Precisa de auxílio para a comunicação com essa criança surda?  |   |   |      |             |
| Procura ajuda de outro profissional para que haja a comunicação com o surdo?   |   |   |      |             |
| Usa recursos visuais para acompanhar a apresentação verbal daquele conteúdo?   |   |   |      |             |
| <b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>   |   |   |      |             |
| A professora aplica técnicas para que haja a comunicação?  |   |   |      |             |
| As estratégias de ensino são adequadas aos objetivos da aula com relação ao estudante surdo?   |   |   |      |             |
| Os estudantes ouvintes têm oportunidade de interagir com o estudante surdo?  |   |   |      |             |
| Se houver discussão, atividade em duplas produtivas, trabalhos em sala de aula, o estudante surdo interage com os objetivos da aula? |   |   |      |             |
| A professora retoma os pontos de discussão de forma que o estudante surdo compreenda?  |   |   |      |             |
| A professora compreende quando o estudante surdo tem dúvida, seja através da comunicação ou expressões que o estudante faz?          |   |   |      |             |
| <b>RELACIONAMENTO PROFESSORA-ALUNO</b>   |   |   |      |             |
| As perguntas dos estudantes surdos são acolhidas e respondidas?  |   |   |      |             |
| Os estudantes surdos parecem à vontade para fazer perguntas?   |   |   |      |             |
| A professora repete as perguntas dos estudantes para que todos possam compreender a dúvida iminente?                                 |   |   |      |             |
| A professora interage com o estudante surdo?   |   |   |      |             |
| A professora oferece tempo suficiente para permitir Respostas dos estudantes surdos?   |   |   |      |             |