

ATUAÇÃO DO PROFESSOR SURDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A LÍNGUA E O BRINCAR^{1,2}

DEAF TEACHERS' PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTIONS ON LANGUAGE AND PLAY

Lara Ferreira dos SANTOS³

Ester Chaves PESSOA⁴

RESUMO: No âmbito da proposta legal de educação bilíngue de surdos, o professor surdo tem como função o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esta pesquisa objetivou, assim, investigar o trabalho desse profissional, analisando as estratégias utilizadas em oficinas de Libras para a promoção da aquisição da língua, bem como a valorização da Libras e da cultura surda. As oficinas, espaços de interação e desenvolvimento da linguagem, sem um formato rígido de aulas, constituíram o lócus de produção dos dados. Foram realizadas observações de duas crianças surdas de uma escola de Educação Infantil, inserida em um programa de educação bilíngue. Os instrumentos de pesquisa incluíram diário de campo e entrevista semiestruturada com o professor surdo. A apresentação e a discussão dos dados, organizados em dois episódios, evidenciaram a importância do brincar e do faz de conta como estratégias que possibilitam a aprendizagem de conhecimentos, como léxico, regras, emoções e sentimentos. Os resultados indicam que a ausência de diretrizes para a promoção da aquisição da Libras e de políticas educacionais específicas limita o reconhecimento e a legitimidade pedagógica do trabalho do professor surdo. Torna-se urgente, portanto, investir na formação desse profissional e fortalecer os mecanismos de sua contratação no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Língua Brasileira de Sinais. Desenvolvimento cognitivo. Processos pedagógicos. Educação Especial.

ABSTRACT: Within the legal framework of bilingual education for deaf students, the deaf teacher's role is to teach Brazilian Sign Language (LIBRAS, acronym in Portuguese). This study therefore aimed to investigate the work of this professional by analyzing the strategies used in LIBRAS workshops to promote language acquisition, as well as the appreciation of LIBRAS and Deaf culture. The workshops—spaces for interaction and language development without a rigid lesson format—constituted the locus of data production. Observations were conducted with two deaf children in an Early Childhood Education school that is part of a bilingual education program. The research instruments included a field diary and a semi-structured interview with the deaf teacher. The presentation and discussion of the data, organized into two episodes, highlighted the importance of play and make-believe as strategies that enable the learning of knowledge such as vocabulary, rules, emotions, and feelings. The results indicate that the absence of guidelines for promoting LIBRAS acquisition and of specific education policies limits the recognition and pedagogical legitimacy of the deaf teacher's work. It is therefore urgent to invest in the training of this professional and to strengthen mechanisms for their hiring within the school context.

KEYWORDS: Bilingual Education. Brazilian Sign Language. Cognitive development. Pedagogical processes. Special Education.

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008) defende a educação inclusiva aos alunos com deficiência. A proposta de tal política, ao dar centralidade à inclusão, é reduzir práticas discrimina-

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032>

² Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) – Processos 2024/17648-8 e 2024/05480-5 – e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processo 175349/2023-1.

³ Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Doutora em Educação Especial. São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: lfsantos@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3196-9346>

⁴ Graduada em Tradução e Interpretação em Libras/Português. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: esterpeessoa@estudante.ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8464-1141>

tórias, buscando alternativas de superação a partir de uma organização diferenciada da escola, com mudanças que assegurem os direitos e as especificidades dos alunos. O texto da PNEEPEI afirma que se objetiva, assim, “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (p. 1).

A população surda, parte do público da Educação Especial, manteve-se alinhada a esse discurso durante décadas. Entretanto, a partir das lutas da comunidade surda e de achados científicos destacando a necessidade de um olhar diferenciado a esse grupo, iniciou-se um movimento visando legislação específica que garantisse o direito de uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, documentos conquistados a partir da luta das comunidades surdas, a educação para surdos foi lentamente sendo compreendida pela sociedade. A proposta de educação bilíngue – que considera, na educação de surdos, a Libras como primeira língua e o português, na modalidade escrita, como segunda – foi difundida amplamente, e algumas pesquisas divulgaram os primeiros resultados positivos dessa política (Lodi & Lacerda, 2009; Moura, 2011).

De acordo com o Decreto n.º 5.626/2005, propõe-se a educação bilíngue nos seguintes moldes:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- Escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (Decreto n.º 5.626, 2005)

Notam-se algumas incongruências com relação ao que aponta a PNEEPEI e o Decreto nº 5.626/2005. O primeiro, embora aponte para a necessidade de se assegurar a educação bilíngue para surdos em acordo com o Decreto, explicita também a necessidade de criar condições de igualdade a todos os surdos, em quaisquer etapas e/ou faixa etária. Já o segundo destaca um diferencial para os anos iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I): o compromisso com salas em que o professor regente ministre as aulas/os conteúdos em Libras.

A PNEEPEI parece não deixar clara a necessidade do acesso aos conteúdos por meio da Libras nos anos iniciais, o que pode gerar obstáculos ao desenvolvimento da criança, diante da possibilidade de, nessa etapa educacional, inserir-se o tradutor e intérprete de Libras em sala de aula. Lodi (2013, p. 56) traça uma análise comparativa entre os dois documentos e encontra diversas contradições. Sobre a questão apontada, a autora afirma que:

A partir do discurso que constitui a *Política*, apreende-se que a relação professor-aluno e, portanto, a construção dos conhecimentos escolares pelos alunos no período regular de escolarização ganham menor importância, já que os processos envolvendo a Libras (língua que possibilitaria a participação e a aprendizagem dos alunos surdos) acabam sendo de responsabilidade dos tra-

dutores e intérpretes (com papel e formação não definidos), e seu uso como (possível) língua de instrução é deslocado para os espaços de atendimento educacional especializado (AEE). (p. 56)

Embora o Decreto tenha sido uma grande conquista para a comunidade surda, faz-se necessária atenção às leis subsequentes, a fim de garantir uma educação diferenciada ao aluno surdo, em que se preze a Libras como primeira língua e língua de instrução nos processos educacionais, e o português como segunda língua na modalidade escrita. Os direitos foram conquistados, mas é fundamental mantê-los vivos. Já no ano de 2014 houve a promulgação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e deu outras providências. A respeito da educação bilíngue para surdos, a lei traz o seguinte texto em seus anexos, sobre as metas e estratégias:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (Lei nº 13.005, 2014, estratégia 4.7)

Percebe-se que, embora as leis destaquem sempre a necessidade de manutenção das propostas presentes no Decreto nº 5.626/2005 – Libras como primeira língua e português como segunda –, parece não haver clareza sobre como se dão essas práticas no cotidiano escolar (Dorziat, 2015; Stürmer & Thoma, 2015).

Morais (2018) apresenta as trajetórias de algumas experiências de educação bilíngue para surdos desenvolvidas no interior do estado de São Paulo. É possível notar em seu estudo que, apesar das inúmeras leis e dos decretos que asseguram os direitos de alunos surdos à educação bilíngue de qualidade, muitos dos programas e propostas têm sua existência garantida à medida que a gestão do município partilha dos mesmos ideais. Quando as propostas já não são convenientes a este ou àquele grupo gestor, os programas (e todos os seus benefícios e conquistas) são desfeitos, e os surdos voltam à margem da educação. Esse fato se deve à não consolidação das propostas como políticas municipais permanentes, o que gera impactos profundos na constituição dos sujeitos surdos.

Ao criticar a gestão de alguns municípios que ajustam a educação de surdos conforme seus ideais, Moraes (2018) cita como exemplo a pesquisa desenvolvida por Lacerda, Santos e Martins (2016). As autoras apresentam em seu livro uma experiência de inclusão educacional bilíngue, proposta mais adequada à realidade de municípios do interior e/ou de menor porte, em que não são viáveis escolas bilíngues. Embora seja possível visualizar, em seus diversos capítulos que abordam práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, experiências positivas e resultados satisfatórios – a partir da implementação de programa estruturado e orientado pelo Decreto nº 5.626/2005 –, a proposta foi reformulada após a troca de gestão no município.

Ressalta-se que a reformulação proposta pela nova gestão não atendia aos princípios previstos no Decreto, conforme relatam Martins e Lacerda (2016). Pode-se citar como exemplo trazido pelas autoras a transformação das salas multisseriadas que antes funcionavam (também em decorrência da quantidade de surdos), regidas por professores bilíngues e com língua de ins-

trução Libras (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I), em sala com funcionamento em co-docência. Nesse novo modelo havia uma total distorção de funções e métodos de ensino: o professor bilíngue atuava como intérprete, a língua de instrução era o português e o aluno surdo, além de aprender os conhecimentos por processos de interpretação em tão tenra idade, ainda era privado do contato com seus pares surdos.

Desse modo, compreende-se que a educação bilíngue mais adequada aos propósitos legais é aquela em que, nos anos iniciais da educação de surdos, a língua de instrução seja Libras e o conteúdo ministrado por um docente bilíngue; a presença de tradutores e intérpretes de Libras em sala de aula deve se dar apenas a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental, e considerando que os professores tenham ciência da singularidade linguística dos alunos surdos (Decreto nº 5.626, 2005).

Estudos recentes têm demonstrado a importância de investimento na Libras de forma precoce, a partir de práticas bilíngues e com a presença de profissionais adequados para cada esfera de aprendizado, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Almeida & Martins, 2019; Cappellini, 2019; Lodi & Albuquerque, 2016; Martins et al., 2015; Pinto & Santos, 2020; Turetta & Lacerda, 2018).

Conforme o Decreto nº 5.626/2005, os profissionais necessários para uma educação bilíngue de surdos são: professor bilíngue, para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em salas de aula bilíngues onde a língua de instrução seja a Libras; tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para atuação em sala de aula a partir do Ensino Fundamental II; professores/instrutores⁵ de Libras, preferencialmente surdos, responsáveis pelo ensino, uso e difusão da Libras nos espaços educacionais.

O objeto de interesse deste estudo é esse último profissional, que será referido aqui como “professor surdo”. A escolha do termo justifica-se por seu papel central no desenvolvimento da linguagem da criança surda no contexto educacional e por sua função como modelo e par linguístico. Além disso, a denominação “instrutor de Libras” tende a restringir a atuação a um ensino técnico da língua, enquanto seu trabalho é mais amplo, voltado ao desenvolvimento integral da criança e à base para o acesso aos conhecimentos – aspectos que serão explorados a seguir.

Sobre o instrutor de Libras e sua formação e trabalho, que serão objeto de estudo nesta pesquisa, o Decreto nº 5.626/2005 aponta:

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

⁵ Essa nomenclatura está presente nos textos legais; nesses casos, optou-se por mantê-la. Ressalta-se que pesquisas atuais trazem diferentes modos de nomear esse profissional: instrutor de Libras, professor de Libras e, algumas delas, especialmente as que defendem a presença de profissionais surdos para esse cargo, trazem a nomenclatura instrutor surdo ou professor surdo.

- I - Cursos de educação profissional;
- II - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

Nota-se que há algumas incoerências quanto à formação desejável a esse profissional, exigindo-se formação em nível superior, mas admitindo-se a formação em nível médio. Essa polêmica, que inclui até mesmo a discussão sobre qual a denominação mais adequada ao profissional, é tratada por Rocha e Nascimento (2019). As autoras apontam a falta de valorização do professor surdo, que atua como docente/professor/educador, mas não é visto como tal. Apesar dos inúmeros problemas relacionados a isso, como a forma de contratação, os baixos salários e outros fatores, as autoras destacam seu papel fundamental no espaço educacional, visto ser responsável por possibilitar o desenvolvimento da subjetividade de crianças surdas e, consequentemente, possibilitar o acesso ao conhecimento de mundo.

A pesquisa desenvolvida por Agapito et al. (2020) visou à análise da percepção de professores (ouvintes e surdos) sobre o desenvolvimento de crianças surdas na Educação Infantil, em uma escola no Maranhão. As entrevistas com os profissionais revelaram que a oferta da Libras nessa etapa educacional proporciona o desenvolvimento cognitivo e, principalmente, a construção de uma identidade baseada em aspectos positivos da surdez. Tais resultados são possíveis devido não somente à proposta da educação bilíngue, mas especialmente à presença de professor surdo nesse espaço, como interlocutor e modelo linguístico, proporcionando às crianças o acesso à Libras.

Santos (2007) já apontava em sua pesquisa, em um período que pouco discutia a presença do profissional surdo no espaço educacional, sua relevância no desenvolvimento de crianças surdas. Com enfoque nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa retrata a atuação de um professor surdo em oficinas de Libras, um espaço destinado ao ensino de Libras como primeira língua, mas com características distintas do ensino formal em sala de aula, haja vista sua responsabilidade em cumprir uma função que caberia à família: estimular o desenvolvimento de linguagem. Os resultados indicam que, para além do ensino da língua de sinais, que é fundamental para uma real inserção social da criança surda, o professor surdo também se apresenta como modelo linguístico e identitário, promovendo o desenvolvimento global das crianças e possibilitando, a partir da Libras, que os conhecimentos que circulam na escola lhes fossem acessíveis.

Giammellaró et al. (2013) apontam para a importância do professor surdo na escola, especialmente no que diz respeito à construção da identidade. As autoras afirmam que as experiências proporcionadas por um adulto surdo surtem efeitos positivos ao desenvolvimento da criança e destacam que esse profissional carrega certa autoridade no uso da língua. Rocha e Nascimento (2019) discutem ainda a qualificação e contratação do professor surdo nos concursos e escolas, pois são profissionais com formação para a atuação docente, mas que são contratados como instrutores. As autoras defendem a autonomia do professor surdo, visando à valorização da docência e, também, à maior visibilidade desse profissional.

Percebe-se que boa parte das experiências apontadas trata da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como bases para o bom desempenho do aluno sur-

do, especialmente quando há investimento na Libras como língua de instrução nos processos educacionais e quando há presença de profissionais surdos na escola. Consta-se, assim, a necessidade de propostas bilíngues que contemplem essas etapas educacionais, que merecem atenção e cuidados especiais, por ser o primeiro contato da criança com o meio social (para além da família) e o local onde os primeiros conceitos científicos (Vigotski, 2008) se formam.

Todavia, há poucos estudos ou registros do que e como se ensina a Libras para crianças surdas dentro das escolas. Algumas pesquisas recentes apontam a relevância do uso da literatura no ensino de Libras (Rodrigues, 2025) e a importância do brincar nos processos de ensino (Brito et al., 2023); contudo, trata-se de estudos de natureza teórica, que não explicitam estratégias pedagógicas nem conteúdos específicos para o ensino. Ademais, não há, até o presente momento, um currículo voltado para o ensino da Libras, o que pode levar os professores surdos a atuarem de maneira mais “instintiva”, de acordo com suas vivências, mas sem um respaldo adequado sobre conteúdos e formas de ensino para cada faixa etária.

Neste estudo, parte-se do princípio de que a linguagem humana se constitui e desenvolve no meio social (Bakhtin, 2009; Vigotski, 2008); assim, a aquisição da primeira língua da criança deve ocorrer por meio de interações com outros sujeitos que a utilizem, o que pode possibilitar à criança o desenvolvimento pleno da língua e, conseqüentemente, de sua cognição. Para que isso ocorra, é necessário que o outro signifique as palavras e, no caso da criança surda, os sinais, de maneira que ela seja imersa na língua. A língua de sinais, portanto, é fundamental para os processos de linguagem e aprendizagem da criança surda, visto que é por meio dela que ela terá acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo.

Diante da realidade da maioria das crianças surdas brasileiras, que são filhas de pais ouvintes, possivelmente seu primeiro contato com um adulto surdo será na escola – quando esta tem em seu quadro de profissionais um professor surdo. Todavia, o que e como se ensina ainda é algo pouco pesquisado em nosso país, por se tratar de uma profissão – e, também, uma prática – relativamente recente.

Albres (2014) buscou compreender em sua pesquisa a trajetória de formação de professores de Libras, mais especificamente a formação inicial. Por tratar-se, à época, de cursos de formação ainda incipientes, a pesquisa apontou algumas falhas e limitações formativas, que culminam em docentes surdos pouco reflexivos sobre seu fazer e sobre como fazer, independentemente da etapa educacional em que venham a atuar. Alguns aspectos críticos da formação de professores surdos são apontados pela pesquisadora:

Essa realidade resulta em dificuldades na conversão do conhecimento em um saber escolar e em sua manifestação na elaboração de currículos e na constituição dos cursos de Libras e respectivos programas, em relação com aspectos do desenvolvimento do processo pedagógico. Há de se pesquisar sobre o ensino de Libras, a sociologia e ideologia do currículo; histórias do currículo de Libras em diferentes instâncias; análises de aspectos sociológicos, psicológicos e pedagógicos envolvidos na elaboração de propostas curriculares de Libras. Outro ponto é que pouco se trabalha com o campo ideológico dos professores em formação, com suas crenças implícitas, valores e subjetividade. (Albres, 2014, p. 248)

Nota-se que a autora destaca algumas vezes a questão do currículo de Libras e a importância de se pensar nesse aspecto; indica, ainda, que, devido às dificuldades encontradas no

processo formativo, é importante pensar na oferta de formação continuada a esse público, com o intuito de preencher as lacunas deixadas pelos primeiros cursos (Albres, 2014).

Gianini (2012) também relata, em diferentes momentos de sua pesquisa acerca da centralidade de ambientes bilíngues na formação de professores surdos, a carência de um currículo padrão para o ensino de Libras nas escolas, o que gera inseguranças e incertezas. Embora a autora mencione diversas iniciativas nesse sentido, todas se mostravam muito pontuais e específicas de determinadas escolas/localidades.

Considerando esse breve histórico apresentado, o objetivo geral deste estudo é investigar o trabalho do professor surdo, analisando as estratégias utilizadas em oficinas de Libras para a promoção da aquisição da língua, bem como a valorização da Libras e da cultura surda. Pretende-se, a partir das discussões, ampliar os conhecimentos acerca das práticas de ensino do professor surdo, bem como contribuir com reflexões acerca do currículo desejado no espaço escolar.

2 MÉTODO

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo, e visou à análise do trabalho de um professor surdo em sala de aula, junto a crianças surdas da Educação Infantil. A pesquisa deu-se em uma escola com proposta de educação bilíngue para surdos, em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo. Tal proposta conta com um planejamento de ensino voltado para as crianças surdas e considerando a Libras como língua de instrução, e ainda tem a presença de profissionais especializados para a educação bilíngue, como professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e professores surdos, conforme orienta o Decreto nº 5.626/2005. A Educação Infantil, nesse programa, organiza-se em uma sala multisseriada, composta por crianças das Fases I e II (com idades entre 3 e 5 anos), em razão do número reduzido de alunos e com o objetivo de favorecer as interações entre pares. No período desta pesquisa, a Educação Infantil contava com apenas três crianças surdas.

Para a produção de dados, utilizou-se como instrumentos a observação em sala de aula, com registro em diário de campo, e, posteriormente, uma entrevista semiestruturada com o professor surdo, visando conhecer de forma mais detalhada sua atuação, ampliando, assim, as possibilidades de descrição do objeto de pesquisa.

Foi realizada a observação simples em sala de aula, compreendendo-se que, a partir desta, é possível observar os fatos em acontecimento de forma espontânea, sendo o pesquisador um espectador das ações (Gil, 2008). As atividades observadas foram as oficinas de Libras conduzidas pelo professor surdo; trata-se de um espaço para interação e desenvolvimento de linguagem e Libras, sem um formato rígido de aulas – com atividades de brincar, contar histórias e interagir, nos moldes propostos por Santos (2007).

Nas oficinas, que aconteciam em uma sala de aula, permaneciam o professor surdo, uma criança surda, com vistas ao atendimento individualizado, e seu responsável, em razão da resistência inicial de algumas crianças. Para este estudo, foram acompanhados apenas duas crianças e seus responsáveis, em momentos distintos. As crianças tinham 4 e 5 anos; a mais nova iniciava o contato com a Libras no momento da produção dos dados, enquanto a mais velha já a utilizava no contexto escolar. As análises concentraram-se nas ações do professor surdo.

O professor surdo, à época da realização da produção de dados desta pesquisa, tinha 31 anos de idade e trabalhava na referida escola bilíngue havia um ano, além de estar cursando Pedagogia Bilíngue, no Ensino Superior a distância. Neste trabalho, ele é designado com o nome fictício Rafael, visando proteger sua identidade e mantê-lo anônimo. Rafael nunca havia atuado como professor surdo em escolas anteriormente, e sua experiência com ensino de Libras deu-se somente por cursos técnicos e de curta duração, oferecidos em instituições e voltados para pessoas ouvintes. Esta foi sua primeira experiência de ensino junto a crianças surdas.

A observação foi realizada nos meses de maio e junho de 2023, contando com três visitas e registro em diário de campo, um instrumento necessário e minimamente invasivo para a coleta de dados em ambiente escolar. Essa primeira etapa subsidiou a segunda, a entrevista semiestruturada, pois a observação possibilitou a estruturação de questões relevantes a serem discutidas com o professor surdo, referentes às suas práticas e aos seus modos de atuação, bem como à sua perspectiva acerca de sua função e papel na escola.

A entrevista com o professor surdo foi realizada presencialmente, em local preestabelecido, pela segunda autora deste estudo, sob orientação da primeira; ocorreu no mês de outubro de 2023 e teve duração de uma hora. A entrevista se deu em Libras, visto que a pesquisadora possui conhecimentos necessários para conduzi-la sem a necessidade de tradutor e intérprete de Libras ou apoio de terceiros. A entrevista foi videogravada e posteriormente traduzida para o português, uma vez que o intuito da pesquisa foi analisar o discurso do entrevistado, e não os aspectos linguísticos da Libras.

Ressalta-se que, após a tradução, feita pelas próprias pesquisadoras, ela passou por revisão, realizada por um profissional tradutor e intérprete de Libras, a fim de evitar possíveis falhas e garantir sua fidedignidade. Os dados foram transcritos e analisados à luz dos estudos sobre desenvolvimento de linguagem (Vigotski, 2008), bem como a partir de estudos atuais acerca da educação bilíngue de surdos e de políticas.

A forma de apresentação dos dados da primeira fase da pesquisa foi feita por recortes das anotações em diário de campo, visando expor momentos relevantes ao desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. A segunda fase é apresentada a partir de recortes da tradução da entrevista (de Libras para português escrito). A escolha dos recortes e trechos emergiu a partir do olhar das pesquisadoras diante de fatos importantes, sempre permeados pelos objetivos propostos, pela literatura e pela legislação que orienta o trabalho do professor surdo. Serão apresentados trechos retirados do diário de campo, assumindo tais trechos como episódios; esses episódios serão complementados com recortes da entrevista que se refiram à temática e, em seguida, apresenta-se a discussão dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os dois episódios de interesse, nomeados: “A importância do brincar” e “Do gesto ao sinal”.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O recorte aqui apresentado trata da observação e do registro de uma ação do professor surdo em sala de aula realizada na data de 20 de abril de 2023. Nesse dia, apenas um aluno surdo participou da oficina (acompanhado de seu responsável), em que foi proposta uma brincadeira com um jogo chamado “Cai Não Cai”. Trata-se de um jogo de varetas, em que o professor parecia ter como interesse o ensino das cores, de números, regras de jogos e a interação/diálogo.

A proposta do jogo era, inicialmente, que cada um escolhesse um número; depois, palitos nas cores amarelo e vermelho eram introduzidos em um tubo de plástico (nas cores verde e laranja), que tinha uma base azul, com números de um a quatro. Inicialmente, o professor surdo mostrou os números que apareciam na base do brinquedo apontando com o dedo, com o intuito de estimular a criança a contar os números. Logo depois de escolher um número, o professor pegou uma vareta na cor vermelha e uma amarela e perguntou qual era a cor de ambas, incentivando a criança a fazer o sinal da cor correspondente à vareta que ele apontava. Perguntou, também, se tinha alguma outra cor, como, por exemplo, a cor azul, na tentativa de saber se a criança conhecia o sinal de cada cor e se estava prestando atenção na brincadeira. Depois de colocar todas as varetas no tubo, eles colocaram várias bolinhas por cima delas e, então, um de cada vez tirava um palito, na tentativa de que as bolinhas não fossem derrubadas. Para além das palavras/sinais que são trabalhados, ensinados e dialogados, algumas outras questões também puderam ser percebidas, como, por exemplo, ensinar as regras do jogo, em que um ganha e o outro perde. Então, o professor aparentava estar ansioso, criando um ambiente de competição quando o oponente iria tirar uma vareta, torcendo para que as bolinhas caíssem na base do aluno, ou, quando o aluno conseguia tirar a vareta sem derrubar, o professor mostrava decepção (por estar “perdendo” o jogo), organizando os sentimentos a partir de cada evento presente na brincadeira. (Diário de campo)

Nota-se que, para além do ensino da língua de sinais, o professor surdo promove o desenvolvimento global das crianças, possibilitando, a partir da Libras, que os conhecimentos que circulam na escola lhes sejam acessíveis. Nesse episódio, percebe-se que o professor surdo se faz modelo, referência de língua e aquele que medeia o conhecimento, atuando não apenas na construção da subjetividade, mas também na organização do pensamento da criança – funções de suma relevância para o desenvolvimento da linguagem da criança (Vigotski, 2008). Além disso, ele o faz por meio da exploração da visualidade da própria língua de sinais.

Compreendendo a função que cabe ao professor surdo, por seu envolvimento na comunidade surda e formação, este trabalho buscou compreender também seu papel na construção identitária da criança surda e na valorização de sua língua e cultura. O episódio apresentado demonstra que crianças surdas aprendem a língua da mesma forma que as ouvintes: brincando e na interação com o outro mais experiente.

Assim, foi possível perceber que o professor surdo tem papel fundamental na escola, e que sua atuação não consiste apenas no trabalho relacionado ao ensino da língua, à identidade e cultura, mas também à constituição da criança, por meio de um trabalho realizado pela e na linguagem (Vigotski, 2008). O professor, em sua entrevista, demonstra ter algum conhecimento sobre a importância de seu papel, como pessoa surda adulta e responsável pela mediação, pelo modelo linguístico e pelas questões de identidade das crianças surdas; todavia, ainda sem muita propriedade, conforme se observa neste trecho da entrevista:

Eu sou surdo e tenho identidade surda, eu tento passar para a criança que ela é igual a mim (tem a mesma identidade) e, se a criança diz que não quer, eu “não deixo pra lá”; eu sinalizo com ela, tento mostrar para ela as expressões faciais como tristeza, felicidade, dor, animação, porque eu sou um modelo para ela e eu ofereço esses ensinamentos na tentativa de que ela evolua e tenha oportunidades melhores no futuro. Às vezes a criança não sabe que ela é surda e eu tento passar isso para ela através das emoções e, principalmente, olhando no olho da criança; é assim que ela absorve o conhecimento, tento trabalhar uma perspectiva visual com ela, para que ela entenda que essa é a língua dela e que eu a entendo, tenho empatia. A minha identidade é igual à da criança, e às vezes ela tem outro caminho (forma de se entender e construir a identidade) (ou tem outra forma de pensar?) e eu preciso respeitá-la, porque eu não tenho uma vida igual à dela; eu mostro que ela tem a mesma identidade que eu, sirvo de modelo para ela, mas isso depende só dela, às vezes ela consegue sozinha e eu incentivo – “eu digo vai”. (Entrevista com Rafael)

Nota-se a relevância desse trabalho voltado às questões de identidade, cultura e desenvolvimento na primeira infância. O professor parece ter noções mais instintivas sobre tais aspectos e acaba por realizar um trabalho adequado. No entanto, por essa razão, mostra-se fundamental pensar em cursos de formação que visem o atendimento dessas demandas – e ter a formação de profissionais bilíngues apenas em nível de Ensino Médio, conforme é possibilitado pelo Decreto nº 5.626/2005, pode trazer impactos na constituição das crianças surdas.

Atualmente, no Brasil, existem apenas três cursos de formação em Pedagogia para a educação bilíngue de surdos em universidades públicas, e alguns poucos estudos sobre a relevância desse curso na educação de crianças surdas, como apontam Machado et al. (2017), e Dias (2025). Segundo Leite (2017), o pedagogo bilíngue é um profissional fluente em Libras/ Língua Portuguesa que tem a responsabilidade de alfabetizar e numerar (refere-se ao ensino de matemática) o sujeito visual.

Outros aspectos importantes trabalhados de forma inicial nesse episódio relatado são as regras do jogo e a nomeação dos sentimentos, aspectos de grande relevância no desenvolvimento da linguagem da criança. Sobre a questão das regras presentes nos jogos e no brincar, Vygotsky (1998) aponta que:

O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (p. 130)

O autor ainda afirma que o brinquedo cria na criança uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o que ocorre no pensamento e o que é do mundo real. Assim, o brinquedo e as regras possibilitam à criança compreender as relações, o mundo e organizar seu pensamento.

Sobre os sentimentos, Rolim et al. (2008) expõem que “a brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias” (p. 177). Desse modo, de maneira lúdica e, nota-se, por vezes não intencional,

o professor surdo ensina, na interação e no brincar, aspectos fundamentais ao desenvolvimento da criança surda, como as emoções.

3.2 DO GESTO AO SINAL

O recorte aqui apresentado trata da observação e do registro de uma ação do professor surdo na oficina realizada na data de 27 de abril de 2023, com a presença de uma criança e seu responsável.

Neste dia, cheguei à escola e a mãe da criança X estava esperando o início da oficina, junto ao filho (criança X), sentados, e eu me sentei ao lado deles e comecei a conversar com a mãe. Ela me disse que o filho tinha quatro anos, tinha o implante coclear havia um ano, mas que não aceitava usá-lo. Essa criança nunca tinha frequentado uma escola bilíngue, apenas um AEE [Atendimento Educacional Especializado], onde a Libras não era utilizada com a criança; a mãe também não sabia Libras. Quando entramos em sala de aula, o professor pegou brinquedos com os quais o menino já estava brincando anteriormente e os colocou no chão. O menino estava com muito medo do professor, pois eles não se conheciam ainda; o tempo todo ele só ficava perto da mãe. Vendo que não teria jeito de trazê-lo para brincar no chão, o professor pegou alguns brinquedos e levou para perto da criança e da mãe, e começou a brincar com ele para “quebrar o gelo”.

O menino, ainda relutante, olhou para o professor, mas não esboçou qualquer animação, uma vez que a abordagem do professor, nesse momento, era ensinar as cores e os nomes dos brinquedos para a criança, o que não funcionou. Numa terceira tentativa de criar vínculo com a criança, o professor pegou brinquedos que imitam ferramentas (serrote, martelo, chave de fenda) e começou a “fazer de conta” que estava consertando a estante de livros que ficava na sala. A estante estava longe da mãe; mesmo assim, essa atitude dele despertou a curiosidade da criança, a ponto de ela sair de perto da mãe para chegar perto do professor e ver o que ele estava fazendo. A partir daí, os dois saíram pela sala “consertando” as mesas, as gavetas da mesa do professor, a estante. E, assim, o menino começou a ter segurança, e eles se sentaram no chão e conseguiram brincar juntos.

Logo após a brincadeira, o professor pergunta se a criança está com sede e quer ir beber água (faz o sinal de “sede”, “água” e “beber”) e, no momento, a criança não responde, mas, quando o professor estende a mão para ele, ele aceita e os dois vão de mãos dadas até o bebedouro e tomam água. Eles voltam para a sala e o professor diz que a oficina acabou. O professor, apesar de ser um par linguístico da criança, no primeiro contato ainda é um estranho; a criança não se sente à vontade imediatamente, mas há uma apelação para que os laços entre professor surdo e criança surda sejam os de qualquer adulto e qualquer criança: despertar a curiosidade da criança no ato de brincar. (Diário de campo)

É possível notar que os dois episódios apresentam características distintas. Embora o professor surdo analisado seja o mesmo, as crianças envolvidas se encontram em estágios divergentes de aquisição de linguagem, uma vez que a criança do primeiro relato já possui língua e teve contato anterior com a Libras, e a criança do segundo relato que, apesar de já ter idade suficiente para sinalizar, não teve contato com a língua de sinais no período que antecede a observação; portanto, essa bagagem de ambas as crianças impactou ativamente nas ações educacionais do professor.

Ao receber a criança surda, o professor surdo inicialmente tentou convidar o aluno para brincar, o que normalmente é feito com o outro aluno. Entretanto, dada a situação em

que a criança não demonstrava confiança para aceitar o convite para a brincadeira, o professor viu-se obrigado a adotar uma estratégia diferente. O objetivo era chamar atenção da criança de modo a estabelecer um vínculo, permitindo que o primeiro contato com a língua de sinais ocorresse de uma forma mais próxima do natural. A construção de um vínculo afetivo entre a criança surda e o professor surdo revela-se crucial para viabilizar o aprendizado, pois, por meio da relação de confiança, torna-se possível o desencadeamento da aquisição de linguagem.

As experiências vivenciadas nas interações sociais atribuem sentidos afetivos aos objetos e influenciam o processo de internalização, que envolve dimensões cognitivas e afetivas. A aprendizagem sustenta-se, desde os primeiros anos, em vínculos afetivos estabelecidos com o outro, inicialmente no contexto familiar. Com o desenvolvimento da criança e a ampliação dessas relações, o professor passa a ocupar lugar central no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é por meio do vínculo afetivo construído na relação pedagógica que a criança acessa o mundo simbólico e avança cognitivamente (Tassoni, 2000).

Ao usar as ferramentas e simular o conserto de objetos presentes na sala, ele mostra para a criança que aqueles objetos possuem significado, que a função deles era consertar coisas como mesas, armários, trazendo o objetivo das ferramentas reais, em uma espécie de “faz de conta”, o que de fato captura a atenção da criança e faz com que ela queira ser incluída na brincadeira. A partir das ações do professor, o aluno pega as ferramentas e começa a imitá-lo, a querer consertar, por exemplo, a estante de livros, que inicialmente não é um brinquedo infantil. No entanto, ela começa a fazer parte da experiência porque as ferramentas, por si só, não eram suficientes para que o professor conseguisse chamar atenção da criança, mas, sim, o fazer de conta de que a estante precisava ser consertada. E isso é considerado, segundo Vigotski (2008), um aspecto especial da percepção humana, que surge muito cedo na vida da criança: a assim chamada percepção dos objetos reais, ou seja, não somente a percepção de cores e formas, mas também de significados.

É possível afirmar, portanto, que, no momento em que o professor encontra uma brincadeira que é do interesse da criança, um elo é constituído e ele tem abertura para explorar o ambiente em que eles se encontram e usar os sinais, não com o objetivo de ensinar ao aluno a nomenclatura dos objetos, mas para estabelecer uma comunicação entre ambos. Giammelaro et al. (2013), em sua pesquisa acerca da atuação do instrutor surdo (termo a que os autores se referem), também destacam a relevância desse profissional junto a crianças surdas pequenas:

No início das interações o instrutor privilegia a nomeação de figuras e objetos e assume o papel de professor “ensinando” a Libras, salientando aspectos desta língua de forma a dar acesso ao seu funcionamento às crianças surdas. Além disso, em momentos nos quais o instrutor se destitui do papel de professor, em interação espontânea, podemos observar também a língua de sinais em funcionamento, sendo estes os momentos privilegiados de aquisição. (p. 525)

O professor, nesses momentos, tem a árdua tarefa de transformar, de forma lúdica, o gesto em sinal, fazendo tudo parecer uma brincadeira e considerando o processo de aquisição da Libras, como seria feito no ambiente familiar. Para isso são necessários conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento da criança surda, bem como um planejamento adequado das atividades. Sobre essa organização, na entrevista, ele relatou:

Eu sempre preparo as oficinas de acordo com a dificuldade do aluno, eu sempre anoto: “Aluno tal precisa aprender tal coisa”. Mas, às vezes, ele não gosta, não está com vontade ou sem interesse naquele momento e, então, eu preciso criar estratégias para adaptar uma nova atividade. Por exemplo, eu vou ensinar ao aluno o sinal de azul, e eu mostro a cor, faço a datilologia e faço o sinal de “azul”, e aí o aluno repete o sinal (de maneira errada) e, em vez de parecer azul, parece apagador. Eu percebo e mostro que a configuração de mão que ele está usando em “a” é de apagador, de escrever, e eu uso os classificadores. No outro dia, eu mostro a imagem de escrever e eles fazem o sinal de maneira diferente, porque eles estão acostumados a pintar e, então, eles fazem parecendo que estão rabiscando, mas isso não é ruim, é só o processo de aprendizagem. E, então, eu vou “arrumando” os sinais com eles. E eu comecei com a educação infantil agora nesse semestre, então eu comecei a organizar um cronograma de acordo com as minhas percepções e observações do nível de aprendizado dos alunos, porque às vezes eles já passaram por uma determinada fase e então eu vou subindo o nível de dificuldade. (Entrevista com Rafael)

Nota-se que, apesar de o objetivo ser igual para todos os estudantes, as abordagens dele são diferentes e personalizadas de acordo com a dificuldade do aluno. O professor relata que utiliza sua própria percepção em relação ao que o aluno já sabe e ao que ele precisa aprender, e só então elabora as atividades. No episódio da oficina com o aluno novo, ele pensa uma atividade que não funciona porque ambos não tinham nenhum vínculo e não se conheciam; por isso precisou ser rapidamente adaptada para que a criança então prestasse atenção no que o professor estava fazendo. Nessa adaptação, o professor trabalha o lúdico com a criança, sem expressar nenhum sinal.

A atenção visual de crianças surdas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da Libras, e sabe-se que a duração da atenção é curta, pois elas conhecem e apreendem as coisas do mundo através da visão e isso inclui imagens, movimentos, cores, expressões, além da própria língua. (Santos & Gil, 2012, p. 69)

Ainda no trecho da entrevista apresentado, o professor explica como ele ensina o aluno a transformar os gestos em sinais mostrando a configuração de mão e a diferença entre um sinal e outro, por exemplo, a diferença entre o movimento do sinal de “apagar” de maneira “errada”. Esse jeito considerado muitas vezes errado nada mais é do que a evolução linguística que ocorre com todas as crianças, tanto surdas quanto ouvintes.

Ao ingressarem na escola, muitas crianças surdas apresentam pouco ou nenhum domínio da Libras, recorrendo frequentemente a gestos caseiros ou códigos familiares. Nesse contexto, o instrutor surdo enfrenta o desafio de promover a aquisição formal da língua, transformando esses gestos em sinais linguísticos sem perda de sentido, ao mesmo tempo em que estimula a atenção visual, a descoberta do mundo pela experiência surda e considera as limitações motoras próprias da infância, de modo a favorecer uma aprendizagem efetiva (Santos & Gil, 2012).

4 CONCLUSÕES

A investigação acerca do trabalho do professor surdo no contexto educacional revelou que a tarefa desse profissional não se configura como o ensino de uma língua em moldes tradicionalmente observados; trata-se de promover a vivência na língua de sinais como experiência “natural”, visando à formação/constituição da criança surda e de sua subjetividade. Por

isso o lúdico se faz tão necessário, bem como a criação do vínculo professor-criança, visando à mediação e à troca de conhecimentos entre pares surdos.

As estratégias do professor incluíram jogos e brincadeiras de faz de conta que, além da imersão na língua, favoreceram a aprendizagem de regras, emoções, léxico e a atribuição de sentidos linguísticos aos gestos. A atuação do professor surdo também promoveu a valorização da Libras e da cultura surda no contexto pedagógico, especialmente por meio de estratégias pautadas na visualidade e no uso adequado da língua. Essas ações impactaram positivamente a aprendizagem das crianças, que, ao se identificarem com um par mais experiente, apropriaram-se rapidamente dos conhecimentos, conforme indicado na entrevista. Contudo, a ausência de diretrizes para a promoção da aquisição da Libras no contexto escolar fez com que tais ações nem sempre apresentassem planejamento claro, evidenciando uma lacuna nas políticas educacionais que limita o reconhecimento e a legitimidade pedagógica do trabalho do professor surdo.

Os resultados deste estudo indicam que as políticas públicas precisam dar mais atenção à formação e às exigências para a contratação de professores surdos. Esses profissionais desempenham um papel crucial na formação das crianças surdas, mas frequentemente sua atuação é mais instintiva do que planejada. É urgente investir na formação específica desses professores e aprofundar as discussões sobre o planejamento e a elaboração de um currículo para o ensino de Libras no contexto educacional. Esse investimento é essencial para garantir um ensino de qualidade e promover o desenvolvimento integral das crianças surdas desde cedo. Apenas com uma base sólida, construída em uma língua acessível que favoreça seu desenvolvimento, essas crianças terão condições igualitárias de acessar o mundo.

REFERÊNCIAS

- Agapito, F. M., Batalha, J. C. A., & Alves, A. C. de S. (2020). Olha quem está sinalizando! Aprendizagem de crianças surdas na educação infantil no contexto bilíngue. *Revista Cocar*, 14(28), 702-721.
- Albres, N. de A. (2014). *Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194246>
- Almeida, J. C. D. A., & Martins, V. R. de O. (2019). Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação. *ETD – Educação Temática Digital*, 21(3), 695-717. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8652122>
- Bakhtin, M. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec.
- Brito, M. D. O., Sousa, M. de N. da S., Miranda, L. S., Ribeiro, M. J., & Silva, W. G. S. (2023). A contribuição das brincadeiras como recurso pedagógico no Ensino de Libras para crianças. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 233-242. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/140>
- Cappellini, M. T. (2019). *Famíliares ouvintes de sujeitos surdos: reflexões sobre suas interações comunicativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11617>
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

- Dias, D. G. R. (2025). *Perspectivas e desafios na formação de pedagogos bilíngues: um olhar crítico sobre a proposta e as ações* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/f556bcee-442f-4b9f-ac61-ee4a3754385d/content>
- Dorziat, A. (2015). Educação de surdos em tempos de inclusão. *Revista Educação Especial*, 28(52), 351-363. <https://doi.org/10.5902/1984686X14961>
- Giammelaro, C. N. F., Gesueli, Z. M., & Silva, I. R. (2013). A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. *Educação & Sociedade*, 34, 509-527. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200011>
- Gianini, E. (2012). *A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14413>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Lacerda, C. B. F. de, Santos, L. F. dos, & Martins, V. R. de O. (2016). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. EdUFSCar.
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Leite, M. (2017). Formação de docentes de Libras para a educação infantil e séries iniciais: a Pedagogia numa perspectiva bilíngue. *Revista Diálogos*, 4(1), 90-104.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39, 49-63. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>
- Lodi, A. C. B., & Albuquerque, G. K. T. S. de. (2016). Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social?. In C. B. F. Lacerda, L. F. Santos, & V. R. de O. Martins (Orgs.), *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos* (1ª ed., pp. 45-61). EdUFSCar.
- Lodi, A. C. B., & Lacerda, C. B. F. de (2009). *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Mediação.
- Machado, E. E., Teixeira, D. E., & Galasso, B. J. B. (2017). Concepção do primeiro curso online de Pedagogia em uma perspectiva bilíngue Libras-Português. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 21-36. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>
- Martins, V. R. D. O., Albres, N. D. A., & Sousa, W. P. D. A. (2015). Contribuições da educação infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. *Pro-Posições*, 26(3), 103-124. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>
- Martins, V. R. D. O., & Lacerda, C. B. F. D. (2016). Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(2), 163-178. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Morais, M. P. de. (2018). *Trajetórias de resistência em escolas municipais com propostas de educação bilíngue para surdos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193730>

- Moura, M. C. de. (2011). A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In N. R. L. de Sá (Org.), *Surdos: qual escola?* (1ª ed., pp. 155-168). Valer e EDUA.
- Pinto, M. M., & Santos, L. F. dos. (2020). A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. *The Specialist*, 41(1), 1-18. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3>
- Rocha, D. S., & Nascimento, L. C. R. (2019). Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. *Revista Sinalizar*, 4, 1-13 <https://doi.org/10.5216/rs.v4.59944>
- Rodrigues, M. (2025). Literatura surda: estratégia para ensinar Libras na educação bilíngue. *Revista Tópicos*, 3(25), 1-34. <http://doi.org/10.5281/zenodo.17095680>
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180. <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.440>
- Santos, L. F. dos. (2007). *O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue: sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Metodista de Piracicaba.
- Santos, L. F. dos, & Gil, M. S. C. de A. (2012). Do gesto ao sinal na educação infantil: O aprendizado de Libras por crianças surdas. *ReVel*, 10(19), 58-73.
- Stürmer, I. E., & Thoma, A. de S. (2015). *Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade* [Apresentação de artigo]. 37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>
- Tassoni, E. C. M. (2000). *Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno* [Apresentação de artigo]. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Campinas, São Paulo, Brasil. <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>
- Turetta, B. A. dos R., & Lacerda, C. B. F. de. (2018). Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. *Horizontes*, 36(3), 24-35. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.718>
- Vygotski, L. S. (2008). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editores responsáveis

Aline Maira da Silva (Editora-chefe)

Patrícia Graff (Editora associada)

Recebido em: 27/02/2025

Reformulado em: 16/12/2025

Aprovado em: 30/12/2025