

A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA REGULAR: UMA REVISÃO SISTÊMICA

Luiza Aparecida Avelar Dutra Santos

Ana Caroline de Almeida (orientadora)

Leonardo Henrique Candido (Co-orientador)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A alfabetização de crianças surdas na escola regular: uma revisão sistêmica”, tem como objetivo analisar as produções acadêmicas sobre o processo de alfabetização de crianças surdas no contexto da escola regular. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão sistêmica, que buscou identificar os principais desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas relacionadas à alfabetização desse público. O estudo aborda a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da criança surda, da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, bem como a relevância da identidade e da cultura surda no processo educacional. Além disso, discute o papel das políticas públicas, das legislações educacionais, dos professores e dos intérpretes na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Os resultados evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas das crianças surdas e garantam condições adequadas para sua aprendizagem na escola regular.

Palavras-chave: alfabetização; inclusão; escola regular; crianças surdas.

ABSTRACT

This Undergraduate Final Paper (TCC), titled “Literacy among deaf children in schools: a systematic review”, aims to analyse the academic literature on the literacy process of deaf children in schools. The research is based on a systematic review that sought to identify the main challenges, opportunities, and pedagogical strategies related to this group’s literacy. The study addresses the importance of Brazilian Sign Language (Libras) as the first language of deaf children, written Portuguese as a second language, as well as the relevance of deaf identity and culture in the educational process. Furthermore, it discusses the role of public policies, educational legislation, teachers and interpreters in promoting inclusive, high-

quality education. The results highlight the need for teaching practices that respect the linguistic specificities of deaf children and ensure appropriate conditions for their learning in schools.

Keywords: literacy; inclusion; schools; deaf children.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a alfabetização de crianças surdas na escola regular. Trata-se de uma temática de grande relevância, visto que envolve questões fundamentais relacionadas ao direito à educação. A criança surda deve ter acesso garantido aos processos de alfabetização, considerando a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Nesse sentido, o debate é complexo e abrange aspectos linguísticos, sociais e interacionais das crianças surdas no contexto da escola comum, bem como questões relacionadas à qualidade do ensino e da aprendizagem, à acessibilidade, às adaptações pedagógicas e ao uso de recursos de representação visual.

O estudo em questão justifica-se pela atualidade do tema e pelos desafios que ainda cercam o contexto da inclusão, evidenciados tanto na própria trajetória da autora como pessoa surda quanto nas experiências vivenciadas como acadêmica na Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ e no curso de Pedagogia.

Recuperando brevemente minha trajetória educacional, posso dizer que, na minha cidade, muitas pessoas não conheciam a “inclusão” ou a praticavam de forma insuficiente e, muitas vezes, a exclusão acontecia. Eram poucas informações, logo, os desafios eram enormes. Não havia oportunidades para a única aluna surda na sala de aula da escola regular. Senti dificuldade em escrever e ler, não aprendi nem me esforcei devido às atividades e tarefas no início do Ensino Fundamental I, tanto na escola privada quanto na municipal.

Em determinado período (2004), na escola municipal, havia uma professora de apoio na sala de recursos. No entanto, observei que essa profissional não possuía conhecimento prévio em Língua Brasileira de Sinais (Libras). As atividades de leitura e escrita em sala de aula eram limitadas. Nesse contexto, eu me sentia mais confortável ao desenhar. Nunca fui devidamente acolhida durante as aulas expositivas da professora, tampouco nas atividades e nos demais momentos escolares. Por esse motivo, ela nunca me incentivava, demonstrando

falta de preparo para lidar com uma aluna surda. Notei, tanto nas professoras quanto na professora de apoio, a ausência de planejamento, de adaptações e de metodologias adequadas. Esses elementos são essenciais para garantir o processo de alfabetização de uma aluna surda.

Mais tarde, fui transferida para uma escola privada de ensino regular. Lá, também enfrentei desafios significativos: não havia intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), nem sala de recursos especializada, e as professoras não dominavam metodologias adaptadas ao ensino de alunos surdos, tampouco eram incentivadas a promover o desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos.

Por outro lado, minha mãe, que atuava como professora no Ensino Fundamental I e supervisora na rede municipal de ensino, sempre me incentivou de forma incansável. Ela me presenteava com inúmeros livros de contos de fadas e revistas em quadrinhos, como as da *Turma da Mônica* e da *Turma da Luluzinha*. Entre os 7 e os 10 anos de idade, li intensamente e, por meio dessa prática, comecei a ampliar meu vocabulário, aprendendo novas palavras e estruturas frasais. Foi nesse período que percebi a importância de treinar autonomamente a leitura e a escrita, registrando exercícios em cadernos por iniciativa própria. À minha madrinha, que também atuava como professora, devo o ensino criativo e a flexibilidade. Ela utilizava imagens, desenhos e matemática para explicar os conteúdos, o que me permitia compreender os conceitos com mais facilidade e clareza.

Iniciei o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) aos 9 anos de idade, em 2006. As aulas eram ministradas por uma professora surda e por uma auxiliar de professora surda, ambas provenientes da cidade de Lavras (MG), e não de minha cidade natal. As aulas ocorriam duas vezes por semana e eram destinadas, em sua maioria, a crianças surdas que ainda não dominavam a comunicação em Libras. Esse curso foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio do Amparo, em parceria com a antiga Apada Amparense. Na época, já havia um número significativo de crianças, adolescentes e adultos surdos na cidade, que se comunicavam exclusivamente por meio da Libras.

Um pouco depois, já na Universidade, destaco minha experiência como bolsista voluntária da Sala de Recursos Multifuncionais, no campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), coordenada pela Professora Ma. Rosely Lucas de Oliveira. A atuação, iniciada em 2018, envolveu o trabalho com crianças surdas com idade entre 5 e 8 anos. As crianças surdas não tiveram acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras)

como primeira língua (L1) e, conseqüentemente, não desenvolveram adequadamente as habilidades de leitura e escrita. Diante dessa realidade, foram promovidas ações de incentivo à aprendizagem da Libras como L1 e do português como segunda língua (L2), com o uso de recursos visuais, como imagens e desenhos, que se mostraram eficazes para facilitar a compreensão e o processo de aprendizagem. Aos 5 anos de idade, uma menina surda apresentava nível pré-silábico de hipótese de escrita, expressando-se graficamente por meio de desenhos e rabiscos. Essa condição estava associada à escassa exposição à Língua Brasileira de Sinais (Libras) no período inicial de desenvolvimento, o que restringiu o acesso pleno a uma língua natural e impactou o avanço no processo de alfabetização. Os meninos surdos tinham entre seis e oito anos de idade, não apresentavam desenvolvimento avançado nas habilidades de leitura e de escrita e demonstravam maior reconhecimento de desenhos e imagens. As atividades pedagógicas envolviam o treino de letras e frases em nível básico, com ênfase na imitação na escrita e na leitura. No entanto, esses conteúdos não eram memorizados de forma significativa.

A partir da minha experiência no estágio realizado em 2025, no Ensino Fundamental II, na rede pública de ensino, observa-se a presença de um aluno surdo em uma sala de aula inclusiva, localizada no município de São João del-Rei, no bairro Fábricas. A instituição conta com um professor de Libras surdo, formado em Pedagogia e em Letras–Libras, com especialização em nível *lato sensu*, além de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da professora regente responsável pela turma do aluno surdo.

Em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, observou-se que o aluno surdo é o único estudante com essa especificidade na sala de aula. O discente apresenta desenvolvimento avançado no processo de escrita e desempenho intermediário no que se refere à leitura. Contudo, em algumas disciplinas, como Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História, especialmente diante de palavras mais extensas, o estudante demonstra insegurança, medo de errar ou de ter sua escrita corrigida, além de dificuldades relacionadas à memória. A sua produção escrita e de leitura não é compreensível. Isso se manifesta na necessidade de revisitar e ampliar o vocabulário, evidenciando um conhecimento limitado de novas palavras, seus significados e respectivos sinônimos. O estudante consegue, em alguns momentos, produzir textos e compreender palavras de menor extensão.

O aluno comunica-se de forma fluente em Libras, compreende bem os conteúdos apresentados nessa língua e encontra-se em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, necessitando de acompanhamento sistemático e de estratégias pedagógicas que respeitem o desenvolvimento gradual desse aprendizado. O aluno surdo demonstra maior facilidade no reconhecimento de imagens e no acompanhamento de conteúdos audiovisuais, como os filmes utilizados na disciplina de Ciências, que abordam temas como bactérias, vírus e infecções. Esses recursos contribuem significativamente para a compreensão dos conteúdos curriculares e favorecem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, em um ambiente inclusivo compartilhado com colegas ouvintes. No contexto da sala de aula regular, o estudante estabelece comunicação predominante com um colega ouvinte fluente em Libras. De modo geral, o estudante tem demonstrado avanços significativos no desenvolvimento da escrita e da leitura, especialmente em função do suporte contínuo oferecido pela intérprete de Libras.

Realizei a disciplina de Estágio no Ensino Fundamental I no ano de 2023, em uma escola da rede pública localizada no distrito do Bonfim. Acompanhando um aluno surdo, percebi que, apesar de estar matriculado no sexto ano, ele ainda apresenta muitas dificuldades no processo de leitura e de escrita. No período da manhã, o estudante frequenta o ensino regular e, no turno da tarde, é atendido na sala de recursos da escola, contando com o acompanhamento de uma intérprete de Libras e de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir das observações realizadas, foi possível perceber que o aluno ainda necessita desenvolver de forma mais consistente seus conhecimentos em Libras, que se apresentam em nível básico, bem como na Língua Portuguesa, especialmente na modalidade escrita. Em determinadas atividades, o estudante demonstra facilidade no reconhecimento de imagens, porém encontra dificuldades para registrar suas respostas em Língua Portuguesa. Observa-se, ainda, a ausência de estratégias pedagógicas e de atividades que favoreçam o engajamento e a atenção do aluno, o que pode comprometer seu desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

Realizou-se uma análise comparativa das experiências e das trajetórias escolares na rede pública de ensino, considerando o processo de alfabetização e letramento de um aluno matriculado em uma escola localizada no bairro Fábricas, no Ensino Fundamental I, e de

outro aluno matriculado em uma escola localizada no bairro Bonfim, após sua transferência de outra escola da rede pública no Ensino Fundamental II, que está situada no bairro Tijuco, no município de São João del-Rei. No que se refere ao contexto familiar e escolar, buscou-se compreender de que maneira os aspectos linguísticos e pedagógicos influenciaram seus processos de escolarização e alfabetização.

Sobre o aluno do bairro Fábricas, observa-se que ele está inserido em uma família composta exclusivamente por pessoas surdas, cuja língua de interação cotidiana é a Libras, que se configura como sua primeira língua (L1). Desde a infância, a comunicação ocorre prioritariamente em Libras, o que favorece o desenvolvimento linguístico inicial. A mãe, também surda, possui formação em Pedagogia e em Letras-Libras e atua como docente de Libras na UFSJ. Além de sua formação acadêmica, exerce papel fundamental no acompanhamento das atividades escolares do filho, oferecendo suporte, incentivo e mediação no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, compreendida como segunda língua (L2), contribuindo de forma significativa para seu processo de alfabetização.

No que se refere ao aluno surdo do Bonfim, destaca-se que ele contava com o acompanhamento de professor e intérprete de Libras, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professora regente da turma regular. Apesar desse suporte institucional, o estudante não se encontra alfabetizado, não tendo desenvolvido as habilidades de leitura e de escrita da Língua Portuguesa. Apresenta domínio básico da Libras, o que pode indicar fragilidades na consolidação de sua primeira língua (L1) e repercussões no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Observam-se ainda dificuldades significativas na compreensão de textos e na produção escrita, especialmente em atividades realizadas a partir do quadro das professoras. No contexto familiar, ressalta-se que a mãe é ouvinte e realiza as atividades escolares propostas. Contudo, o aluno não as executa de forma autônoma, evidenciando limitações no processo de alfabetização e no desenvolvimento da independência acadêmica.

Diante desse cenário de desafios e dificuldades, enfrentados por mim e pelos estudantes surdos que acompanhei nos estágios, surge meu interesse em conhecer mais a fundo o processo de alfabetização em Língua Portuguesa como L2 de crianças surdas em escolas regulares. A pergunta principal que guia o estudo é: Como se dá a alfabetização de

crianças surdas na escola regular recentemente? Para responder a essa pergunta, optamos pela revisão sistêmica, considerando artigos publicados nos últimos 5 anos.

Os objetivos da pesquisa foram: 1) Levantar e selecionar estudos que abordam o tema da alfabetização de crianças surdas na escola regular; 2) Apontar elementos da didática que têm sido empregadas na sala de aula, como a relação entre o professor regente, o intérprete e a criança surda; as metodologias e estratégias empregadas e os principais recursos utilizados; 3) Sinalizar os desafios que ainda atravessam o processo de inclusão da criança surda na escola regular, especialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

O presente artigo está organizado em 3 partes, além desta introdução: na primeira, discorremos sobre alguns aspectos legais em torno da inclusão; na segunda, falamos sobre nossos procedimentos metodológicos; na terceira, trazemos os resultados e a discussão, que, em atenção aos nossos objetivos, estão subdivididos em 3 tópicos: 3.1 as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização; 3.2 as metodologias empregadas e 3.3 os desafios sinalizados. Por fim, temos as considerações finais.

1 UM POUCO DA LEGISLAÇÃO

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 (LDB) e suas alterações posteriores, a educação de crianças surdas esteve abarcada pelo termo “deficiente” no contexto legal. Por meio da educação especial, o educando surdo tem a possibilidade de avançar em seus estudos na escola regular. A LDB também apresenta a etapa abrangida: “A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (Brasil, 1996). De acordo com o estabelecido, o período de alfabetização e letramento aconteceria em escolas regulares e inclusivas.

Posterior a isso, o Ministério da Educação estabelece para os sistemas de ensino a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acrescenta clareza à ideia de escola inclusiva apresentada anteriormente:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2008)

Nesse período, leis que garantiam aos alunos surdos o acesso à Língua Brasileira de Sinais também ganhavam força no cenário brasileiro. A Libras é reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 como “meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002), sendo um importante avanço para a comunidade surda na sociedade e em ambientes escolares. Embora a referida lei tenha reconhecido legalmente a Libras, estudantes surdos ainda viviam um impasse acerca de sua utilização em concomitância com a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o Decreto 5626/2005, em seu artigo 14, apresentou importantes informações acerca do tema em questão, salientando que:

II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; (Brasil, 2005)

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também constam informações relevantes para a educação de surdos. Em seu artigo 28, a lei apresenta:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; 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; IV - 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; [...] 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; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; (Brasil, 2015)

É relevante destacar que, no decorrer da presente pesquisa, o Governo Federal reforçou a intenção de manter escolas inclusivas, o que torna este estudo ainda mais relevante. O Decreto 12.686/2025 e suas alterações instituem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo, assim, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Centro de Apoio às Pessoas com Surdez (CAS) é outro elemento importante no contexto das políticas públicas para as pessoas surdas. Conhecido em diversos estados do Brasil, recebendo a denominação de Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, como ocorre em Minas Gerais, os CAS são estruturas fundamentais para a promoção da inclusão educacional de pessoas surdas, conforme previsto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. A regulamentação dessa lei é detalhada pelo Decreto nº 5.626/05, que estabelece diretrizes para a criação e o funcionamento dos CAS, com destaque para os artigos 22 e 23.

O artigo 22 do Decreto supracitado, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, estabelece diretrizes para a garantia dos direitos de alunos surdos à educação inclusiva, com ênfase na formação para qualificar apenas pessoas surdas como instrutoras em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse dispositivo legal determina que os CAS promovam a capacitação de docentes para atuar em Libras, assegurando a inclusão educacional de crianças surdas desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme o inciso I do artigo 22, o poder público deve assegurar “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2005). Essa determinação visa promover um ambiente educacional acessível, no qual a Libras seja a língua de instrução, favorecendo o desenvolvimento dos alunos surdos.

O artigo 23 estabelece que o CAS deve oferecer cursos de formação para intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses cursos incluem avaliação por banca

examinadora, com o objetivo de garantir a capacitação e qualificação desses profissionais para atuar na educação inclusiva. A presença de intérpretes qualificados é essencial para acompanhar alunos surdos em sala de aula regular, assegurando a comunicação e o acesso à informação por meio da acessibilidade no ambiente educacional (Brasil, 2005).

Ao analisar a legislação nacional relacionada à educação de crianças surdas, verifica-se que importantes avanços foram conquistados no reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essas garantias legais representam uma conquista histórica para a valorização da identidade, da cultura e dos direitos linguísticos das pessoas surdas. No entanto, apesar dos avanços presentes na legislação, a efetivação desses direitos ainda constitui um desafio no contexto educacional brasileiro.

Observa-se que muitas crianças surdas ingressam na escola sem domínio da Libras, possivelmente pela falta de acesso precoce à língua de sinais. Além disso, diversas escolas regulares não dispõem de profissionais qualificados, como intérpretes de Libras, professores bilíngues ou equipes pedagógicas preparadas para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Essa realidade evidencia uma contradição entre o que é garantido legalmente e o que é vivenciado pelos alunos no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a matrícula do estudante surdo na escola regular, mas como a garantia de condições adequadas para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A falta de conhecimento sobre a educação bilíngue por parte de alguns profissionais da educação pode dificultar o acesso ao currículo e comprometer o processo de alfabetização e de letramento. Portanto, torna-se fundamental que as políticas públicas sejam acompanhadas de investimentos na formação docente, na ampliação do acesso à Libras e na oferta de recursos que assegurem a participação efetiva dos estudantes surdos. Somente assim será possível transformar os direitos previstos na legislação em práticas educacionais que promovam uma educação de qualidade, inclusiva e linguisticamente acessível.

2 METODOLOGIA: NOS PASSOS DA REVISÃO SISTÊMICA

O presente artigo utilizou como metodologia de pesquisa a Revisão Sistemática, com o objetivo de garantir o rigor acadêmico na busca. Para Gomes e Caminha, a Revisão Sistemática tem

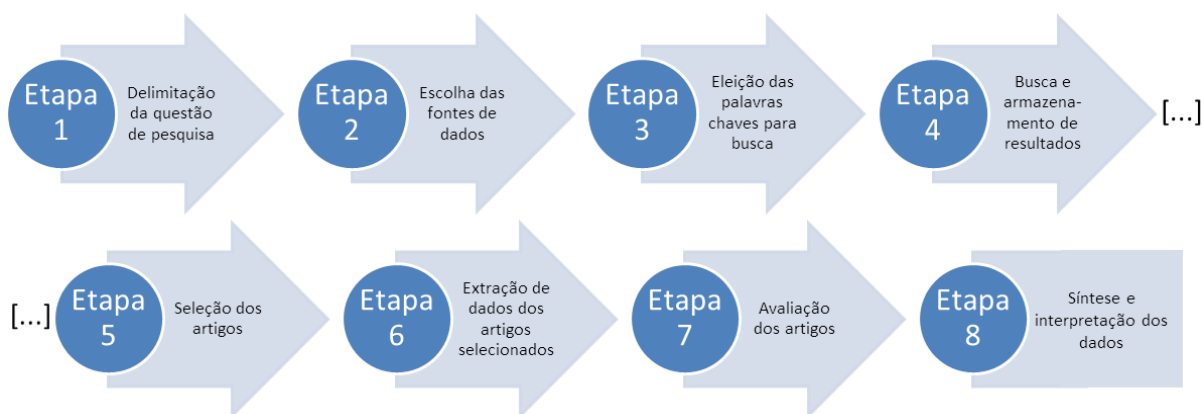
[c]omo opção para não apenas acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes. Objetivou-se então, construir orientações práticas, cujo fio condutor pode ser seguido por diversas áreas do conhecimento, resultando em estudos com características de repetibilidade e reprodutibilidade. (Gomes; Caminha, 2014, p. 397)

Segundo Sampaio e Mancini, a Revisão Sistemática pode ser considerada como

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. (Sampaio; Macini, 2007, p. 84)

A Revisão Sistemática define antecipadamente os caminhos da pesquisa, com o objetivo de sistematizar e manter as buscas focadas em etapas bem definidas. Sobre essas etapas, Ribeiro e Lima (2022), sob a égide dos estudos de Akobeng (2005), tecem um fluxograma de protocolo de etapas, reproduzido abaixo.

Figura 1: Fluxograma de protocolo de etapas



Fonte: elaborado por Ribeiro e Lima (2022), com base em Akobeng (2005)

2.1 A escolha de fontes de dados

A busca foi feita em plataformas de artigos bem conceituadas pela comunidade acadêmica. Foram elas: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil)¹ e o Portal de Periódicos da CAPES². Foi realizado um recorte temporal das produções científicas compreendidas em um período de cinco anos, de 2020 a 2025.

A metodologia selecionada foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Com esses preceitos em mente, o presente TCC visa analisar a evolução das produções científicas sobre a temática.

Após a definição das fontes de dados, é importante a escolha de palavras-chave que favoreçam a localização de material pertinente ao tema. Segundo Castro, Ferreira e Gonzalez, “existe um sistema de palavras-chave que classifica as pesquisas, sistema esse universalizado. As palavras-chave são em geral de três a seis palavras ou expressões que situam a temática da pesquisa.” (2013, p. 20). No presente trabalho, as palavras-chave utilizadas foram em conjunto formando expressões que contemplam o foco da pesquisa: “alfabetização” AND “surdos” e “alfabetização” AND “surdos” AND “regular”.

2.2 Os artigos selecionados

Os artigos e periódicos encontrados no SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES pertencem à área da alfabetização, com foco na Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para crianças surdas, considerando a Libras como primeira língua (L1), bem como em aspectos relacionados à inclusão e ao ensino na escola regular. Esses estudos visam preparar as crianças surdas por meio de práticas de alfabetização e letramento que envolvem a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, não se relacionam com temáticas como tecnologia digital, dossiê, cartografia e educação bilíngue em sentido amplo.

¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez32.periodicos.capes.gov.br/>

Quadro 1

Repositório	Busca	Total	Excluídos	Incluídos
SciELO	alfabetização AND surdos	5	2	3
	alfabetização AND surdos AND regular	0	0	0
Portal de Periódicos da CAPES	alfabetização AND surdos	46	37	9
	alfabetização AND surdos AND regular	8	5	3

O Portal de Periódicos da CAPES e a plataforma SciELO disponibilizam acesso aos artigos e revistas científicas publicados no período de 2020 a 2025. No repositório da SciELO, foram selecionados cinco artigos utilizando os descritores “alfabetização” AND “surdos”. Após a leitura dos resumos, dois artigos foram excluídos por não abordarem especificamente a temática da alfabetização de crianças surdas. Não foram encontradas publicações de artigos, periódicos e revistas na chave de busca “alfabetização” AND “surdos” AND “regular” nos anos de 2020 a 2025.

Foram encontrados 46 artigos no Portal de Periódicos da CAPES por meio da busca com os descritores “alfabetização” AND “surdos”. Após a leitura dos resumos, 38 foram excluídos por não abordarem diretamente os temas de interesse da pesquisa. Foram incluídos 8 trabalhos que tratam de questões relacionadas ao ensino de segunda língua, à inclusão e à escola regular.

Na pesquisa com os descritores “alfabetização” AND “surdos” AND “regular”, a busca retornou 8 artigos. Desses, 2 foram identificados como repetidos da busca anterior, outros 3 não foram incluídos, pois a temática é dissonante da presente pesquisa, e 3 foram incluídos por tratarem de forma relevante da alfabetização de crianças surdas no contexto da escola regular.

Para a seleção dos artigos convergentes ao tema da pesquisa, foram utilizados os seguintes critérios: análise do título, palavras-chave, a qualificação do periódico e a leitura e análise dos resumos. A busca ocorreu entre os meses de abril e junho de 2025.

Dos artigos selecionados para esta revisão sistêmica, 12 estudos atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos na pesquisa. Os trabalhos analisados abordam temáticas relacionadas à alfabetização, ao letramento, ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), à atuação do intérprete de Libras, ao papel dos professores e ao processo de escolarização de crianças surdas. Os artigos apresentam discussões alinhadas aos objetivos deste estudo. Por outro lado, dois artigos foram excluídos da análise por não apresentarem relação direta com a temática investigada e não contemplarem especificamente os aspectos centrais desta pesquisa, que são voltados para a alfabetização e o letramento de crianças surdas, considerando os desafios, as práticas pedagógicas e as condições educacionais que influenciam os seus processos de aprendizagem.

Neste momento, os artigos selecionados passaram por nova reflexão acerca da pertinência deles ao corpus da presente pesquisa. O quadro abaixo apresenta o resultado de uma análise sistematizada quanto à metodologia aplicada em cada um. A análise resultou em algumas categorizações quanto à metodologia utilizada, sendo elas: análise bibliográfica com pesquisa de campo, análise puramente bibliográfica e demais que envolvem majoritariamente pesquisas de campo. Esta pesquisa tem como foco o processo de alfabetização de crianças surdas no ensino regular. Sendo assim, artigos que não contemplam a parte prática de análise foram retirados do grupo de documentos pesquisados. Entretanto, um ponto a se destacar é a escassez de pesquisas empíricas sobre o tema.

A alfabetização de surdos na Política Nacional de Alfabetização (2019–2022)	Documental
Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	Entrevistas
Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental	Entrevista
O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento	Pesquisa bibliográfica/Estudo de caso
Alfabetização e letramento dos alunos surdos	Bibliográfica/Questionários

Alfabetização e Letramento de Surdos: Apropriação do sistema de escrita alfabética	Revisão bibliográfica
Alfabetização da Criança Surda no município de Camaçari - Bahia	Pesquisa bibliográfica
Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas do ensino de língua portuguesa para surdos em contextos	Pesquisa bibliográfica/Entrevistas
Língua portuguesa como segunda língua: perspectivas para o letramento em português e em matemática para surdos	Pesquisa bibliográfica
O estudante surdo e a língua escrita: Entre os modos de representação do pensamento.	Pesquisa bibliográfica
Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas	Rodas de conversa e observação participante
O aluno surdo e a alfabetização na escola regular	Pesquisa bibliográfica
Alfabetização de Estudante surdo na escola regular	Relato de experiência
O uso da Língua Brasileira de Sinais no processo de alfabetização e letramento de aluno surdo nas instituições de educação especial	Pesquisa bibliográfica

Após essa etapa de análise, o quadro seguinte apresenta os artigos que foram analisados com maior profundidade, em especial nos acontecimentos de ordem prática na pesquisa:

Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	Entrevistas
Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental	Entrevista
O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento	Pesquisa bibliográfica/Estudo de caso
Alfabetização e letramento dos alunos surdos	Bibliográfica/Questionários
Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas do ensino de língua portuguesa para surdos em contextos	Pesquisa bibliográfica/Entrevistas
Alfabetização de Estudante surdo na escola regular	Relato de experiência

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise comparativa revela um alinhamento no campo do conhecimento entre todos os pesquisadores, convergindo em diagnósticos centrais sobre as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento da escrita dos estudantes surdos. Entre as barreiras ou dificuldades apresentadas, pode-se enumerar as seguintes: o modelo fonocêntrico de alfabetização, o impacto da aquisição tardia da Língua de Sinais e a inclusão meramente física dos alunos surdos no ensino regular.

O primeiro e mais expressivo ponto de convergência reside na crítica severa aos métodos tradicionais de alfabetização projetados para crianças ouvintes. Estratégias pautadas no método fônico, na correspondência grafofonêmica, em rimas e em estímulos sonoros são apontadas como inadequadas e excludentes. Como o estudante surdo não utiliza o canal auditivo da mesma forma que os ouvintes, tentar forçá-lo a decodificar a Língua Portuguesa através do som é um contrassenso pedagógico que gera frustração e analfabetismo funcional. Os textos analisados sustentam que a alfabetização de surdos deve se ancorar obrigatoriamente no canal visual.

Um diagnóstico compartilhado com preocupação pelos autores estudados é a vulnerabilidade linguística inicial do estudante surdo. Como a grande maioria provém de famílias ouvintes que desconhecem a Libras, essas crianças sofrem a privação de linguagem nos primeiros anos de vida, chegando à escola com um atraso severo de L1. Esse acesso tardio à língua natural compromete não apenas a comunicação imediata, mas todo o desenvolvimento de conceitos abstratos necessários para a apropriação subsequente da Língua Portuguesa escrita.

Os estudos alertam de forma uníssona que a simples inserção física do aluno surdo na sala de aula comum da escola regular — o chamado imperativo da inclusão — não assegura a aprendizagem real. Sem transformações metodológicas profundas, a inclusão se reduz à mera integração, na qual o aluno permanece isolado, mesmo na presença de intérpretes, devido a práticas pedagógicas inflexíveis e adaptadas unilateralmente.

3.1 Relação professor regente x intérprete x criança surda: Os sujeitos do processo

Os artigos analisados apresentam informações variadas acerca da dinâmica entre professor, intérprete e aluno. Na maioria dos artigos, foram identificados problemas nessa

relação, por exemplo, em “Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas do ensino de língua portuguesa para surdos em contextos”, o estudante apresenta uma realidade do período em que fora alfabetizado:

[...] Eu aprendi libras bem tarde, acho que aos 8 ou 9 anos. Os professores do Ensino Fundamental só me pediam para copiar e às vezes me deixavam ficar no celular. Na escola não tinha tecnologia assistiva e nem laboratório de informática. Também não consigo acompanhar a leitura labial. [...] Era ruim, confuso e tive pouca aprendizagem ainda que eu tentasse ser responsável. Eu tinha muitas amizades, mas não aprendi muito do conteúdo. Português eu aprendi mais ou menos, não muito. (Nascimento; Murad, 2020, p. 12)

Nesse contexto, por não dominar ou entender nenhuma língua, não havia interação entre o aluno e o professor regente, e nem a existência de um intérprete em sala de aula, prejudicando, assim, o desenvolvimento do estudante em questão. O aluno não relata ter intérprete em momento algum de seu período de alfabetização, o que o levou a acessar o ensino médio com uma relação confusa com os idiomas.

Os pesquisadores Cavalcante e Torres (2020) analisaram o papel do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto escolar, destacando sua atuação como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A partir das observações, percebe-se que esse profissional estabelece contato direto com o estudante, inclusive por meio de interações informais, o que contribui para a compreensão de suas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2). Nesse caso, os autores identificam uma ruptura no vínculo pedagógico. Os professores delegam ao intérprete funções específicas do educador, entre elas as adaptações e as intervenções pedagógicas. O estudante deixa, com isso, de enxergar o professor como o mediador do conhecimento, transferindo essa responsabilidade ao intérprete. Os autores apontam que “Assim como o P1, o P2 também não tem formação na área para atuar com alunos surdos, passando toda a responsabilidade de aprendizagem de seu aluno para o seu intérprete” (Cavalcante; Torres, 2020, p. 22).

O artigo de Lima, Pinto e Souza (2023) não apresenta essa tríade relacional na alfabetização, apenas a relação entre professor e estudante e os desafios de alfabetização sem experiência.

O artigo de Souza e Cavalcanti (2024) é peculiar, pois envolve uma escola regular com Salas Regulares Bilíngues para Surdos (SRBS). Nesse caso, não há a presença do intérprete. No entanto, desafios similares aos da escola são vivenciados em maior ou menor grau. Com base em Souza e Cavalcanti (2024), que analisaram os resultados da pesquisa e das entrevistas referentes aos estudantes surdos, considerando sua faixa etária e os processos de escrita e leitura na Língua Portuguesa como segunda língua (L2), observa-se que existem fatores que podem tanto dificultar quanto facilitar os níveis de aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão e adaptação à alfabetização.

Ainda no estudo de Souza e Cavalcanti (2024), as professoras participantes possuem diferentes tempos de experiência na docência e na interação com estudantes surdos. Cada uma delas contribuiu com conhecimentos sobre o processo de aquisição da língua, destacando práticas pedagógicas que favorecem o início da alfabetização e do letramento, especialmente no contexto didático-metodológico.

As autoras Silva e Seabra (2020) não trouxeram detalhes sobre essa relação, focando apenas na evolução da escrita em Língua Portuguesa.

Campos (2023), ao relatar sua pesquisa em uma escola do Norte do país, apresenta uma relação inicial de estranhamento por parte da professora regente. Segundo a autora, a professora aceitou o desafio de alfabetização sem conhecer a língua e a cultura surda:

No início a professora teve muita dificuldade por não ter conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, o que dificultava sua comunicação com os alunos surdos, que em consonância com Quadros e Karnopp (2004) é necessário conhecer e utilizar a Libras. No entanto, no decorrer do processo a educadora foi tendo conhecimento e aperfeiçoando o trabalho desenvolvido com os alunos. (Campos, 2023, p. 8)

Essa interação inicial da professora foi realizada sem a presença do intérprete de Libras, o que dificultou ainda mais essa relação. No entanto, com a chegada dele, a autora relata: “Após a chegada da intérprete e orientações recebidas, começou um trabalho de valorização à língua oficial dos alunos surdos [...]” (Campos, 2023, p. 9).

Uma das práticas interacionais promovidas foi:

O processo de interação com a turma é trabalhado em forma de atividades em grupos, sem opção de escolha para que haja um rodízio e todos possam interagir e aprender a se comunicar com os alunos surdos. [...] A criança se sente acolhida no ambiente escolar e se desenvolve com sucesso. Observou-

se também a relação positiva que os alunos surdos têm com os alunos ouvintes e funcionários da escola, as crianças são alegres, interessadas e inteligentes (Campos, 2023, p. 9-10)

A relação e as interações observadas nesse artigo foram positivas para a inclusão de alunos surdos na sociedade escolar.

3.2 As metodologias de ensino e as estratégias utilizadas pelas docentes e intérpretes: a realidade diversa das salas de aula com crianças surdas

O artigo de Silva e Seabra (2020) teve como foco pesquisar o resultado da alfabetização, não primando pela metodologia de ensino em si. No entanto, seus estudos, ao buscarem respostas, utilizaram metodologias favoráveis à alfabetização e letramento de crianças surdas. Como motivadores da escrita, temos que “a partir da contação da história foi elaborado o roteiro de atividades para que as crianças pudessem escrever palavras e textos, completar histórias, criar personagens e fazer desenhos” (Silva; Seabra, 2020, p. 8). A contação em Libras contribui para o desenvolvimento imagético da criança, favorecendo a consolidação de uma memória visual.

No caso analisado por Nascimento e Murad (2020), por se tratar de uma pesquisa posterior ao período de alfabetização do estudante de codinome Lobo, a metodologia de ensino não é tão clara, pois utilizaram-se as lembranças como fonte de informações. No entanto, pelos dados apresentados como fragmentos do diário de campo, é possível inferir que a metodologia empregada foi a tradicional para estudantes ouvintes, sem levar em consideração as especificidades do estudante surdo em sala de aula. Nem mesmo a presença de um intérprete foi mencionada nas lembranças dele.

No Quadro 2 – “Dificuldades para ensinar a Língua Portuguesa escrita a estudantes surdos”, os participantes P1 e P2 justificaram que os estudantes surdos não apresentam dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), desde que sejam utilizadas estratégias e metodologias adequadas para o ensino como L2, motivo pelo qual responderam “nenhuma”. Por sua vez, os participantes P3, P4 e P5 apontaram, a partir de suas percepções e experiências, que os estudantes surdos enfrentam dificuldades no processo de escrita, especialmente relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa. Segundo esses participantes, apesar do uso de materiais didáticos, leitura visual e recursos visuais

como estratégias pedagógicas, tais aspectos ainda se configuram como desafios no processo de ensino e aprendizagem da L2 (Sousa; Cavalcanti, 2024, p. 8).

Ressalta-se também a importância do uso de recursos metodológicos variados, conforme apresentados no Quadro 4 do artigo, reproduzido abaixo, como imagens, teatro, materiais didáticos, jogos, apostilas, entre outros, para apoiar o processo de aprendizagem dos estudantes surdos, ampliando as possibilidades de compreensão e participação nas atividades escolares.

Figura 2: Quadro de Sousa e Cavalcanti (2024)

Práticas de letramento no processo de aquisição da língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental

Wilmá Pastor de Andrade Sousa
Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Quadro 4 – Práticas de letramento utilizadas para ensinar a língua portuguesa como L2 para surdos	
Participantes	Respostas extraídas das entrevistas
P1	Conto história em Libras e converso sobre ela.
P2	Gosto de usar jogos.
P3	Começo com o que chamo de letramento visual. Lemos imagens de algum livro. Uso imagens como apoio à leitura, símbolos, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos que trago para sala de aula.
P4	Conto história e realizo a interpretação do texto com atividade escrita. Uso gêneros textuais diversos, destacando palavras associadas às imagens, figuras e possíveis tipos de uso em diferentes contextos. Faço exposição das letras do alfabeto em L2, associando ao alfabeto manual (datilologia), identificando as classes das vogais, consoantes, letras maiúsculas e minúsculas, letras bastão e cursiva. Diversifico atividades que favoreçam maiores possibilidades de aprendizagem e domínio da língua portuguesa escrita.
P5	Apresento o vocabulário dentro de estruturas de frases do português. As explicações e a referência dada são da Libras, sendo feitos paralelos entre essas duas línguas, reforçando que a comunicação se dá em Libras. O material a ser estudado da língua portuguesa é na modalidade escrita. A relevância é o contexto: tudo o que é apresentado sempre está dentro de uma situação, ou seja, o aspecto pragmático da língua é destacado.

Fonte: Elaboração própria.

Fonte: Sousa e Cavalcanti (2024)

Cavalcante e Torres (2020) apresentam metodologias usadas pelos dois professores de Língua Portuguesa de uma mesma escola do interior do Ceará:

[...] na sala do sexto ano, onde o P1 atua, uma prática pedagógica que não corrobora os preceitos da filosofia bilíngue. O P1 trabalha de forma incansável com o livro didático, o único suporte imagético que contribui, embora não muito, para o esclarecimento do aluno surdo. A metodologia de ensino não leva em consideração as especificidades desse aluno. Da mesma forma, o P2 não utiliza mecanismos que ajudem o aluno a entender os assuntos abordados, como mencionamos anteriormente. O livro didático é o único recurso visual disponível para o discente. Assim como o P1, o P2 também não tem formação na área para atuar com alunos surdos, passando

toda a responsabilidade de aprendizagem de seu aluno para o seu intérprete. (Cavalcante; Torres, 2020, p. 22)

O artigo apresenta uma triste realidade metodológica na alfabetização de surdos em escolas distantes de grandes centros, a saber, a total invisibilidade de suas subjetividades ao se prepararem estratégias de ensino.

Lima, Pinto e Souza (2023) apresentam o relato da professora L, que, apesar de possuir experiência na alfabetização, nunca havia trabalhado com uma aluna surda como Sara, o que gerou insegurança em sua prática pedagógica. A ausência de preparo específico dificultou o ensino da leitura e da escrita, aspectos fundamentais para o processo de alfabetização dessa estudante. Observa-se, entretanto, que a professora demonstrou iniciativa e interesse em aprender, buscando formas de se preparar para ensinar, o que revela a importância da postura docente diante dos desafios da educação inclusiva.

Sobre as atividades os autores descrevem:

As primeiras atividades escolares de Sara, sujeito dessa pesquisa, estão relacionadas a uma prática escolar antiga que antecede a alfabetização. São treinos de habilidades – coordenação motora, memória, percepção visual etc. Tais atividades têm como objetivo principal preparar a criança para o trabalho de leitura e escrita. (Lima; Pinto; Souza, 2023, p. 5103)

Na tentativa de acertar, a professora L apresenta atividades que, segundo os autores, eram “inapropriadas para uma criança com surdez, sem contar a pouca habilidade da professora, como mediadora, perceptível na condução das atividades propostas. São produções aparentemente sem significação” (Lima; Pinto; Souza, 2023, p. 5105).

Lima, Pinto e Souza (2023) ainda apresentam uma mudança de perspectiva por parte da professora, refletindo na metodologia utilizada, agora com a utilização de jogos pedagógicos que apresentam significado real para a criança, motivando-a a desenvolver o aprendizado da língua. Os autores também percebem que, no decorrer da pesquisa, a professora, por não saber Libras, passou a utilizar uma metodologia conhecida como Comunicação Total, na qual usa todos os meios disponíveis para se comunicar. “São diferentes caminhos e/ou diferentes possibilidades, através dos quais o professor tenta estabelecer um elo de comunicação e propor uma significação para a construção da língua escrita” (Lima; Pinto; Souza, 2023, p. 5109).

Campos (2023) apresenta ações metodológicas positivas após um início difícil, devido ao desconhecimento da Libras por parte da professora. Com o apoio do intérprete,

Percebe-se que essa forma de atitude metodológica, partindo da professora funciona de forma positiva, pois o processo de incluir é vislumbrado quando os resultados se apresentam na comunicação com a prática da Libras mesmo que de forma tímida, podendo acontecer uma atividade vivenciada no cotidiano da turma, em que num determinado momento uma criança ouvinte se direciona à criança surda para emprestar um objeto, e esta utiliza um sinal em Libras. (Campos, 2023, p. 9)

A relação entre a professora e o intérprete na questão metodológica apresenta uma situação bastante comum, o que revela que o intérprete educacional não apenas transmite informações, há todo um trabalho envolvido que, por vezes, é invisibilizado:

Do questionário aplicado à intérprete e as respostas obtidas avaliaram-se os resultados pontuando que no quarto quadro a intérprete coloca a importância de ter conhecimento na vida documental do aluno, percebeu-se que antes de acompanhar uma criança surda, necessita-se de um conhecimento prévio do perfil do seu histórico de vida. De posse das informações, ela organiza os materiais de que precisará no decorrer do ano letivo. As atividades para uma criança com surdez são adaptadas em Libras, pois como ela está em processo de alfabetização, os sinais ainda estão sendo assimilados, a intérprete, junto com a professora, faz essas adaptações, cabendo a responsabilidade da intérprete organizar os sinais em Libras correspondendo às palavras e seus significados. (Campos, 2023, p. 9-10)

O intérprete educacional deve desenvolver estratégias linguísticas compatíveis com o aluno, seu nível de compreensão e seu ritmo de assimilação da informação, o que possibilita uma aprendizagem real em escolas regulares. Esse elo, devido à sua importância no processo, deveria ser mais valorizado e analisado de acordo com o seu perfil.

Os materiais pedagógicos trabalhados com os alunos surdos nessa fase favorecem o aprendizado por meio de recursos visuais. Segundo a autora:

Observa-se que são materiais visuais que facilitam no processo de educação das crianças, o trabalho com vídeos, jogos e atividades adaptadas em Libras são organizados e adaptados a fim de enriquecer o vocabulário em Libras dos alunos surdos, compreender o significado da escrita e aprender a se comunicar através dos sinais. (Campos, 2023, p. 10)

3.3 Os desafios de se alfabetizar a criança surda (e alfabetizar-se) em Língua Portuguesa na escola regular

Os artigos analisados apresentaram desafios associados a um processo de inclusão que caminha a passos lentos. Embora a educação na perspectiva inclusiva esteja presente há quase duas décadas em documentos oficiais, situações como as apresentadas são comuns: “Os professores do Ensino Fundamental só me pediam para copiar e às vezes me deixavam ficar no celular.” (Nascimento; Murad, 2020, p. 12); “Observou-se apresentação em slides, jogos, materiais que na maioria das vezes não eram adaptados de acordo com a necessidade dos estudantes surdos.” (Campos, 2023, p. 8); “A escassez de material didático direcionado ao público de estudantes surdos se torna um dos maiores desafios. Porém, o acesso a ferramentas digitais que favorecem a leitura visual é também outra dificuldade a ser vencida.” (Sousa; Cavalcanti, 2024, p. 9); “O P1 trabalha de forma incansável com o livro didático, o único suporte imagético que contribui, embora não muito, para o esclarecimento do aluno surdo. A metodologia de ensino não leva em consideração as especificidades desse aluno” (Cavalcante; Torres, 2020, p. 23)

A professora regente da turma que ela estava matriculada, mesmo com alguns anos de experiência em alfabetização, nunca trabalhou e nem sabe como trabalhar com crianças surdas. Diante da ansiedade da professora, conversei com a coordenação pedagógica e me coloquei à disposição para trabalhar com Sara. Como já disse, não tenho experiência, mas tenho boa vontade. (Lima; Pinto; Souza, 2023, p. 5105)

Todos os fragmentos acima referem-se a duas situações recorrentes no caso dos educadores. A primeira é o desafio de adaptar materiais, em sua maioria criados para estudantes ouvintes, com a intenção de alfabetizar crianças surdas. As frequentes reclamações sobre não existirem materiais específicos refletem como os sistemas educacionais precisam avançar em mais do que apenas disponibilizar matrículas e acenar em favor da inclusão. São necessárias ações que antecipem a presença desses alunos.

Consonante a isso, a segunda dificuldade está relacionada à formação dos professores. Os artigos apresentaram as dificuldades por parte dos professores ao receberem uma criança surda, sem terem formação específica. Em alguns casos, ficou claro que o

conhecimento acerca da língua, da cultura e de estratégias específicas favoreceu o avanço no tempo certo de tais alunos. Em alguns casos, após um direcionamento correto, professores conseguiram desenvolver atividades que motivaram os estudantes surdos e ouvintes a interagirem, criando um ambiente que oportunizou a aprendizagem e uma real inclusão.

As crianças surdas também enfrentam desafios. De um lado, um ambiente novo, o escolar, e, em alguns casos, não dominando nenhuma das duas línguas e sendo colocadas em segundo plano. Inicialmente, essa frustração aparece nos dizeres “só me mandavam copiar”. Posteriormente, por perceber que não conseguirá absorver conhecimento ao longo dos anos de estudo. Em alguns casos, dentro da família, a dificuldade linguística também pode afetar a aprendizagem. Assim como mencionado nos artigos, estudantes surdos devem aprender a Libras como L1 e a Língua Portuguesa em sua forma escrita como L2 (Cavalcante; Torres, 2020).

No caso de Lobo, retratado por Nascimento e Murad (2020), o fato de familiares não utilizarem a Libras gerou a seguinte condição:

A condição de privação linguística no contexto familiar e acesso tardio na escola incidem diretamente na relação que o aluno estabelece com a língua portuguesa na escola. Por diversas vezes ele enuncia ter dificuldades com as palavras, não gostar da disciplina e apontar a Matemática como sua preferida. (Nascimento; Murad, 2020, p. 13-14)

Sem dúvidas, as condições elencadas transformam um estudante surdo em sala de aula inclusiva em um ser que causa estranhamento e sofre estranhamento. A análise mais aprofundada do contexto social do estudante surdo e o apoio didático e metodológico aos professores são passos importantes para se concretizar uma inclusão verdadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os seis artigos analisados apresentam aspectos que se aproximam da minha trajetória educacional e das experiências vivenciadas ao longo do processo de escolarização. Os estudos destacam desafios relacionados à alfabetização e ao letramento de crianças surdas, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Em alguns casos, os resultados evidenciam dificuldades decorrentes da ausência de intérpretes de Libras, da falta de preparo

dos professores regentes e do pouco conhecimento sobre os direitos linguísticos das crianças surdas.

No estudo de Lobo (Nascimento; Murad, 2020), por exemplo, observa-se uma realidade marcada pela insuficiência de recursos e pela dificuldade de acesso à Libras, situação que se aproxima das experiências vivenciadas por mim durante a educação básica. Em cidades menores, muitas vezes, há escassez de profissionais qualificados e pouco incentivo ao uso da Libras no ambiente escolar, o que pode comprometer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento educacional das crianças surdas. Dessa forma, os resultados dos artigos demonstram que os desafios enfrentados por muitos estudantes surdos ainda permanecem presentes em diferentes contextos educacionais, evidenciando a necessidade de fortalecer ações que garantam o acesso à comunicação, à alfabetização e ao letramento.

O caso da aluna Sara (Lima; Pinto; Souza, 2023) também apresenta algumas semelhanças com minha trajetória educacional, especialmente em relação às dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização e de letramento. No entanto, há uma diferença importante. No estudo analisado, a professora L demonstrou interesse e comprometimento com a aprendizagem da aluna, buscando contribuir para seu desenvolvimento educacional. Em minha experiência escolar, muitas professoras não acreditavam no meu potencial para aprender a ler e a escrever. Por eu ser a única estudante surda da turma, frequentemente era direcionada para atividades de desenho, enquanto as oportunidades de desenvolvimento da leitura e da escrita eram limitadas. Essa realidade evidencia como as expectativas dos professores podem influenciar o processo de alfabetização dos estudantes surdos. Enquanto a professora L buscava incentivar a aprendizagem de Sara, minha trajetória foi marcada por situações em que o acesso à alfabetização e ao letramento não recebeu a mesma atenção, o que dificultou meu desenvolvimento escolar.

O estudo de Cavalcante e Torres (2020) analisou a realidade de crianças surdas em salas de aula regulares e identificou a ausência de intérpretes de Libras como um dos desafios enfrentados no processo educacional. Esse resultado apresenta semelhanças com minha própria trajetória escolar, uma vez que, durante minha educação básica na rede municipal, também não tive acesso a um intérprete. Na época, o reconhecimento da Libras e a garantia desse profissional ainda não estavam efetivamente presentes na minha realidade escolar.

Embora atualmente a legislação assegure o direito ao acesso à Libras e ao acompanhamento por intérpretes em contextos educacionais, minha experiência evidencia as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos em períodos nos quais esses direitos ainda não eram plenamente garantidos. Essa aproximação entre os resultados do estudo e minha trajetória demonstra como a ausência de acessibilidade linguística pode impactar o processo de escolarização e de aprendizagem dos estudantes surdos.

Na presente análise sistêmica, foi possível constatar algumas realidades apresentadas em nosso país, dentre elas, uma variedade metodológica para a alfabetização e o letramento de surdos. Algumas com resultados positivos e outras nem tanto. Em qualquer situação, o reconhecimento das especificidades do alunado surdo é, sem dúvidas, fundamental para a realização dessa tarefa colossal.

É importante salientar que pesquisas e estudos sobre alfabetização e letramento de surdos no ensino regular são bastante escassos, fazendo da área um campo aberto para novas pesquisas e apontamentos sobre o assunto. Trazer à tona a realidade enfrentada pelos surdos é de suma importância para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e de uma postura verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394compilado.htm?utm_source=. Acesso em: 8 dez. 2024.

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, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm?EPU=false&utm_source=. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 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 (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm?utm_source=. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?lang=pt&utm_source=. Acesso em: 7 jan. 2025.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wânia R. C. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Marsupial, 2013.

BOMFIM, Duanne Antunes. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufvjm.edu.br/items/89ce778c-5966-4ce2-9161-5e1a965d0312>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CAMPOS, Francimara Cabral. Alfabetização e letramento dos alunos surdos. **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377016086_Alfabetizacao_e_letramento_dos_alunos_surdos. Acesso em: 4 abr. 2025.

CAVALCANTE, Antonio Wadan Gomes; TORRES, Cibelle Eurídice Araújo. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos: práticas de alfabetização e letramento. **Revista Sinalizar**, Goiânia. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55525>. Acesso em: 2 ago. 2025.

LIMA, Ezer Wellington Gomes; PINTO, Loide Leite Aragão; SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. Alfabetização do estudante surdo na escola regular. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, p. 5097-5123, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1455>. Acesso em: 25 mar. 2025.

NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier; MURAD, Carla Regina Rachidi Otávio. Das (IM)possibilidades teórico-metodológicas no ensino de língua portuguesa para surdos em contextos inclusivos. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 7, n. 3, p. 679-701, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistagepadle/article/view/4988>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PEREIRA, Vanessa Alves; OLIVEIRA, Thamires Silva de. Alfabetização e letramento de alunos surdos: desafios e possibilidades em uma perspectiva bilíngue. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 11, p. 12993-13013, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9167923>. Acesso em: 26 abr. 2025.

RIBEIRO, Pedro Tadeu de Castro; LIMA, Marcio Roberto de. Teoria ator-rede e educação: uma revisão sistemática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, e27043, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37321>. Acesso em: 04 fev. 2025

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245982, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 297-321, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Z3Ww4W8bPWk4dV7gP6VhL9H/>. Acesso em: 12 dez. 2025.