

**Alfabetização e letramento de alunos surdos em Libras: Percepções de professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN**

**Literacy development of deaf students in Brazilian Sign Language: teachers' perceptions in the Municipal Education Network of Santa Cruz-RN**

**Alfabetización y literacidad de estudiantes sordos en Lengua de Señas Brasileña: percepciones de docentes de la Red Municipal de Enseñanza de Santa Cruz-RN**

DOI: 10.54901/educa.v9-708

Janeide Rogério Martins<sup>1</sup>  
Ruan Sousa Diniz<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga como ocorre a alfabetização e o letramento de alunos surdos em Libras no contexto de escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN, a partir das percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, articulando pesquisa bibliográfica, revisão da literatura e pesquisa de campo. Participaram três docentes que atuavam com alunos surdos matriculados em turmas do 1º, 4º e 5º anos, em duas escolas públicas. Os dados foram produzidos por meio de questionário on-line com questões abertas, organizado como entrevista semiestruturada, e analisados mediante Análise Temática. Os resultados indicam que a Libras é reconhecida pelos docentes como fundamental para a inclusão, mas sua circulação no cotidiano escolar permanece limitada. Evidenciaram-se acesso tardio à língua de sinais, carência de materiais bilíngues e recursos visuais, insuficiência de formação específica, ausência de intérpretes, pouca flexibilidade curricular e dificuldades na articulação com as famílias. As práticas relatadas concentram-se em imagens, atividades impressas e outros recursos visuais, nem sempre articulados a uma proposta bilíngue sistemática. Conclui-se que a efetivação do direito linguístico e educacional dos estudantes surdos requer políticas de formação docente, organização curricular visual-espacial, ampliação de materiais bilíngues e fortalecimento das condições institucionais para a presença efetiva da Libras.

**Palavras-chave:** alfabetização; aquisição da Libras; escolas inclusivas; letramento; surdos.

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento de estudantes surdos constituem uma questão central para a garantia do direito à educação, especialmente quando se considera que a aprendizagem precisa estar articulada às condições linguísticas e visuais próprias de sujeitos que têm na língua de sinais sua principal possibilidade de acesso à linguagem. No caso brasileiro, a Língua

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação, Escola Estadual João Ferreira de Souza, Escola Municipal Theodorico Bezerra, Santa Cruz, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: janeidemartins@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorando em Estudos da Linguagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: uerj.uan@gmail.com

Brasileira de Sinais (Libras) possui reconhecimento legal desde a Lei nº 10.436/2002 e sua utilização na educação de surdos foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002, 2005). Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (Brasil, 2021).

Apesar desse conjunto de dispositivos normativos, a existência da matrícula de estudantes surdos em escolas regulares não garante, por si só, participação linguística, aprendizagem e acesso aos conhecimentos escolares. A literatura mobilizada no trabalho de origem aponta que o acesso tardio à Libras, a pouca convivência com interlocutores sinalizantes e a insuficiência de práticas pedagógicas visuais podem repercutir negativamente no desenvolvimento linguístico e no processo de apropriação da escrita. Quadros e Cruz (2011) destacam que crianças surdas expostas à língua de sinais desde cedo percorrem estágios de aquisição comparáveis, em termos gerais, aos observados no desenvolvimento de línguas orais, o que reforça a centralidade do acesso linguístico precoce.

A discussão ganha particular importância no contexto das escolas inclusivas, nas quais, conforme problematiza Quadros (2005), a Libras pode ser formalmente admitida sem ocupar o lugar de língua efetiva de instrução. A autora observa que, nesses espaços, “a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares” (Quadros, 2005, p. 30). A tensão entre matrícula e efetiva participação linguística constitui, assim, um dos eixos para compreender as experiências de alfabetização e letramento de crianças surdas.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, desenvolvida a partir da realidade de duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN. O estudo foi motivado pelas experiências da autora com pessoas surdas e pelo contato com um estudante surdo em processo inicial de alfabetização e letramento, situação que evidenciou a necessidade de compreender como a escola regular tem respondido às especificidades linguísticas desses estudantes. A questão que orientou a investigação foi: como ocorre a alfabetização e o letramento da criança surda em Libras nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN, nos anos iniciais do ensino fundamental?

Com base nessa questão, o objetivo geral foi investigar como acontece a alfabetização e o letramento de alunos surdos em Libras no contexto de escolas inclusivas nas quais a língua de sinais é pouco compartilhada. Especificamente, buscou-se: a) discutir a importância da alfabetização e do letramento em Libras para crianças surdas e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; b) analisar as metodologias utilizadas na alfabetização e no letramento

desses estudantes nas escolas regulares; e c) identificar as principais dificuldades apresentadas pelas escolas e pelos professores nesse processo.

A relevância do estudo decorre, portanto, da necessidade de aproximar o debate normativo e teórico das condições concretas de escolarização. Ao tomar as percepções docentes como objeto de análise, o artigo não pretende generalizar a realidade investigada para toda a educação de surdos no país, mas produzir uma leitura situada de barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais que interferem no processo de alfabetização e letramento. A análise também procura deslocar a explicação das dificuldades do estudante para as condições de acesso à língua, às práticas visuais, aos profissionais e aos recursos pedagógicos disponíveis.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Alfabetização, Letramento e Práticas Sociais da Escrita**

A compreensão dos processos de alfabetização e letramento é fundamental para analisar a escolarização de estudantes surdos sem reduzir a aprendizagem da escrita à simples decodificação de sinais gráficos. Historicamente, a alfabetização esteve associada ao domínio da tecnologia da escrita, enquanto estudos posteriores ampliaram o foco para os usos sociais da leitura e da escrita. Soares (2009) ressalta que alfabetização e letramento são conceitos distintos, embora articulados, e que a participação no universo da escrita envolve tanto a aprendizagem do sistema quanto sua utilização em práticas sociais.

Soares (2021) sintetiza essa distinção ao compreender a alfabetização como apropriação da tecnologia da escrita e o letramento como capacidade de utilizar a escrita em práticas sociais e pessoais com diferentes finalidades. A autora enfatiza que os dois processos são diferentes, mas simultâneos e interdependentes. Essa perspectiva é particularmente importante para a educação de surdos porque permite evitar uma concepção restrita de alfabetização baseada exclusivamente em exercícios descontextualizados de leitura e escrita.

Em diálogo com Soares, Kleiman (2005) compreende o letramento como um conjunto de práticas de uso da escrita que ultrapassa o espaço escolar, ainda que também o inclua. Desse modo, alfabetizar implica criar condições para que o estudante se aproprie do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participa de situações reais de leitura e produção textual. A escola precisa, portanto, possibilitar experiências com diferentes gêneros, suportes, finalidades e interlocutores.

Para os estudantes surdos, essa discussão ganha uma dimensão adicional: o acesso às práticas de leitura e escrita precisa ser mediado por uma língua que lhes seja acessível. A alfabetização não pode ser pensada independentemente da aquisição linguística em Libras. Pereira (2008) argumenta que a língua de sinais cumpre, para as pessoas surdas, função equivalente àquela desempenhada pela língua oral para ouvintes, inclusive no acesso aos objetivos escolares e à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Assim, uma concepção de alfabetização e letramento para estudantes surdos precisa articular domínio da escrita, práticas sociais e experiências linguísticas em Libras. Não se trata de substituir a aprendizagem do Português escrito pela Libras, mas de reconhecer que o desenvolvimento da primeira língua constitui uma base para a construção de conhecimentos e para a aprendizagem da segunda língua. Nesse sentido, a perspectiva bilíngue permite compreender a escrita do Português como L2, sem desconsiderar a centralidade da Libras como língua de instrução e interação.

“Alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis: a alfabetização deve ocorrer no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, e o letramento se desenvolve em articulação com a aprendizagem do sistema de escrita.”  
(Soares, 2021, p. 27).

A formulação evidencia que o trabalho escolar não deve escolher entre alfabetizar e letrar. O desafio consiste em articular os dois processos, respeitando as condições linguísticas dos estudantes. Para crianças surdas, essa articulação demanda experiências em Libras, práticas de leitura de imagens e textos, contato com gêneros da literatura surda e oportunidades de produção de sentidos antes, durante e depois do contato com a escrita.

## **2.2 Libras, Aquisição Linguística e Educação Bilíngue de Surdos**

A aquisição da língua de sinais ocupa posição estruturante no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural de crianças surdas. Quadros (2008) e Quadros e Cruz (2011) mostram que a aquisição de uma língua de sinais ocorre naturalmente quando a criança está exposta a interlocutores sinalizantes e a contextos de interação. O problema, portanto, não está na capacidade da criança surda de adquirir uma língua, mas nas condições sociais e linguísticas que podem retardar ou restringir essa aquisição.

Quadros e Cruz (2011) descrevem períodos de aquisição da Libras que envolvem manifestações pré-linguísticas, produção de um sinal, primeiras combinações e múltiplas

combinações. O percurso pode variar individualmente, mas a exposição precoce e consistente à língua é decisiva. No estudo de Quadros *et al.* (2018), citado no TCC de origem, 80% dos 891 participantes surdos pesquisados tiveram contato com a língua de sinais somente após os quatro anos de idade. O dado, tal como apresentado pelos autores, evidencia a magnitude do problema do acesso tardio à língua.

Stumpf (2021) enfatiza que a Libras como primeira língua é basilar para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de crianças e adolescentes surdos. A língua de sinais, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como instrumento auxiliar de comunicação ou recurso de acessibilidade. Ela constitui língua de instrução, interação, produção de conhecimentos e construção de identidade.

A educação bilíngue de surdos parte justamente desse reconhecimento. A Libras ocupa o lugar de primeira língua e o Português escrito é ensinado como segunda língua. A Lei nº 14.191/2021 consolidou esse entendimento no ordenamento educacional brasileiro ao inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar (Brasil, 2021). O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, já estabelecia direitos relacionados à formação de professores, ao ensino de Libras e às condições de escolarização bilíngue (Brasil, 2005).

Entretanto, a presença da Libras na legislação não assegura automaticamente sua circulação no cotidiano escolar. Quadros (2005) chama atenção para o fato de que, em espaços inclusivos, a língua de sinais pode ocupar posição secundária enquanto o Português permanece como língua dominante. Esse descompasso entre o reconhecimento formal e a efetiva utilização da Libras é importante para interpretar os resultados da pesquisa, sobretudo os relatos que apontam dificuldades de comunicação e ausência de profissionais especializados.

“A Libras como L1 é basilar para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de crianças e adolescentes surdos.” (Stumpf, 2021, p. 37).

A afirmação de Stumpf (2021) ajuda a deslocar o debate da ideia de adaptação pontual para a necessidade de uma política linguística escolar. Se a Libras é base para o desenvolvimento do estudante surdo, a escola precisa criar condições permanentes para sua aquisição e uso, e não apenas disponibilizá-la em situações excepcionais.

## **2.3 Letramento Visual e Práticas Pedagógicas**

A visualidade ocupa lugar central nas experiências linguísticas e educacionais de pessoas surdas. Isso não significa, contudo, que qualquer uso de imagens seja automaticamente uma prática de letramento visual. Tavares e Höfling (2024) definem o letramento visual como apropriação de significados por meio das imagens e defendem que pensar visualmente implica construir contextos nos quais a pessoa surda possa atribuir sentidos, estabelecer relações e produzir interpretações.

O letramento visual, portanto, não se limita a inserir fotografias, desenhos ou figuras em atividades originalmente planejadas para ouvintes. Ele requer uma organização didática que considere a visualidade como dimensão constitutiva da produção de sentidos. Vídeos em Libras, narrativas visuais, literatura surda, histórias sinalizadas, imagens sequenciadas, mapas conceituais, esquemas, fotografias e recursos digitais podem integrar esse trabalho, desde que articulados aos objetivos de aprendizagem.

Quadros (2000) já advertia que a alfabetização de crianças surdas só adquire pleno sentido quando ocorre em língua de sinais, utilizada para adquirir a língua, aprender por meio dela e aprender sobre ela. Essa perspectiva é coerente com a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas em que Libras e Português escrito tenham funções claramente definidas e articuladas.

Em consequência, o material didático bilíngue não deve ser entendido apenas como uma atividade escrita acompanhada de uma imagem ou de um vídeo em Libras. Ele precisa possibilitar a construção de conceitos em Libras, a exploração de gêneros discursivos e a passagem entre diferentes modos de significação. A carência de materiais relatada pelos docentes da pesquisa, portanto, não é apenas quantitativa: envolve também a adequação linguística e metodológica dos recursos disponíveis.

## **3 METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender percepções, experiências e práticas docentes relacionadas à alfabetização e ao letramento de estudantes surdos em escolas regulares. Em pesquisas qualitativas, interessa compreender os sentidos produzidos pelos participantes em seus contextos, considerando a complexidade dos fenômenos educacionais (Del-Masso; Cotta; Santos, 2014).

Quanto aos procedimentos, o estudo articulou pesquisa bibliográfica, revisão da literatura e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica possibilitou o diálogo com autores que discutem alfabetização, letramento, aquisição de línguas de sinais, educação inclusiva e educação bilíngue. A revisão da literatura considerou o período de 2002 a meados de 2024 e foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Virtual da UERN, utilizando os termos alfabetização, letramento, Libras, aquisição da língua de sinais e educação inclusiva.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN, ambas localizadas na zona urbana. Levantamento realizado junto à Coordenação da Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação indicou duas escolas com matrícula de estudantes surdos: uma delas com dois alunos e outra com um aluno. A pesquisa envolveu três docentes responsáveis por turmas dos 1º, 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Para preservar o anonimato, os participantes foram identificados como Respondente A, Respondente B e Respondente C. O Respondente A possuía 23 anos de experiência docente e era doutorando em Educação, embora estivesse em seu primeiro ano de atuação com um estudante surdo não alfabetizado em Libras. O Respondente B era especialista em Libras e tinha oito anos de experiência docente, também em seu primeiro ano de atuação com estudante surdo. O Respondente C possuía formação em Pedagogia, aproximadamente 20 anos de experiência docente e experiência anterior com outro estudante surdo, mas relatava conhecimentos restritos sobre Libras e educação de surdos.

Os dados foram produzidos mediante questionário on-line, aplicado na plataforma Google Forms, estruturado como entrevista semiestruturada com perguntas abertas. A opção pelo formato on-line foi adotada em razão da disponibilidade dos docentes e das condições de trabalho nas escolas. O roteiro foi organizado em 11 eixos: educação inclusiva; alfabetização e letramento; Libras e aquisição da língua de sinais; formação continuada; adaptação curricular; produção e uso de materiais didáticos; interação cultural e linguística; impactos institucionais; papel dos intérpretes; acompanhamento familiar; e uso de tecnologias.

Antes da coleta, foram realizadas visitas às instituições e apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, que concordaram com a participação e tiveram sua identidade preservada. O estudo não pretende produzir generalizações estatísticas; seus resultados devem ser compreendidos como uma leitura situada das percepções dos três docentes participantes.

Os dados foram analisados por meio da Análise Temática. A escolha dessa estratégia está relacionada à sua flexibilidade e à possibilidade de identificar padrões de sentido em

conjuntos de respostas qualitativas. Rosa e Mackedanz (2021), em diálogo com Braun e Clarke, ressaltam que a Análise Temática pode ser utilizada em diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas, desde que as escolhas analíticas sejam explicitadas e coerentes com o problema de pesquisa.

Após a organização das respostas, foram identificadas seis categorias analíticas: 1) alfabetização e letramento de surdos no contexto inclusivo; 2) percepções dos professores sobre a importância da aquisição da língua de sinais e o uso da Libras na escola; 3) formação continuada, ausência de materiais bilíngues e barreiras enfrentadas pelos professores; 4) estratégias pedagógicas, recursos visuais, adaptação de materiais e técnicas; 5) acompanhamento familiar e presença do intérprete; e 6) desafios do contexto escolar inclusivo. A análise procurou relacionar os relatos às discussões teóricas, sem reduzir as respostas a uma simples descrição.

“A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa [...] possibilita a descrição detalhada de um determinado tema ou grupo de temas, com base nas subjetividades dos respondentes.” (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 13).

A adoção da Análise Temática permitiu, assim, observar não apenas o que os participantes afirmaram, mas também as recorrências, lacunas e tensões presentes nos relatos. Essa opção é especialmente pertinente a uma investigação que pretende compreender como determinadas concepções sobre Libras, alfabetização e inclusão se materializam nas práticas escolares.

## **4 DISCUSSÃO E RESULTADOS**

### **4.1 Concepções Docentes sobre Alfabetização, Letramento e Alfabetização de Estudantes Surdos**

As respostas dos docentes revelaram compreensão desigual acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Quando perguntados sobre alfabetização, os três participantes apresentaram definições associadas ao aprendizado da leitura e da escrita. O Respondente A a compreendeu como “o processo de aprender a ler e a escrever”; o Respondente B enfatizou sua importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual; e o Respondente C a definiu como “o processo de aprendizagem da leitura e escrita”. Quanto ao letramento, o Respondente A o relacionou ao uso adequado e eficiente da leitura e da escrita de acordo com o contexto social

e cultural, o Respondente C ao uso da leitura e da escrita com propriedade e autonomia, enquanto o Respondente B não respondeu.

Embora as respostas apresentem aproximações com a concepção de letramento como prática social, observa-se pouca explicitação da relação entre alfabetização e letramento. Esse resultado dialoga com Soares (2009, 2021), para quem os processos são distintos, mas interdependentes. No contexto da educação de surdos, essa diferenciação é ainda mais relevante, pois o ensino da escrita precisa estar articulado à língua de instrução e às práticas de produção de sentidos em Libras.

Quando questionados sobre como a alfabetização e o letramento do aluno surdo ocorriam em sala, os relatos apresentaram respostas mais genéricas. O Respondente A mencionou “língua de sinais, alfabetização visual, métodos multissensoriais e o uso de recursos tecnológicos”; o Respondente C afirmou utilizar “bastante imagens”, além de atividades impressas e práticas; e o Respondente B não respondeu. Há, portanto, reconhecimento da visualidade, mas pouca descrição de sequências didáticas, objetivos linguísticos, práticas de leitura em Libras ou estratégias de articulação entre Libras e Português escrito.

Esse aspecto é significativo porque o uso de imagens, isoladamente, não caracteriza uma pedagogia visual ou bilíngue. Tavares e Höfling (2024) chamam atenção justamente para a necessidade de ir além do uso decorativo ou ilustrativo das imagens. O letramento visual implica construir contextos de significação. Assim, os resultados sugerem que os professores reconhecem a importância da visualidade, mas nem sempre dispõem de conhecimentos ou recursos para transformá-la em princípio metodológico sistemático.

## **4.2 Libras Como Língua de Instrução e Condições de Aquisição**

Os docentes reconheceram a importância da Libras para a inclusão. O Respondente A afirmou que a Libras é um meio essencial para garantir oportunidades educacionais e sociais aos estudantes surdos. Entretanto, sua resposta não esclareceu com que frequência a língua era utilizada nem se ocupava a função de língua principal da prática pedagógica. A ausência de informações sobre a circulação cotidiana da Libras constitui um dado relevante, porque revela a distância entre reconhecer sua importância e assegurar sua presença efetiva.

Mais contundente foi a resposta do Respondente C ao afirmar que a aquisição da língua de sinais “acontece fora da escola” e que “as nossas escolas não estão preparadas ainda para receber estudantes surdos”. O relato evidencia uma contradição institucional: a escola

reconhece a presença do estudante, mas o espaço escolar não necessariamente se constitui como ambiente linguístico favorável à aquisição da Libras.

Essa constatação converge com Quadros (2005), Quadros e Cruz (2011) e Stumpf (2021), que enfatizam o papel da interação com usuários da língua para a aquisição linguística. Também se aproxima das discussões de Lacerda e Santos (2014), para quem a ausência da língua de sinais como língua de instrução pode comprometer a aprendizagem e a construção da identidade do estudante surdo.

Os resultados sugerem, portanto, que a principal barreira não é a ausência de capacidade de aprendizagem do aluno, mas a precariedade das condições linguísticas oferecidas. A aquisição tardia da Libras, combinada à pouca interação com pares surdos ou ouvintes fluentes, pode repercutir no desenvolvimento de conhecimentos prévios necessários à aprendizagem escolar. O próprio estudo de origem registra essa relação ao concluir que os atrasos observados não deveriam ser interpretados como decorrência de limitações cognitivas associadas à surdez, mas como resultado de condições linguísticas e educacionais insuficientes.

É importante, contudo, evitar uma leitura que responsabilize exclusivamente os professores. Os relatos indicam que eles próprios trabalham em um sistema no qual faltam profissionais, materiais e condições para uma política linguística escolar consistente. A dificuldade de usar Libras não aparece apenas como característica individual dos docentes, mas como expressão de uma organização institucional que ainda não garante sua circulação de forma ampla.

“A língua de sinais é essencial para a comunicação dos surdos, pois é a partir desses sinais convencionados que eles organizam seus esquemas cognitivos para compreender ideias, formar conceitos, relacioná-los e expressá-los.” (Adir *et al.*, 2011, p. 7).

A citação reforça que a língua não constitui um recurso periférico. Ela organiza possibilidades de comunicação e de construção conceitual. Por isso, uma escola que recebe estudantes surdos precisa pensar sua organização linguística desde o planejamento, e não apenas no momento em que surge uma dificuldade comunicacional.

### **4.3 Formação Docente e Disponibilidade de Materiais Bilíngues**

A formação continuada apareceu como uma das questões mais recorrentes. Os Respondentes A e C afirmaram ter acesso a formações continuadas voltadas à educação de

surdos, mas não detalharam como essas formações abordavam metodologias bilíngues. Ao serem questionados sobre os impactos da formação, ambos destacaram contribuições para o planejamento, a comunicação e o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Quando avaliaram a própria formação, os participantes apresentaram percepções diferentes. O Respondente A considerou sua formação adequada; o Respondente B afirmou que ela era adequada, mas ressaltou a necessidade de atualização permanente; e o Respondente C reconheceu que ainda não se considerava adequadamente preparado. Essa heterogeneidade mostra que formação acadêmica, experiência profissional e domínio das especificidades da educação de surdos não são dimensões equivalentes.

A percepção do Respondente C é especialmente relevante porque evidencia que o professor reconhece limites concretos em sua atuação: em outro momento da entrevista, relatou que, ao utilizar o ensino bilíngue, precisava recorrer à Internet para pesquisar sinais ou à mãe do estudante. A fala não deve ser lida apenas como insuficiência individual, mas como indicador da ausência de uma rede institucional que ofereça suporte linguístico e pedagógico sistemático.

A questão dos materiais didáticos reforça essa interpretação. O Respondente A afirmou ter acesso apenas a materiais disponibilizados pela Internet; o Respondente B mencionou atividades impressas, recortes, imagens, livro didático e vídeos; e o Respondente C também relatou depender da Internet, avaliando o acesso como muito limitado. O conjunto das respostas aponta para uma oferta restrita de materiais bilíngues e para a necessidade de que os próprios docentes busquem ou adaptem recursos.

Esse achado é particularmente significativo quando relacionado ao letramento visual. Não basta haver imagens disponíveis: é necessário que os materiais sejam linguisticamente adequados, visualmente estruturados e integrados a objetivos de aprendizagem em Libras e Português. A carência relatada pelos docentes, portanto, pode limitar a elaboração de experiências pedagógicas mais complexas.

#### **4.4 Estratégias Pedagógicas, Currículo e Ensino Bilíngue**

As estratégias relatadas pelos professores concentraram-se em recursos visuais e impressos. O Respondente B mencionou planejamento flexível e atividades impressas; o Respondente C citou imagens, recortes, colagens, desenhos, pintura, slides e Internet. O uso desses recursos é coerente com a importância da visualidade, mas os relatos não demonstraram de forma consistente como eles eram articulados à Libras como língua de instrução.

Essa lacuna é relevante porque uma proposta bilíngue não se reduz à combinação de recursos visuais com Português escrito. Ela exige planejamento linguístico e pedagógico. Quadros (2005) defende que o acesso aos conteúdos escolares deve ocorrer na língua de sinais, por meio de organização visual-espacial e de profissionais capazes de mediar os conhecimentos nessa língua.

Na adaptação curricular, o Respondente A reconheceu sua importância, mas não descreveu procedimentos específicos. O Respondente C afirmou que adapta o currículo de acordo com a aprendizagem do estudante, acrescentando que “não tem muita flexibilidade”. A resposta evidencia que a adaptação parece ocorrer de forma individual e contingente, e não como parte de uma política curricular institucional.

Outro dado expressivo aparece quando o Respondente C relata que utiliza o ensino bilíngue, mas se sente pouco capacitado em Libras. A situação demonstra que a adoção nominal do ensino bilíngue não garante sua efetividade. Para que Libras e Português ocupem funções distintas e articuladas, é necessário que os profissionais compreendam os princípios da educação bilíngue e tenham domínio linguístico compatível com suas responsabilidades.

Os resultados, portanto, sugerem a necessidade de deslocar o foco da simples adaptação de atividades para a construção de um currículo visual-espacial e bilíngue. Isso envolve selecionar objetivos, conteúdos, gêneros e estratégias considerando a Libras como língua de instrução e o Português escrito como L2. A perspectiva é compatível com os Referenciais para o ensino de Libras como primeira língua, organizados por Stumpf e Linhares (2021), que valorizam o desenvolvimento linguístico e o uso da Libras em diferentes experiências escolares.

#### **4.5 Família, Intérprete e Barreiras Institucionais**

O acompanhamento familiar também apresentou percepções distintas. O Respondente A considerou o envolvimento da família crucial, sobretudo quando há comunicação em Libras. O Respondente B observou que muitas famílias não conhecem a importância da língua de sinais. O Respondente C relatou, em seu caso, participação familiar e extensão do uso da Libras ao ambiente doméstico. Os relatos mostram que a relação família-escola pode assumir configurações diversas e que o acesso linguístico não pode ser tratado como responsabilidade exclusiva da escola ou da família.

A formação das famílias aparece, nesse sentido, como uma dimensão importante das políticas de educação de surdos. Quando familiares ouvintes não conhecem Libras, a criança pode encontrar poucas oportunidades de interação linguística fora da escola. A escola pode

atuar como espaço de orientação, articulação com serviços e aproximação com a comunidade surda, contribuindo para ampliar as possibilidades de contato com a língua.

Quanto aos intérpretes, os três docentes foram unânimes ao afirmar que suas escolas não contavam com esse profissional e, ao mesmo tempo, reconheceram sua importância. O Respondente A afirmou que o intérprete é essencial para inclusão e sucesso acadêmico; o Respondente B o considerou um profissional que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem; e o Respondente C afirmou que sua presença tornaria o processo mais atrativo e ajudaria na aprendizagem.

Contudo, as respostas também revelaram certa confusão quanto às atribuições do intérprete. Esse resultado precisa ser analisado com cautela, pois a ausência do profissional na escola limita as experiências concretas dos docentes com sua atuação. Mais do que simplesmente adicionar um intérprete, a política de inclusão requer definição clara de funções, planejamento colaborativo e articulação entre professor regente, professor de Libras, profissional do Atendimento Educacional Especializado e intérprete.

Os desafios institucionais sintetizam boa parte dos achados. Entre as principais dificuldades foram mencionadas a falta de materiais visuais, a inexistência de intérpretes, a formação insuficiente, as turmas numerosas, a pouca flexibilidade curricular e a dificuldade de planejar e ensinar sem domínio adequado da Libras. Assim, a pesquisa indica que a matrícula dos estudantes surdos avançou, mas a participação, a interação e a aprendizagem ainda enfrentam barreiras importantes.

A análise permite aproximar os resultados do alerta de Mantoan e Prieto (2006) sobre o desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a participação dos estudantes. No caso dos surdos, esse desafio adquire uma dimensão linguística incontornável: permanecer na escola sem acesso cotidiano à língua de instrução não significa usufruir plenamente do direito à educação.

“A alfabetização de crianças surdas enquanto processo; portanto, só faz sentido se acontecer na LSB, a língua que deve ser usada na escola para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a língua.” (Quadros, 2000, p. 54).

A formulação de Quadros ajuda a interpretar o conjunto dos resultados. As dificuldades encontradas não decorrem de uma suposta incompatibilidade entre surdez e alfabetização, mas das condições linguísticas e pedagógicas em que o processo é realizado. A ausência de Libras, de interlocutores fluentes, de materiais bilíngues e de organização visual-espacial reduz as possibilidades de participação e de aprendizagem.

#### **4.6 Síntese Interpretativa dos Achados**

Considerados em conjunto, os resultados apontam para seis dimensões interdependentes. A primeira é linguística: os estudantes chegam à escola, em muitos casos, sem uma base consolidada em Libras. A segunda é pedagógica: os docentes reconhecem a visualidade, mas relatam práticas ainda pouco sistematizadas como experiências de letramento visual e bilíngue. A terceira é formativa: existe demanda por conhecimentos específicos sobre Libras, cultura surda, aquisição linguística e metodologias bilíngues. A quarta é material: os professores dependem de recursos da Internet e de adaptações próprias. A quinta é institucional: faltam intérpretes e maior flexibilidade curricular. A sexta é relacional: o fortalecimento da participação familiar e da interação com a comunidade surda aparece como elemento necessário.

Essas dimensões não devem ser interpretadas isoladamente. A ausência de formação pode dificultar a elaboração de materiais; a ausência de materiais pode limitar as práticas visuais; a inexistência de intérpretes pode aumentar a sobrecarga do professor; e a pouca circulação da Libras pode dificultar tanto a aquisição linguística quanto a participação do estudante. O problema, portanto, possui natureza sistêmica.

Há também uma contribuição importante dos resultados para a discussão sobre inclusão. A pesquisa não permite concluir que a escola regular seja, em si mesma, incompatível com a educação de surdos. O que os dados mostram é que a inclusão, quando reduzida à presença física do estudante, é insuficiente. Para que uma escola regular seja efetivamente inclusiva, precisa garantir condições linguísticas e pedagógicas compatíveis com as singularidades dos estudantes surdos. Nesse ponto, a educação bilíngue oferece princípios fundamentais para orientar a organização escolar.

Por fim, os resultados reforçam a importância de compreender a alfabetização e o letramento de estudantes surdos como processos linguísticos, pedagógicos e sociais. A aprendizagem do Português escrito não deve ocorrer à margem da Libras. Ao contrário, práticas de leitura, produção textual e construção de conhecimentos podem ser mais significativas quando ancoradas em experiências linguísticas e visuais consolidadas.

#### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou investigar como ocorre a alfabetização e o letramento de alunos surdos em Libras nas escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz-RN, a partir

das percepções de três professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. A análise temática das respostas permitiu identificar um cenário no qual o reconhecimento da importância da Libras convive com limitações concretas para sua utilização cotidiana como língua de instrução.

Os resultados mostram que os docentes reconhecem a relevância da Libras e da visualidade, mas suas práticas ainda se apoiam fortemente em imagens, atividades impressas e recursos obtidos na Internet, com pouca explicitação de procedimentos bilíngues sistemáticos. Também foram identificados desafios relacionados ao acesso tardio à língua de sinais, à formação específica, à disponibilidade de materiais bilíngues, à ausência de intérpretes, à flexibilidade curricular e ao envolvimento familiar.

Retomando o objetivo da pesquisa, é possível afirmar que a alfabetização e o letramento dos estudantes surdos investigados acontecem em condições marcadas por barreiras linguísticas e institucionais. O estudo sugere que o acesso à escola regular não tem sido acompanhado, na mesma medida, pela garantia de um ambiente linguístico plenamente favorável à aquisição da Libras e ao desenvolvimento de práticas de letramento visual e bilíngue.

Uma implicação central do estudo é a necessidade de compreender a formação docente como política permanente. Não basta oferecer cursos pontuais de Libras; é necessário promover formação continuada que articule língua, cultura surda, aquisição linguística, alfabetização, letramento visual, currículo e práticas bilíngues. Da mesma forma, a presença de materiais didáticos adequados precisa ser pensada como política institucional, e não como responsabilidade individual do professor.

Também se evidencia a importância de ampliar a circulação da Libras para além da relação entre estudante e profissional especializado. A construção de uma escola linguisticamente acessível envolve professores, gestores, funcionários, colegas ouvintes e famílias. A interação com pessoas surdas e com a comunidade surda pode contribuir para ampliar referências linguísticas e culturais, favorecendo processos de identificação, participação e aprendizagem.

Como limite, destaca-se o número reduzido de participantes e o fato de os dados representarem percepções docentes de duas escolas de um município específico. As conclusões, portanto, não devem ser generalizadas para outras redes ou contextos sem considerar suas particularidades. Estudos futuros podem ampliar o número de participantes, incorporar a perspectiva de estudantes surdos e famílias, observar práticas de sala de aula e analisar materiais didáticos bilíngues efetivamente utilizados.

Conclui-se que garantir alfabetização e letramento de estudantes surdos em Libras exige mais do que matrícula e adaptação pontual. Requer uma organização educacional que reconheça a Libras como língua de instrução, valorize a visualidade, ofereça materiais e currículos adequados, assegure profissionais qualificados e fortaleça a parceria entre escola, família e comunidade surda. Nessa direção, a educação bilíngue constitui uma referência indispensável para transformar o direito formal à educação em experiência efetiva de aprendizagem, participação e cidadania.

## REFERÊNCIAS

ADIR, L. E. *et al.* O que é Libras? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1. Natal: EDUFRN, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. de C.; SANTOS, M. A. P. Ética em pesquisa científica: conceitos e finalidades. 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PEREIRA, M. C. da C. (org.). Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. de. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura, Canoas, n. 3, p. 53-61, 2000.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de *et al.* Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 16, e8574, 2021.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. de A. (org.). Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior. v. 1. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2021.

TAVARES, T. N.; HÖFLING, C. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para surdos: escolhas e práticas pedagógicas do professor surdo. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 60, p. 118-134, 2024.